



EDUCATION
MANAGEMENT
INSTITUTE



РЪКОВОДСТВО НА ПРОФЕСИОНАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

THE EDUCATION PROFESSIONAL'S GUIDE

GHIDUL PROFESIONISTULUI DIN EDUCAȚIE

Брой № 5

Issue No. 5

Numărul 5

Списание на успешните педагогически кадри

Journal of Successful Educators

Revista cadrelor didactice de succes

ISSN 3033-2842



ПОМОРИЕ, БУРГАС, 2026



POMORIE, BURGAS, 2026



www.edumanagement.institute

EDUVISION GLOBAL

International Symposium/
Simpozion Internațional/
Международен Симпозиум

www.edumanagement.institute



Table of Contents

Andersson Elin.....	5
Andrieș Adrian Stefan	8
Apoputoaie Mihaela	12
Băcișor Daniela.....	14
Barnutiu Mariana-Lucia	17
Bernardi Chiara	22
Bianchi Francesca	25
Bledea Lucia-Ileana	28
Boncescu Diana Elena	33
Carter Emily.....	38
Catana Viorica	41
Christodoulou Eleni.....	44
De Vries Sanne	47
Dimitrova Maria	50
Dubois Camille	53
Eiríksdóttir Sigrún.....	56
Farrugia Daniela	59
Gabor Amalia	62
Georgieva Desislava	67
Gongea Ofelia Alina.....	70
Grozavu Veronica	74
Gruber Sophie	77
Guraliuc Lucica	80
Haugen Ingrid.....	92
Hoxha Arjeta	95
Kerekes Sorina Natalia	98
Kovačević Ivana	103
Kovalchuk Olena.....	106

Kowalska Agnieszka.....	109
Lemoine Juliette	112
Lutescu Corina Nicoleta	115
Marc Elena	117
Martínez Laura	122
Meier Laura	125
Moise Magdalena	128
Nagy Krisztina.....	132
Nagy Zoe.....	135
Nastase Florica	139
O'brien Niamh.....	143
Papadopoulou Sofia	146
Pavlović Jelena	149
Petrović Jovana	152
Pop Marius	155
Prundeanu Ciprian	159
Rusu Cristina	162
Sacuiu Silviu.....	164
Siminescu Petronela.....	169
Sørensen Mette.....	174
Sousa Catarina.....	177
Stoyanova Kalina	179
Teofil Maria-Magdalena	182
Virtanen Aino	187
Vlasin Daniela Camelia.....	190
Weber Hannah	195
Yıldız Elif	198

A ROOM WHERE NO ONE IS AFRAID: BUILDING SCHOOLS FREE FROM BULLYING

Elin Andersson

Akademisches Gymnasium, Sweden

A school can teach the finest curriculum in the world and still fail its pupils completely, if those pupils do not feel safe walking through its corridors. Safety is not a pleasant addition to education, layered on top once the academic work is done — it is the ground on which all learning stands. A child who spends the school day bracing for the next unkind remark, the next shove in the corridor, or the next cruel message on a phone has little capacity left for fractions, grammar, or history, however well these are taught.

Bullying is often misunderstood as an unfortunate but inevitable part of growing up, a phase that toughens children for the world. Decades of research tell a very different story. Bullying is not character-building — it is a serious and often long-lasting source of harm, affecting not only the immediate victim but the entire social climate of a class, and its psychological consequences can follow a person for years after the school gates have closed behind them for the last time. Naming it precisely, rather than dismissing it as childish roughness, is the first step toward addressing it seriously.

What separates a bullying incident from an ordinary childhood conflict is not its intensity but its structure — a repeated, deliberate use of power against someone less able to defend themselves. A single argument between equals, however heated, is not bullying ; a pattern in which one child is consistently targeted, isolated, or humiliated by others who hold greater social power is. Teachers who learn to recognise this structural difference are far better equipped to intervene appropriately than those who treat every conflict, large or small, as the same problem.

The role of bystanders deserves far more attention than it traditionally receives. Most bullying happens in the presence of other children who neither initiate it nor stop it, and the silent presence of an audience often emboldens the person doing the bullying far more than any private cruelty would. Programmes that teach bystanders concrete, low-risk ways to intervene — a quiet word of support to the targeted child, a simple refusal to laugh, a report made to a trusted adult — can shift the social dynamics of an entire class far more effectively than punishing the few children directly involved.

A genuinely safe school rests less on punishment after the fact than on a steady, daily culture that makes cruelty unappealing in the first place. Clear and consistently enforced expectations, strong adult presence in corridors and playgrounds during the moments when supervision is thinnest, and a classroom climate in which kindness is visibly valued all do far more preventive work than any single disciplinary consequence ever could. Sweden's long-standing tradition of structured anti-bullying programmes, built into the rhythm of the school year rather than introduced only after a crisis, reflects this same underlying principle.

None of this can succeed without involving families and the wider community. A child who is being bullied, or who is bullying others, rarely tells the full story unprompted, and parents are often the first to notice subtle changes in mood, sleep, or willingness to attend school. A school that communicates openly with families about its anti-bullying approach, and that listens carefully when a parent raises a concern, closes one of the gaps through which serious problems most often slip unnoticed for far too long.

This concern for safety unites schools across very different cultures. Educators in Sweden, Romania, Bulgaria and throughout Europe share the same fundamental commitment — that no child should dread the school day because of how they are treated by peers — even as national traditions differ considerably in their specific methods and programmes. Comparing these approaches allows every school system to draw on solutions tested elsewhere, refining its own practice in light of what other countries have already learned, sometimes at considerable cost.

In the end, a school's first duty is not academic excellence but basic safety, because no excellence is possible without it. A classroom where every child can walk in without fear, certain that cruelty will not be tolerated and that kindness will be, gives its pupils something that no examination result ever could — the simple, foundational knowledge that this is a place where they belong, and where they are safe enough to learn, to grow, and, in time, to flourish.

Bibliography:

- Olweus, Dan. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell, Oxford, 1993.
- Olweus, Dan; Limber, Susan P. *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 80, 2010.

- Pepler, Debra; Craig, Wendy. Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools. PREVNet, Toronto, 2011.
- Salmivalli, Christina. Bullying and the Peer Group: A Review. Aggression and Violent Behavior, Vol. 15, 2010.
- Smith, Peter K. (ed.). Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies. SAGE Publications, London, 2014.
- Swedish National Agency for Education (Skolverket). Att förebygga och åtgärda kränkande behandling, mobbning och diskriminering. Skolverket, Stockholm, 2014.

MATEMATICA ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ: NOI ORIZONTURI PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIA SECOLULUI XXI

Prof. Andries Adrian Ștefan

Școala Gimnazială „Spiru Haret” Dorohoi

Rezumat

Prezentul articol explorează intersecția dintre predarea matematicii și utilizarea instrumentelor de inteligență artificială (IA) în contextul educației contemporane. Pe fondul accelerării transformărilor digitale globale, cadrele didactice sunt provocate să regândească abordările tradiționale și să integreze tehnologia ca resursă pedagogică autentică. Articolul analizează modalitățile prin care IA poate sprijini individualizarea învățării, poate stimula gândirea critică și poate contribui la formarea competențelor matematice ale elevilor din învățământul gimnazial. Sunt prezentate exemple concrete de bune practici, reflecții asupra avantajelor și limitelor acestor instrumente, precum și propuneri de strategie didactică adaptată realităților contemporane.

Cuvinte-cheie: matematică, inteligență artificială, inovație pedagogică, digitalizare, competențe, învățământ gimnazial

1. Introducere

Transformările profunde pe care le traversează societatea contemporană impun o reconsiderare urgentă a modelelor educaționale tradiționale. Matematica, disciplină cu un rol formativ esențial, nu poate rămâne izolată de dinamica digitală actuală. Inteligența artificială (IA) a pătruns în toate sectoarele vieții economice și sociale, redefinind nu doar locul de muncă, ci și modul în care oamenii dobândesc și utilizează cunoașterea.

În acest context, profesorii de matematică sunt chemați să răspundă unor provocări duble: pe de o parte, să mențină rigoarea și profunzimea gândirii matematice, iar pe de altă parte, să valorifice oportunitățile oferite de tehnologie pentru a face învățarea mai relevantă, mai personalizată și mai motivantă. Prezentul articol pornește de la experiența didactică directă și propune o reflecție structurată asupra integrării IA în predarea matematicii la nivel gimnazial.

2. Inteligența Artificială ca Resursă Pedagogică în Matematică

Instrumentele bazate pe IA disponibile astăzi — de la platforme adaptive de exersare (Khan Academy, Photomath, Mathway) până la asistenți conversaționali capabili să explice concepte matematice — oferă oportunități remarcabile pentru diversificarea experienței de învățare. Aceste resurse permit elevilor să lucreze în ritmul propriu, să primească feedback imediat și să exploreze erori de raționament într-un mediu lipsit de presiunea evaluării directe.

Printre aplicațiile cu cel mai ridicat potențial pedagogic se numără platformele adaptive de învățare, care ajustează nivelul de dificultate al exercițiilor în funcție de performanța individuală a elevului. Astfel, un elev cu dificultăți la operații cu fracții va primi, automat, exerciții suplimentare de consolidare, în timp ce un elev avansat va fi direcționat spre probleme de raționament complex. Această personalizare — dificil de realizat în cadrul orei clasice cu 25–30 de elevi — devine realizabilă prin integrarea inteligenței a tehnologiei.

De asemenea, vizualizarea dinamică a conceptelor matematice prin instrumente precum GeoGebra sau Desmos, potențată de funcționalități de IA, facilitează înțelegerea intuitivă a noțiunilor abstracte: funcții, grafice, transformări geometrice. Elevii nu mai înregistrează pasiv informația, ci o explorează activ, descoperind relații și regularități prin experimente virtuale.

3. Bune Practici: Exemple din Activitatea Didactică

În cadrul Școlii Gimnaziale 201eSpiru Haret201d Dorohoi, integrarea instrumentelor digitale și a elementelor de IA în orele de matematică a demonstrat efecte pozitive măsurabile asupra motivației și implicării elevilor. Un exemplu relevant este utilizarea platformei Khan Academy pentru consolidarea cunoștințelor la capitolul 201eEcuatii și sisteme de ecuații201d (clasa a VII-a). Elevii au lucrat individual pe tablete, parcurgând secvențe video și exerciții interactive, iar profesorul a monitorizat în timp real progresul fiecăruia prin panoul de control al platformei.

O altă practică valoroasă a constat în utilizarea aplicației Photomath ca instrument de verificare și autoevaluare — nu ca substitut al gândirii matematice, ci ca oglindă a propriului demers de rezolvare. Elevii erau solicitați să compare propriul raționament cu cel afișat de aplicație, să identifice eventualele diferențe și să le explice. Această abordare a stimulat metacogniția și a transformat un simplu instrument digital în oportunitate de reflecție matematică.

4. Limite și Considerații Etice

Integrarea IA în predarea matematicii nu este lipsită de riscuri și limitări. Un pericol real îl reprezintă dependența excesivă de instrumentele digitale, care poate inhiba dezvoltarea gândirii matematice autonome. Dacă elevul apelează sistematic la o aplicație pentru a rezolva orice problemă fără efort propriu, procesul de construire a competenței matematice este compromis.

Din perspectivă etică, este esențial ca profesorii să stabilească norme clare privind utilizarea responsabilă a IA, să explice elevilor diferența dintre a folosi tehnologia ca sprijin și a o folosi ca surogat al propriei gândiri. Totodată, accesul inegal la dispozitive digitale și la conexiunea la internet rămâne o problemă reală în mediile rurale și în familiile dezavantajate socioeconomic, ceea ce poate adânci inechitățile educaționale dacă digitalizarea nu este însoțită de măsuri de incluziune.

5. Strategii Didactice Recomandate

Pe baza experienței acumulate și a literaturii de specialitate, propunem câteva direcții strategice pentru integrarea eficientă a IA în predarea matematicii:

- Complementaritate, nu substituție: IA trebuie folosită pentru a extinde și aprofunda experiența matematică, nu pentru a înlocui raționamentul uman. Profesorul rămâne actorul central al procesului didactic.
- Proiectare inversă: plecând de la competențele vizate, profesorul alege instrumentele digitale adecvate, evitând "tehnologizarea de dragul tehnologiei".
- Formare continuă: profesorii de matematică au nevoie de oportunități regulate de formare în domeniul didacticii digitale, pentru a selecta critic și a utiliza eficient resursele disponibile.
- Evaluare autentică: instrumentele de IA pot fi valoroase și în evaluare — prin generarea de itemi variați, prin analiza erorilor frecvente sau prin proiectarea de trasee diferențiate de remediere.

Concluzii

Matematica și inteligența artificială nu sunt discipline sau domenii opuse — dimpotrivă, ele se potențează reciproc. Profesorul care înțelege și utilizează cu discernământ

instrumentele IA disponibile are la dispoziție un arsenal pedagogic considerabil mai bogat, capabil să răspundă diversității nevoilor elevilor de astăzi. Cheia succesului constă nu în adoptarea necondiționată a tehnologiei, ci în integrarea sa reflexivă, susținută de o viziune clară asupra finalităților educației matematice: formarea unor gânditori critici, creativi și autonomi, pregătiți pentru provocările lumii contemporane.

Colaborarea internațională în domeniul educației matematice, schimbul de bune practici și participarea la forumuri academice precum Simpozionul EduVision Global reprezintă pași esențiali în construirea unei comunități profesionale capabile să facă față acestor provocări cu competență și entuziasm.

Bibliografie

Cucoș, C. (2020). Educația digitală. Iași: Polirom.

Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Ministerul Educației Naționale. (2023). Curriculum național pentru matematică — învățământ gimnazial. București: MEN.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., Zhang, H. (2021). AI and Education: A Guidance for Policymakers. Paris: UNESCO.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., Valverde, P. (2019). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. Paris: UNESCO.

Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press.

Singer, F. M. (coord.). (2017). Didactica matematicii pentru învățământul primar și gimnazial. București: Didactică și Pedagogică.

ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE PRIN INTERMEDIUL PROIECTELOR ETWINNING

Prof. Apopuțoaie Mihaela, Liceul Ștefan Procopiu

Proiectele eTwinning transformă învățarea limbilor străine dintr-un proces teoretic într-o experiență reală și plină de viață, utilizând instrumente digitale pentru a conecta elevi din școlile europene. Această metodologie se fundamentează pe câteva obiective esențiale care redefinesc actul educativ:

Obiectivele învățării prin colaborare

- Comunicare autentică: Elevii utilizează limba străină ca instrument de lucru pentru a schimba informații reale cu parteneri europeni (nativi sau alți cursanți), oferind un sens practic imediat procesului de învățare.
- Motivație și implicare: Dimensiunea ludică și crearea de elemente concrete. (videoclipuri, bloguri, corespondență sau ziare digitale) stimulează participarea activă, depășind limitele metodelor tradiționale.
- Competență interculturală: Schimburile facilitează descoperirea unor noi obiceiuri și moduri de viață, promovând deschiderea culturală și înțelegerea diversității.
- Dezvoltarea autonomiei: Prin propunerea de idei și asumarea inițiativei în cadrul proiectelor, elevii își dezvoltă încrederea în sine și capacitatea de organizare.
- Abordare interdisciplinară: Limba străină devine un vehicul pentru sarcini globale transversale, integrând cunoștințe din diverse alte discipline.

Studiu de Caz: Proiectul „Life Skills on the Green Road”

Acest proiect exemplifică modul în care obiectivele de mai sus sunt transpuse în activități practice, vizând dezvoltarea a cinci abilități esențiale: alfabetizare, matematică, științe, educație digitală și cetățenie europeană.

Proiectul la care am colaborat în anul școlar 2025-2026, Life Skills on the Green Road are ca temă "Abilități pentru viață", sprijinind UE în activitatea sa de îmbunătățire a competențelor de bază în întreaga Europă. Proiectul își propune să crească performanțele în 5 abilități esențiale: alfabetizare, matematică, științe, digital și cetățenie.

Un alt scop este dezvoltarea abilităților de viață (alfabetizare, matematică, științe, competențe digitale și cetățenie) în rândul elevilor, implicându-i în activități internaționale colaborative care să crească gradul de conștientizare privind turismul durabil și să încurajeze atitudini responsabile față de mediu, cultură și comunități. În urma activităților derulate elevii au avut posibilitatea să își dezvolte anumite abilități și competențe

- Conștientizarea Biodiversității (EdPuzzle): Utilizarea platformelor precum EdPuzzle a permis elevilor să exploreze importanța albinelor în menținerea biodiversității. Această activitate a facilitat dezvoltarea unei atitudini responsabile față de natură, folosind limba străină pentru a descifra mecanismele ecologice.
- Matematică și Științe pe „Drumul Verde”: Elevii au fost implicați în sarcini reale, precum calcularea amprente de carbon pentru călătorii către diverse orașe din Franța. Acest exercițiu a presupus interpretarea statisticilor și analiza impactului turismului asupra mediului, transformând calculul matematic într-o activitate lingvistică aplicată.

Rezultate și Impact

- Produse Digitale Colaborative: Elevii au creat împreună resurse despre turismul durabil, consolidându-și competențele digitale și de alfabetizare.
- Cetățenie Activă: Prin co-crearea unei Carte a Turismului Durabil, participanții au reflectat asupra rolului lor de turiști responsabili, comparând practicile sustenabile din țările partenere.
- Muncă în Echipă Mixte: Colaborarea în echipe internaționale a consolidat munca în echipă și a permis un schimb autentic de perspective asupra problemelor de mediu.

Prin implicarea în aceste activități, elevii au demonstrat că eTwinning nu este doar despre învățarea unei limbi, ci despre formarea unor cetățeni europeni informați și responsabili, capabili să utilizeze tehnologia și cunoștințele științifice pentru un viitor sustenabil.

Școala viitorului: creativitate, tehnologie și învățare outdoor în ciclul primar

prof.înv.primar Daniela Băcișor

Școala Gimnazială Nr. 8 Sibiu

Într-o epocă dominată de stimuli vizuali rapizi și sedentarism, reconsiderarea spațiului de învățare a devenit o necesitate pedagogică stringentă. Școala modernă nu mai poate rămâne captivă între cei patru pereți ai clasei dacă își propune să formeze competențe pentru viață. Pentru elevii din ciclul primar, aflați în plină perioadă de dezvoltare neuropsihică și motorie, învățarea outdoor (în aer liber) reprezintă puntea ideală între curiozitatea nativă a copilăriei și rigoarea conceptelor științifice. Departate de a fi o simplă prelungire a pauzei sau o formă de recreere pasivă, educația outdoor este o strategie didactică intenționată, un laborator viu în care învățarea devine experiențială, multisenzorială și profund ancorată în realitate.

Pentru un copil de 7 sau 9 ani, conceptele abstracte capătă sens doar atunci când pot fi atinse, simțite și manipulate. Natura oferă un material didactic inepuizabil și gratuit, care stimulează gândirea critică și rezolvarea de problem, de exemplu:

- **Matematică aplicată și geometrie naturală:** În curtea școlii sau într-un parc din apropiere, simetria nu mai este doar un desen pe tablă, ci o proprietate observată pe o frunză de copac. Elevii pot folosi crenguțe pentru a construi și clasifica forme geometrice, pot măsura lungimea umbrelor în diferite momente ale zilei pentru a înțelege intuitiv noțiunea de timp și proporție sau pot aduna conuri de brad și ghinde pentru a exersa operațiile matematice elementare sau noțiunea de mulțime.
- **Alfabetizare ecologică și explorarea mediului:** Lecțiile de Științe ale naturii își găsesc aici habitatul firesc. În loc să privească o diagramă cu ciclul de viață al unei plante, elevii pot monitoriza săptămânal evoluția plantelor din curte sau pot studia micile ecosisteme ascunse sub o piatră. Această observare directă cultivă nu doar cunoștințe biologice, ci și o inteligență naturalistă și o empatie timpurie față de mediu.

Dincolo de acumularea de cunoștințe academice, activitățile în aer liber influențează direct nevoia de dezvoltare armonioasă a copilului, aducând beneficii dovedite în plan psihologic și social:

- Reducerea stresului și combaterea „deficitului de natură”: Studiile de psihologie școlară arată că activitățile în aer liber îmbunătățesc semnificativ capacitatea de concentrare a atenției odată reveniți în banca clasică.
- Colaborare și inteligență socială: În aer liber, dinamica grupului se schimbă. Sarcinile de lucru în echipă (cum ar fi construirea unui adăpost în miniatură din materiale găsite în natură sau o

vânătoare de comori) îi forțează pe copii să comunice, să negocieze roluri și să colaboreze dincolo de ierarhiile rigide din sala de clasă.

În concluzie, transformarea naturii în sală de clasă nu înseamnă diluarea actului educațional, ci îmbogățirea lui. Prin activitățile outdoor, le oferim copiilor șansa de a învăța cu mintea, cu inima și cu toate simțurile, pregătindu-i să devină exploratori autonomi într-o lume în continuă schimbare.

O educație modernă și adaptabilă nu se naște din negarea trecutului, ci din valorificarea lui inteligentă prin intermediul prezentului. În dezbateră contemporană privind digitalizarea învățământului, capcana cea mai mare este polarizarea: ideea că trebuie să alegem exclusiv între manualul tipărit și tabletă, între scrisul de mână și tastatură. Succesul didactic în ciclul primar aparține însă abordării hibride (blended learning), un model în care tehnologia nu înlocuiește metodele tradiționale, ci le potențează, le extinde și le oferă o nouă relevanță.

Tehnologia la clasă nu trebuie să fie un simplu ecran care consumă pasiv atenția copilului, ci un catalizator al creativității, un instrument de explorare și exprimare a propriilor idei. Câteva sugestii de ”provocări” ar putea fi :

- *Scrisul de mână și Storytelling-ul digital*
Este cunoscut faptul că scrisul de mână stimulează conexiunile neuronale implicate în memorie și învățare într-un mod pe care tastarea nu îl poate replica. Cu toate acestea, odată ce textul a fost creat în mod tradițional, tehnologia poate interveni pentru a-i oferi o dimensiune interactivă și globală. Elevii lucrează în mod clasic, pe caiete, pentru a compune o poveste originală sau o poezie, exersându-și caligrafia, ortografia și vocabularul. Ulterior, utilizând o aplicație simplă de storytelling digital (precum Book Creator sau Storyjumper), copiii își pot transforma textul într-o carte electronică. Ei își pot înregistra propria voce citind povestea (dezvoltând pronunția și intonația), pot adăuga ilustrații create chiar de ei sau efecte sonore. Produsul final nu mai este doar o temă într-un caiet închis, ci o operă digitală care poate fi trimisă părinților sau prietenilor.
- *Învățarea prin joc (Gamificarea) și evaluarea formativă*
Metodele tradiționale de evaluare (testele scrise, ascultarea la hartă) pot genera deseori anxietate la vârste mici și oferă un feedback întârziat. Integrarea instrumentelor digitale de evaluare formativă transformă verificarea cunoștințelor într-o experiență ludică, dinamică și extrem de relevantă pentru cadrul didactic.
- *Chestionarele interactive (Kahoot!, Quizizz, Wordwall):* Folosite la finalul unei lecții tradiționale de istorie, geografie sau matematică, aceste platforme transformă fixarea cunoștințelor într-un concurs de cultură generală. Elevii răspund în timp real, își testează reflexele și atenția, în timp ce învățătorul primește instantaneu o radiografie digitală a clasei: ce concepte au fost înțelese și ce zone necesită consolidare.
- *Vânătoarea de comori hibridă (QR Codes în acțiune):* O metodă excelentă de a conecta clasa, outdoor-ul și digitalul. Învățătorul plasează coduri QR în curtea școlii sau pe holuri. Pentru a

rezolva o fișă de lucru tradițională (cu exerciții matematice sau de gramatică), elevii trebuie să se deplaseze, să scaneze codurile cu tableta școlii pentru a debloca indicii, texte-suport sau probleme-enigmă. Mișcarea fizică se îmbină astfel nativ cu gândirea algoritmică și tehnologia. Această fuziune metodologică aduce avantaje majore pentru elevul de ciclu primar:

1. *Menținerea ancorării în realitate*: copilul nu își pierde abilitățile motorii fine (manipularea obiectelor, scrisul, desenul pe hârtie) și nici capacitatea de interacțiune față în față.
2. *Dezvoltarea literației digitale timpurii*: elevii înțeleg că dispozitivele inteligente nu sunt doar pentru jocuri video sau rețele sociale, ci sunt unelte puternice de lucru, documentare și creație.
3. *Diferențierea instruirii*: tehnologia permite profesorului să ofere sarcini personalizate (resurse audio pentru copiii auditivi, simulări vizuale pentru cei vizuali), sprijinind ritmul propriu al fiecărui elev.

În esență, combinarea metodelor tradiționale cu cele digitale construiește o sală de clasă flexibilă. Profesorul nu mai luptă împotriva tehnologiei, ci o disciplinează și o pune în slujba educației, demonstrându-le elevilor că cele două lumi – cea fizică și cea virtuală – pot coexista în mod armonios și productiv.

METODE CLASICE ȘI RESURSE DIGITALE: ABORDĂRI PRACTICE ÎN CORECTAREA DISLALIEI

Bărnăuțiu Mariana Lucia
CJRAE Sălaj

Dislalia este cea mai răspândită formă a tulburărilor de vorbire.

Explicația frecvenței ei constă în dificultățile de diferențiere auditivă și de realizare a coordonărilor precise, rapide și de mare finețe ale aparatului fonator și articulator, necesare pentru emiterea și coarticularea sunetelor în fluxul vorbirii cursive.

Dislalia este o tulburare de vorbire caracterizată prin incapacitatea totală sau parțială de a emite și articula corect unul sau mai multe sunete în combinațiile fluente ale vorbirii. (M. Guțu)

În cazul dislaliei ușoare și mai ales în perioada preșcolară când capacitatea de asimilare verbală este foarte mare, aceasta se poate corecta pe baza metodelor și procedeeleor cu caracter general.

Formele mai persistente de dislalie care nu cedează în urma metodelor generale, necesită aplicarea unor metode specifice de corectare, parcurgând etapele prin care trebuie să treacă procesul de corectare a sunetelor, și anume: emiterea, consolidarea, diferențierea și automatizarea.

În utilizarea lor trebuie să se respecte cronologic fiecare etapă iar trecerea la etapa următoare să se efectueze doar atunci când subiectul este în măsură să execute corect conținutul etapei respective.

Metodele cele mai frecvent utilizate pe parcursul etapelor corectării sunt exercițiul, explicația, demonstrația, comparația, conversația.

Fiecare din aceste metode se utilizează diferit de la o etapă de corectare la alta. În plus , în fiecare etapă de corectare predomină utilizarea unei anumite metode.

Emiterea sunetului se realizează printr-un proces psihopedagogic bine organizat în care elaborarea sunetului corect este rezultatul unui număr mare de exerciții fonoarticulatorii care se desfășoară diferențiat, în funcție de forma dislaliei, de particularitățile organelor de vorbire, de vârsta și personalitatea copilului.

Această etapă se poate lucra în patru moduri diferite. De obicei se optează mai întâi pentru emiterea spontană a sunetului, în condițiile în care baza motorie și senzorială a limbajului este adecvat pregătită.

Emiterea spontană presupune utilizarea onomatopeelor sau a altor jocuri fonetice, poezioare, frământări de limbă care să faciliteze apariția sunetului- țintă.

Dacă prin această modalitate sunetele nu pot fi emise, se utilizează metoda derivării sunetului. Această metodă presupune că terapeutul emite cu copilul un sunet pe care îl poate pronunța și care are elemente comune cu sunetul pe care dorește să-l obțină.

Metoda demonstrației presupune că terapeutul îi demonstrează copilului, prin oferirea unui model articulator corect, pronunția sunetului - țintă. Modelul este de dorit a fi oferit în fața oglinzii logopedice, copilul fiind solicitat ca prin imitare să reproducă modelul oferit.

Metoda demonstrației se utilizează de cele mai multe ori, îngemănat cu metoda ortofonică.

Metoda ortofonică presupune că terapeutul oferă copilului indicații precise legate de caracteristicile articulatorii ale sunetului țintă. În funcție de vârsta și particularitățile diagnostice, aceste indicații pot fi oferite verbal, cu ajutorul planșelor cu profilurile de pronunție sau cu ajutorul softurilor computerizate.

Etapa consolidării sunetelor, de-acum emise, presupune așa cum arată și denumirea sa, efectuarea repetată a unei serii de exerciții cât mai variate, menite a contribui la statornicia deprinderilor de pronunție corectă.

Metoda exercițiului, metodă pe care o vom întâlni și în celelalte etape ale corectării pronunției, contribuie la cele mai diverse combinații articulatorii.

Toate sunetele pot fi abordate terapeutic în etapa de consolidare prin intermediul discului logopedic. Acesta este utilizat în vederea facilitării trecerii de la articularea izolată a sunetelor la coarticularea acestora și formarea unei silabe prin prelungirea vocalei.

Sarcina copilului este de a pronunța legat, coarticulat consoana împreună cu fiecare dintre cele 7 vocale din limba română formând astfel silabe deschise, apoi invers, de a constitui silabe închise prin legarea vocalei de consoană.

Discul logopedic exprimă de obicei, o poveste, ceea ce motivează copilul să repete după modelul terapeutului o serie de combinații fonematice fără semnificație. De asemenea povestea poate angrena copilul în joc și poate stimula coarticularea sunetelor în mod independent.

Se recomandă utilizarea cuvintelor bisilabice înaintea monosilabicelor din cauza efortului articulator și coarticulator mai scăzut.

Cuvintele utilizate trebuie să aibă sunetul problemă poziționat diferit: inițial, median și final. Se trece apoi la propoziții simple, propoziții dezvoltate, fraze, respectând principiul efortului minim.

Metoda comparațiilor este și ea o metodă cu o largă utilizare în procesul corectării sunetelor. Ea oferă copilului posibilitatea raportării modului său de pronunție la modelul corect.

Corectarea dislaliei la copii reprezintă un demers structurat, bazat pe etape stricte care transformă un tipar de pronunție defectuos într-o vorbire fluidă și corectă.

Dacă etapa de emiterie izolată a sunetului ține în mare parte de tehnicile clasice logopedice, etapele de fixare și consolidare beneficiază masiv de pe urma lecțiilor interactive.

Lecțiile interactive sunt esențiale în educația modernă deoarece transformă elevul dintr-un receptor pasiv de informații într-un participant activ la propriul proces de învățare.

Această abordare înlocuiește predarea tradițională unidirecțională cu un dialog dinamic, adaptat comportamentului generațiilor digitale.

Printre beneficiile lecțiilor interactive se numără: creșterea implicării și a atenției, memorarea superioară și de lungă durată, dezvoltarea gândirii critice, feedback instantaneu.

Tranziția de la un sunet rostit corect doar la oglindă către utilizarea lui în vorbirea curentă necesită repetiție. Pentru a evita monotonia, instrumentele digitale și jocurile educaționale devin liantul terapeutic ideal. Lecțiile interactive îi ajută să-și mute parțial atenția de pe efortul strict muscular, pe sarcina de joc, realizându-se o fixare naturală a deprinderilor.

Am creat astfel de lecții interactive pentru elevii mei, lecții care i-au ajutat în fixarea, consolidarea și diferențierea sunetelor deficitare:

„O consoană buclucașă!” . *Exerciții pentru fixarea și consolidarea sunetului „R”*

<https://library.livresq.com/details/64ae7740e72c6500097a2907>

Consoana L „*Exerciții pentru fixarea, consolidarea și diferențierea sunetului L*”

<https://library.livresq.com/details/64bc3e7f1f46bf0008034bb4>

Consoana C „*Exerciții pentru fixarea, consolidarea și diferențierea sunetului C*”

<https://library.livresq.com/details/64bc5d7a1f46bf00080363e7>

Etapa diferențierii sunetului, este impusă nu numai de necesitatea dezvoltării auzului fonematic și a capacității de diferențiere fonematică ci și de faptul că unele sunete au foarte apropiate locul și modul de articulare existând de aceea posibilitatea de a le confunda.

Exercițiul și comparația sunt două dintre metodele cele mai folosite în acest scop. Exercițiile de diferențiere fonematică se aplică gradat, pornindu-se de la sunetele izolate la diferențierea lor în silabe, cuvinte și propoziții.

În cadrul acestor exerciții se asociază de fiecare dată consoana surdă cu cea sonoră, pentru a evita desonorizarea (ex: s cu z).

Diferențierea fonematică se poate face și în cuvinte paronime, fie după auz, fie prin denumire de imagini (ex: școală-școală).

În exercițiile cu omograme se face diferențierea accentuat-neaccentuat, dar și celei morfologice - „zări”-(substantiv) vs „zări (verb) (Sălteanu, 1978).

De asemenea, diferențierea fonematică trebuie făcută și-n citit - scris, pentru că greșelile de pronunție ale dislalicului (în special ale dislalicului senzorial) se manifestă și în citit-scris; el scrie și citește așa cum pronunță.

Procesul de corectare a tulburărilor de vorbire se încheie cu etapa automatizării sunetelor, etapă în care deprinderile noi de pronunție corectă se transformă în obișnuințe.

Etapă automatizării este în același timp și o activitate de control final.

Durata procesului de automatizare în vorbire diferă în funcție de gravitatea dislaliei, vârsta copilului, particularitățile lui individuale cât și de gradul de fixare a pronunției greșite.

Înaintarea în vârstă duce la consolidarea deprinderilor de pronunție greșită, la complicarea și lungirea procesului terapeutic.

Automatizarea vizează atât exprimarea orală cât și cea scrisă.

Metodele utilizate în această etapă sunt cele binecunoscute în pedagogie: exercițiul, compunerea (cu toate formulele sale), povestirea (lectura după imagini) și conversația.

Sunetul nou-emis se automatizează la nivel de structuri lingvistice mai mari decât cuvântul. Această etapă are o importanță deosebită pentru structurarea abilităților de comunicare funcțională.

Terapia logopedică nu poate fi întreruptă fără parcurgerea acestei etape deoarece în lipsa acesteia sunetul nou-emis nu este generalizat în vorbirea naturală.

Automatizarea sunetului se realizează la nivelul: propozițiilor simple și dezvoltate, poeziilor, cântecelelor, frământărilor de limbă și a vorbirii spontane.

În concluzie, se impun a fi subliniate două lucruri. Întâi că trecerea de la o etapă la alta nu se face deodată la toți copiii aflați în tratamentul logopedic, ci de la caz la caz. Apoi, metodele prezentate sunt, după cum s-a putut vedea, unele și aceleași în mai toate cele patru etape enumerate, ceea ce le desebește fiind nu denumirea lor, ci modalitățile concrete de aplicare de la o etapă la alta.

Resursele digitale și lecțiile interactive nu substituie rolul logopedului sau tehnicile clasice de palpare și corectare anatomică. Ele vin să completeze instrumentarul specialistului, oferind un suport vizual și auditiv adaptat generației actuale de copii (nativi digitali).

Metodele practice prezentate pot fi adaptate cu ușurință atât în cabinetul logopedic cât și în clasă (în activități de dezvoltare a limbajului) sau acasă, asigurând continuitatea procesului terapeutic.

Corectarea dislaliei contribuie, pe de o parte, la înlăturarea insuccesului în activitatea școlară, iar pe de alta, asigură creșterea receptivității față de influențele pozitive ce conduc la formarea armonioasă a personalității.

Bibliografie:

Vrășmaș, E., (2009), 8 LOG *Program de exerciții logopedice pentru remedierea dislaliei*, Editura Arlequin, București.

Verza E., (1987), *Dislalia și terapia ei*, Editura didactică și pedagogică, București;

Bodea – Hațegan, C., (2016, *Logopedia Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, Editura Trei, București.

Platforma LIVRESQ.

IMPARARE A INTRAPRENDERE: L'EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ NELLA SCUOLA DI OGGI

Chiara Bernardi

Liceo Scientifico di San Marino, San Marino

Quando si parla di educazione all'imprenditorialità a scuola, molti immaginano corsi destinati a formare futuri fondatori di startup, con piani aziendali e proiezioni finanziarie. Questa visione, per quanto non del tutto sbagliata, ne cattura solo una parte minima. Il nucleo più profondo di questa educazione non riguarda la creazione di imprese, ma una disposizione mentale più ampia — la capacità di individuare un problema reale, immaginare soluzioni possibili, assumersi la responsabilità di tentarne una e imparare dal risultato, qualunque esso sia. Questa disposizione serve a un futuro medico tanto quanto a un futuro imprenditore.

Al centro di questo apprendimento si trova un'esperienza che la scuola tradizionale offre raramente : la possibilità di fallire in modo sicuro. Un progetto scolastico in cui gli alunni propongono un piccolo servizio o prodotto per la propria comunità, lo testano davvero e ne osservano l'accoglienza, insegna qualcosa che nessun voto può insegnare con la stessa forza — che un'idea può sembrare ottima sulla carta e fallire del tutto al contatto con la realtà, e che questo fallimento non è una catastrofe, ma informazione preziosa da cui ripartire.

L'iniziativa autonoma, altro elemento centrale di questa educazione, cresce solo quando agli alunni viene davvero concessa la libertà di scegliere un problema che li interessa, piuttosto che eseguire un compito interamente predefinito dall'insegnante. Un progetto in cui gli studenti stessi identificano un bisogno della loro scuola o del loro quartiere, e decidono autonomamente come affrontarlo, costruisce una fiducia nelle proprie capacità di iniziativa che nessuna lezione teorica sull'imprenditorialità potrebbe mai trasmettere con la stessa efficacia.

Particolarmente preziosa è l'abitudine a presentare il proprio lavoro a un pubblico reale, non solo all'insegnante che lo valuterà. Uno studente che deve spiegare un'idea a compagni di scuola, genitori o membri della comunità, e rispondere alle loro domande impreviste, impara a comunicare con chiarezza, a difendere il proprio pensiero sotto pressione e ad accogliere critiche costruttive senza viverle come un attacco personale — competenze che servono ben oltre qualunque eventuale futura carriera imprenditoriale.

San Marino, repubblica antica e di dimensioni contenute, offre un contesto particolarmente favorevole a questo tipo di apprendimento: in una comunità dove tutti più o

meno si conoscono, un progetto scolastico può davvero raggiungere ed essere visto dall'intera collettività, rendendo concreto e immediato ciò che in una grande metropoli rimarrebbe spesso un esercizio confinato all'aula. Le piccole dimensioni, lungi dall'essere un limite, diventano qui un vantaggio educativo autentico.

Educare all'imprenditorialità non significa insegnare che ogni problema ha sempre una soluzione di mercato, né ridurre ogni questione sociale a un'opportunità commerciale. Significa, più modestamente, mostrare agli alunni che essi stessi possono essere agenti attivi di cambiamento nel mondo che li circonda, piuttosto che semplici osservatori in attesa che altri risolvano i problemi al loro posto. Questa convinzione, una volta acquisita presto, accompagna una persona ben oltre gli anni scolastici.

Questa attenzione all'iniziativa e alla capacità di risolvere problemi reali attraversa tradizioni educative molto diverse. Insegnanti a San Marino, in Romania, in Bulgaria e in tutta Europa cercano modi per coltivare questa disposizione nei propri studenti, e il confronto tra approcci e progetti concreti sviluppati in contesti diversi offre a ogni insegnante idee pratiche che la propria sola tradizione, presa isolatamente, forse non avrebbe mai prodotto.

In definitiva, l'educazione all'imprenditorialità non forma soltanto futuri fondatori di azienda, anche se alcuni studenti lo diventeranno certamente. Forma persone capaci di guardare un problema e chiedersi che cosa potrebbero fare al riguardo, invece di limitarsi a chiedersi di chi sia la colpa o chi dovrebbe occuparsene. Questa disposizione, piccola nella sua definizione ma vasta nelle sue conseguenze, è forse uno dei doni più duraturi che una scuola possa offrire ai suoi studenti.

Bibliografia:

Drucker, Peter F. *Innovation and Entrepreneurship*. Harper & Row, New York, 1985.

Lackéus, Martin. *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. OECD-LEED, Paris, 2015.

Mwasalwiba, Ernest S. *Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators*. *Education + Training*, Vol. 52, 2010.

Neck, Heidi M.; Greene, Patricia G. *Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers*. *Journal of Small Business Management*, Vol. 49, 2011.

Ries, Eric. *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Crown Business, New York, 2011.

Sarasvathy, Saras D. Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2008.

UNA CLASSE, UNA COMUNITÀ: LA MOTIVAZIONE COME FRUTTO DELL'APPARTENENZA

Francesca Bianchi

Liceo Classico „Dante Alighieri“, Italia

Per molto tempo si è creduto che la motivazione fosse una qualità individuale, quasi un carattere con cui un alunno nasce dotato o privo: c'è chi vuole imparare e chi non vuole, e poco l'insegnante potrebbe fare per cambiare le cose. L'esperienza quotidiana in classe, e con essa gran parte della ricerca pedagogica più recente, racconta tuttavia una storia diversa. La motivazione non è quasi mai un dato di partenza immutabile, ma un fenomeno che nasce dall'incontro tra una persona e l'ambiente in cui si trova — e l'ambiente, a differenza del carattere, è qualcosa che l'insegnante può davvero costruire.

Tra gli ambienti che più nutrono la motivazione vi è quello in cui un alunno si sente parte di qualcosa più grande di sé. Il bisogno di appartenenza non è un lusso emotivo accessorio rispetto all'apprendimento, ma una delle sue condizioni più profonde: un alunno che si sente estraneo, invisibile o non gradito spende gran parte delle proprie energie a proteggersi, lasciandone ben poche per il difficile lavoro del pensare. Una classe che diventa comunità, dove ciascuno è conosciuto per nome e per storia, libera invece quell'energia per l'apprendimento stesso.

La psicologia della motivazione distingue da tempo tra una motivazione che viene da fuori — il voto, il premio, la minaccia di una punizione — e una motivazione che nasce da dentro, dal piacere autentico di capire e di crescere. La prima può produrre risultati immediati, ma raramente dura, e spesso si spegne non appena viene rimossa la pressione esterna che la sosteneva. La seconda, più lenta da costruire, è anche più resistente: un alunno che ha scoperto il piacere di comprendere continua a studiare anche quando nessuno controlla, perché lo fa per sé e non per qualcun altro.

Tre condizioni, secondo una linea di ricerca oggi largamente condivisa, alimentano questa motivazione autentica: il senso di competenza, cioè la percezione di poter affrontare con successo una sfida adeguata; il senso di autonomia, cioè la possibilità di esercitare scelte reali anche dentro un compito assegnato; e il senso di relazione, cioè il sentirsi visti, ascoltati e valorizzati dagli adulti e dai compagni. Dove queste tre condizioni sono presenti, la

motivazione tende a fiorire quasi da sola; dove anche una sola manca a lungo, essa appassisce, indipendentemente da quanto sia chiara la lezione.

Costruire una classe come comunità non richiede gesti eccezionali, ma una rete di piccole abitudini quotidiane: un rituale di accoglienza all'inizio dell'ora, responsabilità condivise nella gestione dello spazio comune, momenti regolari in cui gli alunni si ascoltano davvero a vicenda, la cura con cui l'insegnante nota chi non ha ancora parlato. Sono gesti modesti singolarmente, ma il loro effetto cumulativo è quello di trasformare un insieme di banchi occupati in un gruppo che si riconosce come tale.

L'errore merita, in questo contesto, una parola a parte. In una classe che funziona come comunità, sbagliare davanti agli altri non è un'onta da nascondere, ma un momento naturale di un percorso condiviso, accolto con la stessa naturalezza con cui si accoglie un successo. Quando un alunno impara che l'errore non lo espone al giudizio ma lo avvicina alla comprensione, smette di evitare le sfide più difficili per timore di fallire, e proprio in quelle sfide trova spesso l'apprendimento più vero.

Questa ricerca di un equilibrio tra rigore e appartenenza non conosce confini nazionali. Insegnanti in Italia, Romania, Bulgaria e in tutta Europa si confrontano con la medesima domanda: come mantenere standard elevati senza sacrificare il senso di comunità che rende possibile, in primo luogo, qualsiasi apprendimento duraturo. Il confronto tra tradizioni educative diverse — ciascuna con la propria storia di rigore e di calore umano — arricchisce ogni insegnante di soluzioni che la propria sola esperienza non avrebbe forse mai suggerito.

In conclusione, una classe che diventa comunità non distrae dall'apprendimento, ma lo rende possibile nella sua forma più piena e duratura. La motivazione che più conta non è quella che si ottiene con la minaccia di un voto, ma quella che cresce silenziosamente quando un alunno si sente competente, libero di scegliere e, soprattutto, parte di un gruppo che lo riconosce. Costruire questo senso di appartenenza, giorno dopo giorno, è forse il compito più importante — e più spesso dimenticato — di chi insegna.

Bibliografia:

- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York, 1985.
- Dweck, Carol S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York, 2006.
- Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York, 1954.

Pellerey, Mario. Le competenze individuali e il portfolio. La Nuova Italia, Firenze, 2004.

Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press, New York, 2017.

Sergiovanni, Thomas J. Building Community in Schools. Jossey-Bass, San Francisco, 1994.

ADAPTAREA EDUCAȚIEI LA PROVOCĂRILE SECOLULUI XXI

Prof.Bledea Lucia-Ileana,Centrul Școlar Sighetu Marmăției, Maramureș

Cuprins

1. Introducere
2. Provocările educației în secolul XXI
3. Direcții de adaptare a educației
4. Concluzii
5. Bibliografie

Introducere

Educația ocupă un loc esențial în dezvoltarea societății, având rolul de a forma indivizi capabili să se integreze activ în viața socială, economică și culturală. În secolul XXI, acest domeniu este supus unor transformări profunde, generate de progresul tehnologic, globalizare, diversificarea surselor de informare și modificările continue ale pieței muncii. În aceste condiții, sistemul educațional este nevoit să își redefinească atât obiectivele, cât și metodele de predare și învățare, pentru a răspunde eficient noilor cerințe ale societății contemporane.

Modelul tradițional al educației, bazat în mare măsură pe transmiterea de informații și pe memorare, nu mai este suficient pentru pregătirea tinerilor într-o lume dinamică și imprevizibilă. Elevii și studenții de astăzi au nevoie de competențe diverse, precum gândirea critică, creativitatea, adaptabilitatea, colaborarea și utilizarea responsabilă a tehnologiei. În plus, educația trebuie să contribuie la formarea unor valori solide, precum respectul, toleranța, responsabilitatea și spiritul civic.

În acest context, adaptarea educației la provocările secolului XXI reprezintă o necesitate majoră. Lucrarea de față își propune să analizeze principalele dificultăți cu care se confruntă sistemul educațional contemporan și să evidențieze direcțiile esențiale de modernizare, astfel încât educația să devină mai relevantă, mai eficientă și mai apropiată de nevoile reale ale individului și ale societății.

Provocările educației în secolul XXI

Una dintre cele mai importante provocări ale educației actuale este procesul de digitalizare. Dezvoltarea tehnologiei informației și a comunicațiilor a schimbat semnificativ modul în care oamenii accesează cunoașterea și interacționează cu mediul înconjurător. În plan educațional, platformele online, manualele digitale, aplicațiile interactive și resursele multimedia au devenit instrumente tot mai frecvent utilizate în activitatea didactică. Aceste schimbări oferă numeroase avantaje, precum accesul rapid la informații, posibilitatea personalizării învățării și diversificarea strategiilor de predare. Cu toate acestea, digitalizarea presupune și anumite riscuri, printre care inegalitatea accesului la tehnologie, dificultatea selectării informațiilor relevante și tendința de diminuare a interacțiunii directe dintre profesor și elev.

O altă provocare importantă este schimbarea profilului celor care învață. Generațiile actuale sunt familiarizate încă de la vârste fragede cu tehnologia, au acces la surse multiple de informare și manifestă un stil de învățare diferit de cel al generațiilor anterioare. În acest sens, metodele clasice de predare, centrate exclusiv pe profesor și pe expunerea verbală, devin din ce în ce mai puțin eficiente. Elevul contemporan are nevoie de activități interactive, de contexte practice de învățare și de posibilitatea de a participa activ la construirea propriilor cunoștințe. Prin urmare, procesul educațional trebuie reorganizat astfel încât să răspundă mai bine nevoilor, intereselor și ritmului de dezvoltare al fiecărui elev.

În același timp, sistemul educațional este confruntat cu problema inegalităților de șanse. Diferențele dintre mediul urban și mediul rural, dintre elevii proveniți din familii cu resurse materiale diferite sau dintre cei care beneficiază de sprijin educațional suplimentar și cei care nu au acces la astfel de resurse influențează semnificativ rezultatele școlare. Educația secolului XXI trebuie să urmărească nu doar performanța, ci și echitatea, oferind fiecărui elev oportunități reale de dezvoltare. În lipsa unor măsuri incluzive și compensatorii, riscul excluziunii educaționale și sociale devine tot mai mare.

O altă dimensiune esențială este legată de transformările accelerate ale pieței muncii. Multe ocupații tradiționale dispar sau se modifică profund, în timp ce apar profesii noi, determinate de progresul tehnologic și de economia bazată pe cunoaștere. În acest context, educația nu mai poate pregăti elevii exclusiv pentru un set fix de cunoștințe, ci trebuie să îi învețe cum să învețe, cum să se adapteze și cum să răspundă creativ unor situații noi. Astfel, formarea

competențelor transferabile devine la fel de importantă ca formarea cunoștințelor de specialitate.

Nu în ultimul rând, educația este pusă în fața unei provocări de ordin moral și civic. Societatea contemporană este marcată de pluralism, de circulația rapidă a informațiilor și, uneori, de fenomene precum dezinformarea, intoleranța sau slăbirea coeziunii sociale. În aceste condiții, școala are responsabilitatea de a forma cetățeni responsabili, capabili să discearnă între informație și manipulare, să respecte valorile democratice și să participe activ la viața comunității. Așadar, rolul educației depășește sfera instruirii academice, incluzând și dimensiunea etică și civică.

Direcții de adaptare a educației

Pentru a răspunde acestor provocări, o primă direcție de acțiune este modernizarea curriculumului. Conținuturile educaționale trebuie regândite astfel încât să fie relevante pentru realitățile contemporane și să favorizeze dezvoltarea competențelor necesare în viața personală și profesională. Accentul nu trebuie să cadă exclusiv pe acumularea de informații, ci pe formarea unor capacități precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, colaborarea, creativitatea și competențele digitale. Un curriculum modern trebuie să fie flexibil, interdisciplinar și orientat spre aplicabilitate.

O altă condiție esențială pentru adaptarea educației este formarea continuă a cadrelor didactice. Profesorul secolului XXI nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, ci un facilitator al învățării, un ghid și un mentor pentru elevi. Pentru a răspunde acestui rol complex, el trebuie să își actualizeze permanent competențele pedagogice, metodice și digitale. Integrarea eficientă a tehnologiei în procesul instructiv-educativ nu depinde doar de existența echipamentelor, ci și de capacitatea profesorului de a le utiliza în mod adecvat și creativ.

În plus, educația modernă trebuie să promoveze conceptul de învățare pe tot parcursul vieții. Ritmul accelerat al schimbărilor sociale și profesionale face imposibilă limitarea formării la perioada școlarității obligatorii. Individul trebuie să fie pregătit să învețe permanent, să se perfecționeze și să se adapteze noilor contexte. În acest sens, școala are responsabilitatea de a cultiva autonomia în învățare, curiozitatea intelectuală și motivația pentru dezvoltare personală continuă.

Adaptarea educației presupune și consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate. Procesul educațional nu se desfășoară izolat, ci este influențat de mediul familial și social al elevului. O colaborare eficientă între acești factori contribuie la crearea unui climat favorabil învățării, la prevenirea abandonului școlar și la susținerea dezvoltării armonioase a elevului. În același timp, implicarea comunității poate transforma educația într-un proces mai deschis, mai aplicat și mai conectat la nevoile reale ale societății.

De asemenea, este necesară consolidarea dimensiunii axiologice și civice a educației. Într-o lume caracterizată prin diversitate culturală, schimbări rapide și multiple provocări sociale, școala trebuie să formeze nu doar competențe profesionale, ci și valori și atitudini. Respectul față de ceilalți, responsabilitatea, toleranța, solidaritatea și participarea democratică trebuie să fie componente esențiale ale formării elevilor. Numai astfel educația poate contribui la construirea unei societăți echilibrate și responsabile.

Concluzii

Adaptarea educației la provocările secolului XXI reprezintă una dintre cele mai importante condiții pentru dezvoltarea durabilă a societății. Schimbările tehnologice, economice și sociale impun transformări profunde în modul de organizare și funcționare a sistemului educațional. Educația nu mai poate rămâne ancorată exclusiv în modele tradiționale, ci trebuie să devină mai flexibilă, mai incluzivă și mai orientată spre competențe.

În acest sens, modernizarea curriculumului, integrarea echilibrată a tehnologiei, formarea continuă a profesorilor, reducerea inegalităților și promovarea învățării permanente reprezintă direcții esențiale de reformă. Totodată, școala trebuie să își asume un rol activ în formarea valorilor morale și civice, contribuind la dezvoltarea unor cetățeni capabili să participe responsabil la viața democratică.

Prin urmare, educația secolului XXI trebuie înțeleasă ca un proces complex de formare intelectuală, morală și socială. Numai prin adaptare continuă și prin deschidere către inovație, educația va putea răspunde eficient nevoilor individului și exigențelor unei lumi aflate într-o permanentă transformare.

Bibliografie

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare*. București: Aramis.

Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*. Craiova: Universitaria.

Delors, J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

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

ROUTINES IN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND THE CLASSROOM: IMPACT ON LEARNING

Boncescu Diana Elena

Școala Gimnazială Sacoșu Turcesc, jud. Timiș, Romania

1. Introduction

Educational systems depend on structure, predictability, and organization in order to function effectively and support meaningful learning. One of the key mechanisms through which this structure is achieved is the use of routines. Routines, defined as recurring procedures or established patterns of behavior, help to stabilize both teaching and learning environments by making expectations clear and reducing unnecessary variation in daily practices. This paper examines how routines influence learning outcomes across primary and secondary levels, highlighting both their shared functions and the ways in which their application varies across educational contexts.

2. Theoretical Framework

The effectiveness of routines in educational settings can be understood through several complementary learning theories, each of which explains how structure and predictability support learning processes.

2.1 Cognitive Load Theory

Cognitive Load Theory argues that working memory has limited capacity and can be easily overwhelmed by excessive or unnecessary information. As a result, effective instructional design should aim to reduce extraneous cognitive load so that learners can focus on essential academic content. Routines contribute to this goal by making classroom procedures predictable and automatic, which allows students to allocate more cognitive resources to understanding and processing subject matter (Sweller, 1988; Sweller et al., 2019).

2.2 Sociocultural Theory

From a sociocultural perspective, learning is not an individual process but one that occurs through social interaction and cultural mediation. Vygotsky (1978) emphasizes that cognitive development is shaped by engagement with others and the tools provided within a learning environment. Within this framework, routines can be understood as cultural tools that structure participation in classroom life. They establish predictable patterns of communication, collaboration, and interaction, allowing students to engage more effectively with peers and teachers.

2.3 Classroom Management Theory

Classroom management theory focuses on the importance of structure, consistency, and clear expectations in creating effective learning environments. According to this perspective, well-managed classrooms are characterized by predictable procedures that reduce behavioral disruptions and increase time available for instruction. When students understand what is expected of them in different classroom situations, teachers can maintain order more efficiently and devote greater attention to instruction rather than behavior correction (Marzano et al., 2003).

3. Routines in Educational Management

At the institutional level, routines play a critical role in ensuring organizational coherence, efficiency, and consistency across educational systems. They provide a stable framework within which schools and universities operate, helping to coordinate staff, resources, and processes in a systematic way.

3.1 Administrative Routines

Administrative routines refer to the structured procedures that support the daily functioning of educational institutions. These include scheduling systems, attendance tracking, assessment cycles, record keeping, and communication protocols between stakeholders. Such routines reduce ambiguity in institutional operations and ensure that essential processes are carried out consistently. They also help maintain transparency and accountability, as standardized procedures make it easier to monitor progress and identify areas for improvement, as well as allow teachers and students to focus more effectively on teaching and learning activities.

3.2 Leadership Routines

Leadership routines involve structured practices carried out by school administrators and instructional leaders to support teaching quality and institutional development. These include regular staff meetings, lesson observations, curriculum planning sessions, and performance feedback cycles. Through these routines, leaders can monitor instructional quality, provide targeted support to teachers, and ensure alignment with educational goals. In addition, leadership routines foster a culture of continuous improvement by creating regular opportunities for reflection, collaboration, and professional growth among staff members.

3.3 Impact on Learning

Although management routines do not directly involve students in most cases, they have a significant indirect impact on learning outcomes. Efficient administrative and

leadership routines contribute to increased instructional time, improved teacher coordination, and more stable school environments. When institutions operate smoothly and predictably, teachers are better able to focus on instructional quality, and students benefit from consistent learning conditions. As Doyle (1986) notes, well-structured educational environments are essential for maximizing academic engagement and achievement.

4. Classroom Routines and Instructional Practice

Classroom routines operate at the level of daily teaching and learning activities. They provide structure for behavior, instruction, and participation, ensuring that lessons proceed in an organized and efficient manner. By reducing uncertainty, they allow both teachers and students to focus more directly on learning tasks.

4.1 Behavioral Routines

Behavioral routines regulate how students enter, exit, and move within the classroom, as well as how they interact with materials and peers. These routines are essential for maintaining order and minimizing disruptions during instructional time. For example, an entry routine may require students to enter the classroom quietly, submit homework in a designated location, and immediately begin a short “Do Now” task displayed on the board. An exit routine may involve students reflecting on their learning by writing a brief summary or completing a short exit ticket before leaving. Similarly, material routines define how students collect, use, and return learning resources, often through assigned roles or clear procedural steps.

4.2 Instructional Routines

Instructional routines refer to repeated teaching strategies that structure learning activities and support student engagement. These routines help students become familiar with expectations for participation, allowing lessons to proceed more smoothly and effectively. For instance, the Think–Pair–Share strategy guides students through a structured sequence of individual thinking, peer discussion, and whole-class sharing, promoting deeper cognitive engagement. Similarly, guided reading routines involve teacher-led reading with periodic questioning and comprehension checks, supporting understanding of complex texts.

4.3 Impact on Learning

Classroom routines have a direct and measurable impact on learning processes. They increase time-on-task by reducing transitions and interruptions, lower student anxiety by creating predictable learning environments, and promote autonomy as students

become familiar with expected behaviors. Over time, repeated exposure to routines leads to internalization, meaning students can perform certain actions independently without teacher direction. This internalization supports smoother classroom flow and allows for more complex and student-centered learning activities.

5. Routines Across Educational Levels

Routines are present at all levels of education, but their structure, purpose, and degree of flexibility vary depending on learners' developmental stage and academic demands.

5.1 Primary Education

In primary education, routines are highly structured, explicit, and teacher-directed. Their primary purpose is to establish behavioral norms, develop self-regulation skills, and support foundational learning. Young learners often require clear and repeated guidance to understand classroom expectations and routines provide this essential structure. For example, morning meeting routines may include greeting peers, reviewing the calendar, and discussing the daily schedule, helping students transition into the school day. Similarly, structured participation rules such as hand-raising before speaking promote orderly communication. Step-by-step instructional routines for reading and writing further support skill development by breaking tasks into manageable stages.

5.2 Secondary Education

In secondary education, routines become more flexible and subject-specific, reflecting students' increased cognitive maturity and academic independence. At this stage, learners are expected to take greater responsibility for organizing their work and managing their learning behaviors. For example, homework submission routines may involve digital platforms or organized folders, requiring students to independently manage deadlines and materials. In humanities subjects, structured debate routines help students develop argumentation and critical thinking skills, while in science education, laboratory routines emphasize safety procedures and methodological accuracy.

6. Impact of Routines on Learning

Routines contribute to learning outcomes in multiple interconnected ways. They improve academic performance by increasing instructional time and reducing disruptions, reduce cognitive load by eliminating unnecessary uncertainty in classroom procedures, allowing students to focus on learning content (Sweller, 1988) and they promote the development of student autonomy, particularly when routines

are consistently practiced and gradually internalized. In addition, routines contribute to greater educational equity and help reduce anxiety, especially among younger learners or those who may struggle with transitions or unpredictable environments.

7. Challenges in Implementing Routines

Although routines are highly beneficial, their implementation is not without challenges. A brief account of such issues include potential excessive rigidity in teaching, inconsistency in implementation and cultural differences or how routines are perceived and accepted. Additionally, transitions between educational levels can disrupt established routines, requiring students to adapt to new expectations and structures.

8. Conclusion

Routines are fundamental components of both educational management and classroom instruction. They provide structure, reduce cognitive overload, and enhance the efficiency of teaching and learning across all levels of education. While their application varies depending on developmental stage and institutional context, their core function remains consistent: to support stable, predictable, and effective learning environments. When thoughtfully designed and consistently implemented, routines make a significant contribution to both academic achievement and overall institutional effectiveness (Marzano et al., 2003; Sweller et al., 2019).

References

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

A PLACE FOR EVERY CHILD: INCLUSION AND BELONGING IN THE MODERN SCHOOL

Emily Carter

Greenfield Community School, England

No two children who walk through the school gates are quite alike. They differ in background and in language, in temperament and pace, in what they find easy and what they find hard, in the homes they return to each evening. For a long time, education treated such difference as a difficulty to be managed at the margins, with some pupils quietly set apart from the rest. Today we understand inclusion differently — not as a special arrangement for a few, but as the ordinary business of teaching well. A classroom that works for the widest range of learners is simply a good classroom.

Before a child can learn, a child must feel that they belong. This is not sentiment but a plain fact of human psychology. A pupil who feels unseen, unwelcome or out of place spends a great deal of unspoken energy simply trying to stay safe, and little is left over for the demanding work of thinking. When a young person knows that their presence matters, that their name is known and their voice has a place, they relax into learning in a way that no clever lesson plan can compel. Belonging is the soil; everything else we hope to grow depends upon it.

Inclusion is often spoken of only in connection with disability, yet its reach is far wider. It concerns the child newly arrived from another country, still finding their way in an unfamiliar language; the pupil whose family struggles to make ends meet; the quiet one whose gifts are easily overlooked; the restless one too quickly labelled as trouble. To teach inclusively is to design lessons from the very start with this whole range in mind, offering more than one way to understand an idea and more than one way to show what has been understood, so that no child has to wait at the edge of learning.

Genuine inclusion is sometimes misunderstood as the lowering of expectations, but it is very nearly the opposite. The inclusive teacher holds every pupil to a high standard while providing the varied support that different pupils need in order to reach it. The aim is not to make the work easier but to make the door wider — to remove the obstacles that have nothing to do with a child's real capacity. Expecting little of a pupil in the name of kindness is among

the quietest forms of unfairness; believing in them, and building the scaffolding that lets them succeed, is the deeper kindness.

In daily practice, inclusion is built from many small and unglamorous choices. It lives in knowing each pupil well enough to teach them as an individual; in offering tasks that can be entered at different levels; in grouping children flexibly so that no one is permanently fixed at the bottom; in giving instructions in more than one form; in noticing who has not yet spoken. None of this requires extravagant resources. It requires attention, imagination and the steady conviction that every child in the room is the teacher's responsibility, not merely most of them.

The cost of getting this wrong is high, and it is paid first by the children themselves. A pupil who never feels they belong slowly disengages, and disengagement, left unaddressed, hardens into absence — first of attention, then of attendance, and at last of hope. The reverse is equally true. Where belonging is real, attendance rises, behaviour eases, and pupils who were once written off begin to surprise everyone, including themselves. Inclusion is not charity extended to the few; it is an investment that repays the whole community.

The make-up of the classroom is changing in much the same way across borders. Teachers in England, Romania, Bulgaria and throughout Europe meet ever more diverse groups of pupils and wrestle with the same question: how to honour that diversity without leaving anyone behind. Comparing approaches across educational cultures is genuinely useful here, for inclusion has no single model and every country has hard-won lessons to offer. What unites these efforts is a shared conviction that the measure of a school is not how it serves its easiest pupils, but how it serves its most vulnerable ones.

In the end, inclusion is not one technique among many but the moral centre of education itself. A school exists to open doors, and a door that opens only for some is not truly open at all. To build a classroom where every child has a place — where difference is met not with suspicion but with welcome — is to model, in miniature, the kind of society we hope our pupils will one day make. That is a task worthy of the profession, and it begins, every morning, with the simple decision to leave no one outside.

Bibliography:

Ainscow, Mel. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer Press, London, 1999.

- Booth, Tony; Ainscow, Mel. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2002.
- Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press, New York, 1992.
- Rose, David H.; Meyer, Anne. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD, Alexandria, 2002.
- Sapon-Shevin, Mara. *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*. Beacon Press, Boston, 2007.
- Tomlinson, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 1999.

ADAPTAREA EDUCAȚIEI LA PROVOCĂRILE ACTUALE

CATANĂ VIORICA

Școala Gimnazială Grigore Moisil Ulmeni

Localitatea Ulmeni, județul Călărași

Introducere

Educația reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai dezvoltării unei societăți. În contextul transformărilor rapide generate de globalizare, digitalizare, schimbările economice și sociale, sistemele educaționale sunt nevoite să se adapteze permanent pentru a răspunde nevoilor elevilor și cerințelor pieței muncii. Adaptarea educației la provocările actuale nu mai este o opțiune, ci o necesitate pentru formarea unor cetățeni competenți, responsabili și capabili să facă față schimbărilor continue.

Provocările actuale ale educației

1. Digitalizarea și dezvoltarea tehnologică

Progresul tehnologic a schimbat profund modul în care oamenii învață și comunică. Utilizarea internetului, a platformelor educaționale și a inteligenței artificiale oferă oportunități noi de învățare, dar presupune și dezvoltarea competențelor digitale. Elevii trebuie să învețe să utilizeze tehnologia în mod responsabil, să selecteze informațiile relevante și să dezvolte gândirea critică.

2. Schimbările de pe piața muncii

Multe profesii tradiționale dispar sau se transformă, în timp ce apar ocupații noi care necesită competențe diferite. Din acest motiv, educația trebuie să pună accent pe dezvoltarea creativității, colaborării, rezolvării de probleme și învățării pe tot parcursul vieții.

3. Diversitatea și incluziunea

Societatea contemporană este caracterizată prin diversitate culturală, socială și lingvistică. Școala trebuie să promoveze incluziunea și egalitatea de șanse, oferind tuturor elevilor posibilitatea de a-și valorifica potențialul, indiferent de mediul din care provin.

4. Impactul crizelor globale

Pandemia de COVID-19 a demonstrat vulnerabilitatea sistemelor educaționale și necesitatea unor soluții flexibile. Educația online a devenit o alternativă importantă, evidențiind atât avantajele tehnologiei, cât și dificultățile legate de accesul inegal la resurse.

Modalități de adaptare a educației

Modernizarea procesului de predare

Profesorii trebuie să utilizeze metode interactive și centrate pe elev, care să stimuleze participarea activă și gândirea critică. Învățarea prin proiecte, studiile de caz și activitățile colaborative contribuie la dezvoltarea competențelor necesare în secolul XXI.

Integrarea tehnologiei în educație

Folosirea platformelor digitale, a resurselor multimedia și a aplicațiilor educaționale poate face procesul de învățare mai atractiv și mai eficient. În același timp, este necesară pregătirea cadrelor didactice pentru utilizarea acestor instrumente.

Dezvoltarea competențelor transversale

Pe lângă cunoștințele teoretice, elevii trebuie să își dezvolte competențe precum comunicarea, lucrul în echipă, adaptabilitatea și gestionarea emoțiilor. Aceste abilități sunt esențiale pentru integrarea socială și profesională.

Promovarea educației permanente

Într-o lume aflată în continuă schimbare, învățarea nu se încheie odată cu absolvirea școlii. Educația trebuie să încurajeze formarea continuă și dezvoltarea profesională pe tot parcursul vieții.

Rolul profesorului în contextul actual

Profesorul nu mai este doar un furnizor de informații, ci un facilitator al învățării. El are rolul de a ghida elevii în procesul de descoperire a cunoștințelor, de a-i motiva și de a crea un mediu educațional adaptat nevoilor fiecăruia. Formarea continuă a cadrelor didactice devine astfel o condiție esențială pentru succesul reformelor educaționale.

Concluzie

Adaptarea educației la provocările actuale presupune modernizarea metodelor de predare, integrarea tehnologiei, promovarea incluziunii și dezvoltarea competențelor necesare într-o societate aflată în permanentă transformare. Printr-o educație flexibilă și orientată spre viitor, tinerii pot fi pregătiți să răspundă cu succes provocărilor și oportunităților lumii contemporane.

Bibliografie orientativă:

1. Legea învățământului preuniversitar din România.
2. Documente și rapoarte ale UNESCO privind educația în secolul XXI.
3. Documente ale European Commission privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
4. Literatură de specialitate în domeniul științelor educației.

TEACHING THE WHOLE CHILD: EMOTIONAL LITERACY AND THE SOCIAL LIFE OF THE CLASSROOM

Eleni Christodoulou

The Limassol Lyceum, Cyprus

For a long time, schools were built around the assumption that the mind could be educated while the heart was left to look after itself. Yet no teacher who has stood before a class on the morning after a quarrel, a bereavement, or a sleepless, anxious night needs to be convinced that emotion and learning are not separate rooms but the same room. A child who is frightened, lonely or overwhelmed cannot give a difficult problem their full attention, however clearly it is explained, because a mind occupied with distress has little capacity left for anything else. To teach well is, inevitably, to teach the whole child.

Social and emotional learning gives this old intuition a clear shape. It names a set of competences — recognising one's own feelings, managing them constructively, understanding the feelings of others, building healthy relationships, and making responsible decisions — and treats them not as personality traits some children happen to have, but as skills that can be taught, practised and improved, in the same way as reading or arithmetic. Naming these abilities matters, because what can be named can be deliberately developed rather than left to chance.

Few skills serve a child better than the simple ability to put a feeling into words. A pupil who can say “I feel frustrated because I do not understand this” has already taken a step that an inarticulate outburst could never achieve; naming an emotion is often the first move in mastering it. Teachers who model this vocabulary themselves, and who make space for it in daily classroom life, give pupils a tool that will serve them far beyond any single lesson — in every relationship and every difficulty they will ever meet.

Empathy, too, is less an innate gift than a habit that grows with deliberate practice. Stories and literature offer one of the richest training grounds available, for to follow a character through hardship and joy is to rehearse, safely and repeatedly, the act of imagining another person's inner life. Classroom discussion that asks not only what happened in a story but how a character must have felt, and why, quietly strengthens a capacity that no worksheet on empathy could ever teach as effectively as a well-chosen book, read closely and talked about with care.

The relationships pupils witness and experience in the classroom teach them more about emotional life than any explicit lesson could. A teacher who stays calm under provocation, who repairs a moment of unfairness with a sincere apology, who listens fully when a pupil is upset rather than rushing to a solution, demonstrates emotional competence far more persuasively than any poster on the wall. Pupils absorb, often without noticing, the emotional climate that surrounds them daily, and they tend to reproduce in their own relationships the patterns they have seen modelled by the adults they trust.

None of this is incompatible with high academic standards; in fact, the evidence runs the other way. Pupils who can regulate their emotions concentrate for longer, recover more quickly from setbacks, and work more effectively with others on shared tasks. A classroom that ignores the social and emotional dimension does not thereby gain more time for academic content — it loses time to the very conflicts, anxieties and disengagement that emotional skill would have prevented. Attending to feeling is not a distraction from learning; it is one of the conditions that make learning possible at all.

The need to nurture this dimension of growing up is recognised across very different educational cultures. Teachers in Cyprus, Romania, Bulgaria and throughout Europe increasingly share programmes, materials and experience aimed at strengthening pupils' emotional and social skills, recognising that anxiety, isolation and conflict do not respect national borders any more than friendship and resilience do. Comparing how different countries weave this work into the rhythm of the school day offers every teacher new ways of answering a need that is, at bottom, universally human.

In the end, a school that attends only to the mind and neglects the heart produces graduates who can solve equations but struggle to understand themselves or to live well alongside others — an incomplete victory at best. To teach the whole child is to recognise that knowledge and feeling are not rivals for the timetable's limited hours, but partners in the same enterprise: the slow, patient work of helping a young person become not only capable, but also kind, self-aware and able to meet both joy and difficulty with steadiness. Few legacies a teacher can leave are more lasting than that.

Bibliography:

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning. CASEL, Chicago, 2019.

- Denham, Susanne A. *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press, New York, 1998.
- Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Dymnicki, Allison B.; Taylor, Rebecca D.; Schellinger, Kriston B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. *Child Development*, Vol. 82, 2011.
- Elias, Maurice J.; et al. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD, Alexandria, 1997.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, New York, 1995.
- Greenberg, Mark T.; Weissberg, Roger P.; O'Brien, Mary Utne; et al. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, Vol. 58, 2003.

WHY THE OLD STILL SPEAKS: TEACHING CLASSICAL AND CULTURAL HERITAGE IN A MODERN SCHOOL

Sanne de Vries

Het Amsterdams Lyceum, Netherlands

A subject that asks pupils to read texts written thousands of years ago, in languages no one now speaks at home, faces a constant and reasonable question — why spend precious school time on material so distant from a young person's immediate world? The honest answer is not nostalgia for a vanished golden age, but something more practical: the foundational texts and traditions of a culture remain embedded, often invisibly, in the language, law, art and institutions a pupil encounters every day, and a person who has never examined those roots understands their own surroundings only partially.

Latin and Greek, where they survive in schools at all, are too often defended on the grounds of mental discipline alone — the idea that grammar drilled hard enough sharpens thinking in general. This argument, while not entirely without merit, undersells what these subjects actually offer. Reading a sentence of Cicero or Homer slowly, in the original, teaches a pupil to sit with ambiguity, to weigh several possible readings against one another, and to recognise that meaning is constructed through careful attention rather than simply received — a skill of close reading that transfers far beyond the ancient world itself.

Cultural heritage education extends well beyond classical languages to encompass the visual arts, architecture, music and literary traditions that have shaped a society's sense of itself over centuries. A pupil who studies the Dutch Golden Age not merely as a sequence of dates but through the paintings, trading networks and civic institutions of the period gains a richer, more textured understanding of how the present grew out of a particular past, including the genuine achievements and the considerable moral complications that period also carried.

The risk in teaching heritage of any kind is a quiet slide into reverence, in which the past is presented only as something to admire rather than something to examine critically. A pupil taught to revere a cultural tradition without question inherits an attachment that crumbles the moment they encounter the same tradition's less flattering aspects elsewhere. A pupil taught to engage with that same tradition critically, weighing its genuine achievements against its genuine failures, inherits something far sturdier — an attachment built on understanding rather than on an unexamined assumption that everything inherited must therefore be admirable.

Teaching heritage well also requires resisting the opposite temptation: treating the past as a museum piece, safely distant and without any living connection to the present. A pupil who studies a medieval guild structure only as historical curiosity misses what a present-day professional association or trade union actually owes to that structure; a pupil who reads classical rhetoric only as ancient ornament misses how the same persuasive techniques appear, largely unchanged, in a contemporary political speech or advertisement. The past, taught well, illuminates the present rather than merely preceding it.

None of this requires lengthy, isolated units bolted awkwardly onto an already crowded curriculum. A short etymological aside in a language lesson, a single well-chosen painting examined closely in a history class, a brief passage of classical rhetoric compared with a modern speech — these small, deliberate connections, repeated across the school year, do more to embed a genuine sense of heritage than a single dedicated unit, however thoroughly taught, ever could on its own.

This concern for keeping cultural heritage alive, rather than merely preserved, is shared widely across Europe, even where the specific heritage in question differs considerably from country to country. Teachers in the Netherlands, Romania, Bulgaria and throughout Europe each carry the task of helping pupils understand a particular inherited culture in its full complexity, and comparing how different countries approach the same delicate balance between reverence and critical examination offers every teacher genuinely useful examples drawn from traditions quite different from their own.

In the end, a school that teaches cultural heritage well gives its pupils something considerably more durable than facts about the past: a working sense of where their own surroundings, language, and institutions actually came from, examined honestly rather than simply inherited as unquestioned background. A generation that understands its heritage in this fuller way is far better placed to decide, deliberately rather than by default, what is worth carrying forward into the future.

Bibliography:

- Bloemendal, Jan; Norland, Howard B. (eds.). *Neo-Latin Drama and Theatre in Early Modern Europe*. Brill, Leiden, 2013.
- Hadot, Pierre. *What Is Ancient Philosophy?* Belknap Press, Cambridge, 2002.
- Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin, Boston, 1987.

Huizinga, Johan. *Herfsttij der Middeleeuwen*. Tjeenk Willink, Haarlem, 1919.

Schama, Simon. *The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*. Knopf, New York, 1987.

Too, Yun Lee (ed.). *The Oxford Handbook of Ancient Education*. Oxford University Press, Oxford, 200

ПЕДАГОГИКА НА ВДЪХНОВЕНИЕТО: КРЕАТИВНОСТ, РАВНОВЕСИЕ И АДАПТИВНОСТ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА ХХІ ВЕК

Мария Димитрова

Св. Климент Охридски, България

Идеята за образование, което вдъхновява, измества фокуса от простото предаване на информация към формирането на личности, способни да мислят, да чувстват и да действат осъзнато в свят, чиито очертания се променят непрекъснато. Учителят на ХХІ век отдавна не е единственият притежател на знанието, а посредник между ученика и многообразието от източници, идеи и възможности, които го заобикалят. В тази обновена роля същността на преподаването се измества от това какво знаем към това как помагаме на другите да израстват — интелектуално, емоционално и нравствено. Вдъхновяващото образование не се измерва единствено с оценки и изпитни резултати, а с трайната следа, която оставя у ученика: любопитството, увереността и вътрешното желание да продължи да се учи дълго след като напусне класната стая.

Креативността, разбрана не като талант на малцина, а като способност, която може да бъде развивана у всеки, заема централно място в тази визия. Да преподаваш креативно означава да създаваш пространство, в което грешката не се наказва, а се възприема като естествена част от пътя към разбирането. Когато ученикът получи свободата да изследва, да предлага различни решения и да защитава собствената си гледна точка, той престава да бъде пасивен получател и се превръща в активен участник в собственото си обучение. Креативната класна стая не изисква непременно скъпи ресурси или сложни технологии; тя изисква преди всичко учител, който задава добри въпроси, изслушва внимателно и насърчава смелостта да се мисли различно.

Наред с креативността стои и равновесието — понятие, което съвременното образование често пренебрегва в стремежа си към измерими постижения. Емоционалното благополучие на ученика е условие, а не последица от ученето. Дете, което се чувства тревожно, обезценено или претоварено, трудно може да разгърне своя потенциал, колкото и добре да е структуриран учебният материал. Същото важи и за учителя: професионалното изтощение и постоянният натиск подкопават именно онази вътрешна енергия, от която се ражда вдъхновението. Затова грижата за равновесието — между изискване и подкрепа, между усилие и почивка, между индивидуално и общностно — е не просто хуманен жест, а педагогическа необходимост.

Светът, за който подготвяме учениците, е по същество непредвидим. Професии, които днес изглеждат стабилни, утре могат да изчезнат, а други, които още не съществуват, ще определят живота на следващото поколение. В този контекст адаптивността се превръща в една от най-ценните образователни цели. Не става дума да предадем фиксиран обем знания, а да формираме хора, способни да се учат през целия си живот, да преосмислят наученото и да се ориентират уверено в несигурността. Да научиш ученика как да учи, как да задава въпроси и как да оценява достоверността на информацията, е по-устойчива инвестиция от всяко конкретно съдържание, което времето неизбежно ще измени.

В тази перспектива иновацията и дигиталните технологии заемат полагащото им се място — на средство, а не на самоцел. Интерактивната дъска, образователната платформа или изкуственият интелект имат стойност дотолкова, доколкото служат на смислено учене и разширяват, а не заместват, човешкото взаимодействие. Технологиите може да направят обучението по-достъпно, по-нагледно и по-персонализирано, но тя никога не може да замени топлината на един разбиращ поглед или насърчителната дума в точния момент. Истинската педагогическа иновация се състои не в количеството използвани устройства, а в качеството на връзката между учителя и ученика, която тези устройства подпомагат.

Особена сила придобива образованието, когато прекрачва националните граници и се обогатява от срещата с други културни и педагогически традиции. Международното сътрудничество между учители от различни държави разширява хоризонта, разклаща удобните стереотипи и показва, че едни и същи образователни предизвикателства имат разнообразни и често изненадващи решения. Обменът на добри практики между България, Румъния и останалите европейски държави не е формалност, а източник на взаимно вдъхновение: всяка традиция носи своя мъдрост, а диалогът между тях ражда подходи, по-богати от всеки, изграден в изолация. Интеркултурният обмен учи и самите ученици на отвореност, уважение и съпричастност — качества, без които бъдещето едва ли може да бъде хармонично.

От собствения си опит в класната стая се убедих, че най-силно запомнящите се моменти не идват от перфектно изпълнения план, а от онези ситуации, в които съм дала на учениците пространство да бъдат себе си. Урок, започнал с искрен въпрос на дете, нерядко се оказва по-ценен от най-грижливо подготвената презентация. Когато учениците усетят, че техният глас има значение и че усилието им се забелязва, у тях се

пробужда мотивация, която никаква външна награда не може да породя. Вдъхновението, в крайна сметка, е заразително: учител, който сам не е загубил любопитството и радостта от ученето, предава тази нагласа без думи, само чрез начина, по който присъства в класната стая.

Образованието, което вдъхновява, не е утопия, а ежедневен избор — изборът да виждаме в ученика не съд, който трябва да напълним, а пламък, който трябва да разпалим. Креативността, равновесието и адаптивността не са отделни цели, а взаимно свързани измерения на една и съща визия: да подготвим младите хора не само да отговарят на въпросите от изпита, но и да живеят пълноценно, да се справят с промяната и да допринасят за общество, основано на знание, съпричастност и надежда. Това е отговорност, която надхвърля всеки учебен предмет и всяка отделна държава — отговорност, която обединява учителите по света в общото усилие да направят бъдещето малко по-светло, един клас след друг.

Библиография:

- Csikszentmihalyi, Mihaly. Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row, New York, 1990.
- Freire, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. Continuum, New York, 1970.
- Goleman, Daniel. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books, New York, 1995.
- Hattie, John. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, London, 2009.
- OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing, Paris, 2018.
- Robinson, Ken. Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Capstone, Chichester, 2011.
- Vygotsky, Lev. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

LE FIL QUI RELIE LES GÉNÉRATIONS: LE MENTORAT ENTRE ENSEIGNANTS ET LA TRANSMISSION DU MÉTIER

Camille Dubois

Athénée Royal de Liège, Belgique

Aucun manuel ne peut enseigner ce qu'un enseignant chevronné sait sans même y réfléchir : la façon exacte de regarder une classe qui commence à s'agiter, le ton qu'il faut prendre avec un élève découragé, le moment précis où il convient d'abandonner le plan de cours préparé pour suivre une question inattendue. Ce savoir-faire, accumulé année après année devant des élèves réels, demeure largement invisible et, sans un effort délibéré de transmission, il disparaît presque entièrement lorsque celui qui le porte quitte la profession.

Le mentorat entre enseignants répond précisément à ce besoin. Il ne s'agit pas d'une simple supervision administrative ni d'une évaluation déguisée, mais d'une relation de confiance dans laquelle un enseignant plus expérimenté accompagne un collègue plus jeune — ou simplement nouveau dans un établissement — à travers les défis très concrets du métier. Le mentor n'apporte pas des réponses toutes faites tirées d'un manuel, mais le fruit d'une expérience vécue, adaptée avec discernement à la situation particulière du collègue qu'il accompagne.

Les premières années d'enseignement comptent parmi les plus exigeantes de toute carrière professionnelle, et pourtant elles se déroulent souvent dans un isolement surprenant. Un jeune enseignant peut affronter, seul derrière sa porte fermée, des difficultés que des collègues plus expérimentés ont déjà rencontrées et résolues mille fois. Un mentorat bien conçu rompt cet isolement : il offre un espace où poser une question sans crainte d'être jugé, où partager un échec sans honte, où trouver, simplement, quelqu'un qui comprend exactement ce que l'on traverse.

Mais la relation n'est jamais à sens unique, et c'est là que réside l'une des découvertes les plus précieuses du mentorat véritable. Le jeune enseignant arrive souvent avec un regard neuf, une aisance naturelle avec certains outils numériques, une curiosité pour des approches que le mentor n'a jamais eu l'occasion d'essayer. Lorsque la relation s'établit dans les deux sens, le mentor lui-même continue à apprendre, et ce que l'on croyait être une transmission à sens unique devient un échange véritablement réciproque entre deux générations de la profession.

Pour qu'un mentorat fonctionne, quelques conditions simples mais essentielles doivent être réunies : du temps protégé, et non grappillé sur des heures déjà surchargées ; une confiance suffisante pour que la conversation soit sincère plutôt que polée par craint d'être jugé ; et une distinction claire entre le rôle du mentor et celui de l'évaluateur hiérarchique, car nul ne se confie pleinement à quelqu'un qui détient également le pouvoir de noter sa performance. Là où ces conditions manquent, le mentorat se réduit à une formalité administrative; là où elles sont réunies, il transforme véritablement une carrière naissante.

Au-delà du soutien individuel, le mentorat bâtit, établissement par établissement, une culture de collaboration qui profite à l'ensemble de l'école. Lorsque l'entraide entre enseignants devient une habitude normale plutôt qu'une exception remarquable, les classes cessent d'être des forteresses isolées et deviennent des lieux d'apprentissage partagé également pour les adultes qui y enseignent. Une école qui prend soin de ses enseignants débutants prend soin, par la même occasion, de tous les élèves que ces enseignants formeront pendant les décennies à venir.

Cette nécessité de transmettre le métier d'une génération à l'autre ne connaît pas de frontières. Les enseignants de Belgique, de Roumanie, de Bulgarie et de toute l'Europe partagent le même défi : comment retenir dans la profession des enseignants débutants souvent découragés par la difficulté des premières années, et comment organiser, avec des moyens souvent limités, un accompagnement digne de ce nom. Comparer les dispositifs de mentorat d'un pays à l'autre permet à chaque système éducatif de découvrir des solutions qu'il n'aurait peut-être jamais imaginées seul.

En définitive, le mentorat entre enseignants rappelle une vérité simple mais souvent oubliée : enseigner est un métier qui se transmet de pers onne à personne, presque autant que de génération en génération, et non un ensemble de techniques que l'on pourrait apprendre une fois pour toutes dans une salle de formation. Investir dans cette transmission, c'est investir dans la durée même de la profession enseignante : c'est faire en sorte que la sagesse accumulée par une génération d'enseignants ne se perde pas, mais devienne le point de départ, plus solide et plus humain, de celle qui suit.

Bibliographie :

Altet, Marguerite; Paquay, Léopold; Perrenoud, Philippe (dir.). Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation? De Boeck, Bruxelles, 2002.

- Bourdoncle, Raymond. *Savoir professionnel et formation des enseignants*. Presses Universitaires de France, Paris, 1991.
- Cuerrier, Christine. *Le mentorat: principes, mise sur pied et formation des mentors*. Fondation de l'entrepreneurship, Charlesbourg, 2003.
- Levin, Tamar; Rosenfeld, Yael. *Mentoring Beginning Teachers: A Comparative Perspective*. Routledge, London, 2012.
- Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne; Perrenoud, Philippe (dir.). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies, quelles compétences?* De Boeck, Bruxelles, 1996.
- Perrenoud, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur, Paris, 2001.

SCIENCE YOU CAN TOUCH: HANDS-ON EXPERIMENT AND THE GROUND BENEATH A YOUNG ISLAND

Sigrún Eiríksdóttir

Menntaskólinn í Reykjavík, Iceland

A textbook diagram of a volcano and a real, smoking fissure visible from a school bus window teach two very different lessons, even when the underlying facts are identical. The diagram offers tidy labels and clean cross-sections; the living landscape offers heat, smell, sound and an unmistakable sense that the ground itself is doing something, right now, that no page can fully convey. Science education that stops at the diagram, however accurate, teaches pupils to recognise facts about nature rather than to encounter nature directly — and the difference between these two experiences runs far deeper than it might first appear.

Hands-on experiment matters most not because it makes lessons more entertaining, though it often does, but because it teaches pupils something a textbook cannot: that scientific knowledge is built from observation, measurement and the inevitable mess of real data, rather than handed down as settled, frictionless fact. A pupil who measures the actual temperature of a local hot spring, with all the small inconsistencies a real measurement involves, learns more about how science actually works than one who reads a confident textbook figure that arrived, mysteriously, fully formed.

Few places offer richer raw material for this kind of teaching than a landscape still visibly being made. Iceland's geology — active volcanoes, geothermal springs, glaciers retreating within a single pupil's lifetime, an island literally growing wider each year as two tectonic plates pull apart beneath it — turns abstract geological concepts into something pupils can walk to, touch, and in some cases watch change from one school term to the next. Few countries are handed such a vivid natural laboratory, and few have a stronger reason to use it deliberately in the classroom.

Hands-on science also serves pupils who find purely abstract reasoning difficult, offering them an entry point that a page of equations alone never could. A pupil who struggles with an algebraic description of heat transfer may understand the same principle immediately once they have placed a hand near a geothermal vent and felt the effect directly. For such pupils, hands-on experiment is not a pleasant supplement to the real learning — it is often the route through which the real learning becomes possible in the first place.

None of this should romanticise experimental work into something inherently superior to careful explanation; the two depend on each other. An experiment performed without the conceptual framework to interpret it teaches very little beyond the pleasure of activity, just as a concept explained without any concrete encounter often remains an abstraction that fails to stick. The strongest science teaching moves deliberately between the two — framing a question, testing it directly, and then returning to theory equipped with a concrete experience that makes the abstract description finally make sense.

Safety and genuine scientific rigour must accompany hands-on work rather than being sacrificed for it. A field trip to a geothermal area without proper preparation teaches a careless lesson alongside the intended one, just as an experiment performed sloppily teaches pupils, often without anyone intending it, that scientific precision is optional rather than essential. The most valuable hands-on teaching combines genuine physical encounter with the same rigour expected of any controlled experiment, rather than treating the two as somehow opposed.

This commitment to direct, physical encounter with scientific phenomena is shared across very different landscapes and climates. Teachers in Iceland, Romania, Bulgaria and throughout Europe each draw on the particular natural features available to them — a river, a forest, a quarry, a coastline — to ground abstract science in something pupils can touch, and the comparison of how different countries make use of their own local geography offers every teacher fresh ideas for using whatever landscape happens to surround their own school.

In the end, a pupil who has felt the warmth of a geothermal spring, measured it, and only then read the equation describing heat transfer understands that equation in a way no purely theoretical approach could ever fully replicate. Science taught this way leaves pupils not merely informed about the natural world but genuinely acquainted with it — a distinction that may matter more than any single fact a curriculum could ever transmit on its own.

Bibliography:

- Abrahams, Ian; Millar, Robin. Does Practical Work Really Work? A Study of the Effectiveness of Practical Work as a Teaching and Learning Method in School Science. *International Journal of Science Education*, Vol. 30, 2008.
- Hofstein, Avi; Lunetta, Vincent N. The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, Vol. 88, 2004.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

- Millar, Robin. The Role of Practical Work in the Teaching and Learning of Science. National Academy of Sciences, Washington, 2004.
- Sigurdsson, Haraldur. Melting the Earth: The History of Ideas on Volcanic Eruptions. Oxford University Press, New York, 1999.
- Tobin, Kenneth. Research on Science Laboratory Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning. School Science and Mathematics, Vol. 90, 1990.

BEYOND THE SUBJECT BOUNDARIES: PROJECT-BASED LEARNING AND THE INTERDISCIPLINARY CLASSROOM

Daniela Farrugia

St. Margaret College, Malta

The world does not arrive neatly divided into subjects. A river that floods a town is at once a problem of science and geography, of history and economics, of language and human feeling; nature draws no line between chemistry and art. Yet the school timetable, for reasons of convenience and tradition, carves knowledge into separate boxes, each with its own hour and its own teacher, rarely speaking to one another. Pupils learn to give the right answer in each box, but too often leave unable to see how any of it fits together — or how it connects to the lives they actually lead.

Project-based learning sets out to mend this fracture. At its heart lies a simple proposition: that pupils learn most when they pursue a worthwhile question over an extended period and create something real at the end of it. Rather than absorbing isolated facts to be recalled in an exam, they investigate a genuine problem — designing a solution, building a model, mounting an exhibition, advising a local body — and in doing so they encounter the knowledge of several disciplines not as separate cargo but as tools they actually need.

Interdisciplinarity is therefore not an optional flourish but the natural consequence of taking real questions seriously. A project on the quality of the water in a nearby harbour calls upon biology and chemistry to measure, mathematics to interpret, geography to map, history to explain how things came to be as they are, and language to argue persuasively for change. Each subject lends its particular strength, and the pupil discovers that understanding deepens precisely at the points where disciplines meet. Knowledge connected is knowledge remembered; knowledge applied is knowledge understood.

Few things motivate a young person as powerfully as the sense that their work matters to someone beyond the teacher's red pen. When pupils choose a question they care about, work towards a product that a real audience will see, and know that the outcome is genuinely their own, effort ceases to be something extracted by reward or threat and becomes something offered freely. Ownership transforms the atmosphere of a classroom; pupils who once asked only “will this be on the test?” begin instead to ask how they can make their work better.

None of this lessens the teacher's importance; it changes its shape. The teacher of a project becomes its designer and its coach — framing a question precise enough to focus the work yet open enough to allow real inquiry, anticipating where pupils will stumble, and stepping in with the right idea at the right time. The danger to guard against is activity without rigour: a project that is merely busy and colourful, producing much movement but little learning. A well-built project is demanding; it holds pupils to clear standards even as it sets them free to explore.

In practice, a strong project rests on a handful of dependable elements: a compelling driving question; meaningful milestones that keep the work on track; genuine collaboration in which each member carries weight; a public product presented to an audience that matters; and, crucially, time set aside for reflection on what was learned and how. The final presentation is not decoration but the engine of effort, for pupils work differently when they know their thinking will be seen and tested by others.

These ideas travel well across borders. Teachers in Malta, Romania, Bulgaria and across Europe are searching for ways to make learning more connected, more active and more rooted in the real world, and the exchange of projects between schools in different countries is a particularly fertile form of collaboration. A question that proves powerful on one island may be reshaped to suit a different landscape, and in comparing how pupils elsewhere tackle similar problems, both teachers and learners glimpse the wider world their education is meant to serve.

In the end, an education organised around real projects prepares young people for the world as it truly is — complex, interconnected, and indifferent to the tidy boundaries of the timetable. The challenges that await them, from the health of the environment to the life of their communities, will not announce themselves as belonging to a single subject. A school that teaches pupils to gather knowledge from many sources and bring it to bear on a problem they care about gives them not only learning but the confidence to act. And it is that union of understanding and action that the coming century will most surely demand.

Bibliography:

- Beane, James A. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press, New York, 1997.
- Kilpatrick, William H. *The Project Method*. Teachers College, Columbia University, New York, 1918.

- Krajcik, Joseph S.; Czerniak, Charlene M. Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-Based Approach. Routledge, New York, 2014.
- Larmer, John; Mergendoller, John; Boss, Suzie. Setting the Standard for Project Based Learning. ASCD, Alexandria, 2015.
- Thomas, John W. A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation, San Rafael, 2000.
- Wiggins, Grant; McTighe, Jay. Understanding by Design. ASCD, Alexandria, 2005.

PRACTICI INCLUZIVE PENTRU VALORIFICAREA DIVERSITĂȚII ÎN CLASĂ. STRATEGII EDUCATIONALE PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU DEFICIENȚE DE VEDERE

Profesor psihopedagog Gabor Amalia

LicEUI Teoretic Special "Iris" Timișoara, jud. Timiș

INTRODUCERE

Educația incluzivă presupune crearea unor contexte de învățare în care fiecare elev este valorizat și sprijinit în funcție de particularitățile sale. În cazul elevilor cu deficiențe de vedere, accesul la informație poate fi îngreunat de caracterul predominant vizual al activităților școlare. Cercetările recente evidențiază faptul că adaptarea mediului educațional, utilizarea tehnologiilor asistive și abordările multisenzoriale contribuie semnificativ la creșterea participării și succesului școlar al acestor elevi. Într-o clasă incluzivă, diversitatea nu este percepută ca o dificultate, ci ca o oportunitate de dezvoltare pentru întreaga comunitate educațională.

PRINCIPII ALE PRACTICILOR INCLUZIVE

Implementarea educației incluzive pentru elevii cu deficiențe de vedere se bazează pe câteva principii esențiale:

- acces egal la informație;
- participare activă la activitățile clasei;
- adaptarea mediului și a materialelor didactice;
- utilizarea mai multor canale senzoriale de învățare;
- colaborarea dintre profesor, familie și specialiști;
- promovarea autonomiei și a încrederii în sine.

STRATEGII ȘI EXEMPLE PRACTICE DE VALORIFICARE A DIVERSITĂȚII

1. Organizarea unui mediu educațional accesibil

Mediul clasei trebuie să faciliteze orientarea și mobilitatea elevului cu deficiență de vedere.

Exemple practice:

- păstrarea mobilierului în poziții constante;
- delimitarea spațiilor prin marcaje tactile;
- utilizarea contrastelor puternice pentru elevii cu vedere slabă;
- reducerea aglomerării vizuale și a elementelor distractive;

- asigurarea unei iluminări adecvate.

Activitate: „Turul tactil al clasei”

La începutul anului școlar, elevul explorează împreună cu colegii diferite zone ale clasei (biblioteca, colțul STEM, panoul de afișaj), utilizând repere tactile și descrieri verbale. Activitatea favorizează integrarea și colaborarea între colegi.

2. Învățarea multisenzorială

Pentru elevii cu deficiențe de vedere, informațiile trebuie prezentate prin mai multe canale senzoriale: auditiv, tactil și kinestezic.

Exemple practice:

La limba și literatura română

- audierea textelor literare;
- realizarea unor „cutii ale poveștii” care conțin obiecte reprezentative pentru personaje și acțiuni;
- construirea hărților narative tactile.

Exemplu: În studiul basmului *Harap-Alb*, elevii identifică personaje folosind obiecte simbolice (coroană miniaturală, cheie, sabie tactilă).

La matematică

- folosirea cuburilor, bețișoarelor și pieselor tactile;
- reprezentarea figurilor geometrice prin sfoară, plastilină sau imprimare 3D;
- utilizarea tablelor tactile pentru grafice.

La științe

- explorarea modelelor anatomice;
- experimente bazate pe sunet, temperatură și textură;
- utilizarea machetelor tactile ale sistemului solar.

Studiile arată că materialele tactile și experiențele concrete facilitează formarea reprezentărilor mentale și dezvoltarea conceptelor abstracte.

3. Învățarea colaborativă și tutoratul între egali

Diversitatea poate fi valorificată prin activități de cooperare.

Activitate: „Partenerul de învățare”

Elevii lucrează în perechi mixte. Colegul descrie imaginile, diagramele sau experimentele, iar elevul cu deficiență de vedere contribuie prin formularea concluziilor și rezolvarea sarcinilor.

Beneficiile sunt multiple:

- dezvoltarea empatiei;

- îmbunătățirea comunicării;
- reducerea prejudecăților;
- creșterea sentimentului de apartenență la grup.

4. Adaptarea materialelor didactice

Materialele trebuie transformate astfel încât informația să fie accesibilă tuturor elevilor.

Exemple de adaptare:

- texte în format digital compatibil cu cititoarele de ecran;
- caractere mărite;
- materiale Braille;
- descrieri verbale ale imaginilor;
- grafice și hărți tactile.

Specialiștii recomandă eliminarea supraîncărcării vizuale și utilizarea contrastelor clare pentru elevii cu vedere redusă.

Exemplu concret

În locul unei fișe cu imagini despre anotimpuri, profesorul poate crea o activitate senzorială care include: frunze uscate; conuri de brad; scoici; flori parfumate. Elevii identifică anotimpurile prin explorare tactilă și olfactivă.

5. Utilizarea tehnologiilor asistive

Tehnologia reprezintă un factor esențial al incluziunii.

Instrumente utilizate frecvent:

- cititoare de ecran (NVDA, JAWS);
- aplicații text-to-speech;
- afișaje Braille;
- cărți audio;
- dispozitive mobile cu funcții de accesibilitate.

Cercetările recente evidențiază rolul tehnologiilor asistive în creșterea autonomiei și accesului la educație pentru persoanele cu deficiențe de vedere.

Activitate practică

Elevii realizează un proiect digital despre mediul înconjurător folosind aplicații accesibile. Sarcinile sunt distribuite astfel încât fiecare elev să contribuie în funcție de punctele sale forte.

6. Evaluarea incluzivă

Evaluarea trebuie să măsoare competențele, nu limitările senzoriale.

Modalități de adaptare:

- timp suplimentar;
- probe orale;
- utilizarea tehnologiei asistive;
- evaluarea prin proiecte și portofolii;
- răspunsuri audio în locul celor scrise.

Exemplu

La disciplina Istorie, elevul poate prezenta oral o analiză a unui eveniment istoric, utilizând o înregistrare audio sau o prezentare accesibilă.

IMPACTUL PRACTICILOR INCLUZIVE ASUPRA ÎNTREGII CLASE

Experiența educațională demonstrează că strategiile dezvoltate pentru elevii cu deficiențe de vedere produc beneficii pentru toți elevii. Descrierile verbale clare, organizarea eficientă a informației, învățarea colaborativă și utilizarea mai multor modalități de prezentare a conținutului îmbunătățesc participarea și performanța întregului colectiv. Aceste principii sunt în concordanță cu modelul Designului Universal pentru Învățare, care promovează multiple modalități de reprezentare, exprimare și implicare a elevilor.

Modelul UDL se bazează pe ideea că barierele în învățare nu sunt generate exclusiv de particularitățile elevilor, ci și de modul în care sunt concepute mediile și activitățile educaționale. În acest sens, UDL recomandă utilizarea multiplelor modalități de reprezentare a informațiilor, astfel încât conținuturile să fie accesibile tuturor elevilor. Pentru elevii cu deficiențe de vedere, aceasta poate însemna transformarea materialelor vizuale în formate tactile, auditive sau digitale accesibile, facilitând înțelegerea și participarea activă la procesul de învățare. De asemenea, modelul susține multiple modalități de exprimare și acțiune, oferind elevilor posibilitatea de a demonstra ceea ce au învățat prin diverse forme de răspuns, precum prezentări orale, proiecte practice, înregistrări audio, produse digitale sau activități colaborative. Astfel, evaluarea se concentrează pe competențele și cunoștințele dobândite, nu pe limitările impuse de o anumită dizabilitate. Un al treilea principiu fundamental al UDL îl reprezintă multiplele modalități de implicare, care urmăresc stimularea motivației, a interesului și a participării active a fiecărui elev. Profesorul poate valorifica interesele individuale, poate oferi posibilități de alegere a sarcinilor și poate crea activități colaborative care încurajează interacțiunea și sentimentul de apartenență la grup.

Aplicarea principiilor Designului Universal pentru Învățare contribuie la construirea unei clase incluzive, în care diferențele dintre elevi sunt recunoscute și valorizate ca resurse educaționale. În acest mod, procesul de predare-învățare devine mai accesibil, mai echitabil și mai eficient pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare sau de învățare.

CONCLUZII

Valorificarea diversității în clasă presupune transformarea diferențelor individuale în resurse educaționale. În cazul elevilor cu deficiențe de vedere, practicile incluzive bazate pe accesibilitate, colaborare și învățare multisenzorială contribuie la dezvoltarea autonomiei, a competențelor academice și sociale, precum și la crearea unui climat educațional echitabil. O școală incluzivă nu adaptează doar curriculumul pentru un elev, ci își transformă întreaga cultură organizațională astfel încât fiecare copil să se simtă valorizat și capabil să reușească.

Bibliografie

1. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
2. Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage Publications.
3. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
4. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.
5. World Health Organization. *Blindness and Vision Impairment*. Disponibil la: [World Health Organization \(WHO\) – Blindness and Vision Impairment](#). Accesat iunie 2026.
6. Perkins School for the Blind. *CVI: Visual Attention*. Disponibil la: [Perkins School for the Blind – CVI Visual Attention](#). Accesat iunie 2026.
7. Perkins School for the Blind. *CVI Education and Access Learning Guide*. Disponibil la: [Perkins School for the Blind – Education and Access Learning Guide](#). Accesat iunie 2026.
8. Perkins School for the Blind. *CVI for Teachers of Students with Visual Impairments*. Disponibil la: [Perkins School for the Blind – CVI for Teachers of Students with Visual Impairments](#). Accesat iunie 2026.
9. Hamash, M., Khan, M. R., & Tiernan, P. (2025). *Inclusive STEAM Education: A Framework for Teaching Coding and Robotics to Students with Visual Impairment Using Advanced Computer Vision*.
10. Rodriguez Quiroz, A., Vidal Céspedes, K., & Argudo-Fernández, M. (2021). *Inclusive Astronomy in Peru: Contribution of Astronomy Teaching for Visually Impaired People*.
11. Zhu, X. T., Qiu, Z., Wei, Y., Wang, J., & Jiao, Y. (2025). *Understanding the Practice, Perception, and Challenge of Blind or Low Vision Students Learning through Accessible Technologies*.

ОБРАТНАТА ВРЪЗКА КАТО МОСТ КЪМ УЧЕНЕТО: ФОРМИРАЩОТО ОЦЕНЯВАНЕ В СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ

Десислава Георгиева

Школа на Васил Левски, България

Малко неща в училищния живот предизвикват толкова силни емоции, колкото оценката. За поколения наред тя е била възприемана като краен съд — присъда, която обобщава стойността на ученика в едно число. Съвременната педагогика обаче все по-уверено отстоява друго разбиране: оценяването не е завършек на ученето, а част от самото учене. Когато преместим вниманието от това да измерим какво вече знае ученикът към това да му помогнем да направи следващата крачка, оценяването престава да бъде заплаха и се превръща в опора. Тази промяна на гледната точка — от оценяване на ученето към оценяване за ученето — е сред най-значимите завоевания на образователната мисъл през последните десетилетия.

В сърцето на формиращото оценяване стои обратната връзка. Но не всяка обратна връзка помага. Едно число или обща забележка като „добре“ или „трябва да се постараете повече“ рядко казват на ученика какво точно да направи. Полезната обратна връзка е конкретна, описателна и насочена към действие: тя посочва какво е постигнато, какво още липсва и по какъв път може да се стигне дотам. Тя се отнася до работата, а не до личността, и оставя у ученика усещането, че напредъкът е възможен и зависи от собствените му усилия. Така обратната връзка се превръща в мост между мястото, на което ученикът се намира, и онова, към което се стреми.

Често забравяме, че оценяването има и силно емоционално измерение. Страхът от лошата бележка може да парализира мисленето далеч повече, отколкото самата трудност на задачата. Ученик, който се бои да сгреша, избягва риска, придържа се към сигурното и пропуска именно онези предизвикателства, които биха го развили. Затова класната стая, в която грешката се разглежда като ценен източник на информация, а не като повод за срам, освобождава енергия за истинско учене. Когато ученикът разбере, че грешката показва къде точно да насочи усилията си, тя престава да бъде враг и става съюзник.

Едно от най-важните умения, които формиращото оценяване развива, е способността на ученика сам да преценява работата си. Самооценяването и взаимното

оценяване не са просто методически похвати, а пътища към автономност. Когато ученикът се научи да разпознава критериите за успех и да ги прилага към собствената си работа, той постепенно интернализира стандартите за качество и спира да зависи изцяло от външната преценка. Това е същината на метакогницията — да мислиш за собственото си мислене, да наблюдаваш как учиш и да поемаш отговорност за пътя си. Учител, който прави критериите прозрачни и достъпни, всъщност предава на учениците ключовете към собственото им развитие.

Практиката предлага множество прости, но действени подходи. Ясно формулираните критерии за успех, споделени с учениците още преди задачата; описателните коментари вместо самотната цифра; времето, отделено за преработка и подобряване на работата; въпросите, които карат ученика да обясни разсъжденията си — всичко това превръща оценяването в диалог. Дори кратка пауза, в която учениците обсъждат помежду си как биха подобрили дадено решение, носи повече полза от дълъг списък с поправки, нанесени с червен химикал. Същественото не е количеството отбелязани грешки, а яснотата на следващата стъпка.

Тези въпроси не познават граници. Учители от България, Румъния и цяла Европа се сблъскват с едни и същи дилеми: как да съчетаят изискванията на изпитната система с грижата за истинското учене, как да оценяват справедливо в многообразни класни стаи, как да дадат на всеки ученик смислена обратна връзка въпреки ограниченото време. Споделянето на опит през националните граници показва, че решенията са разнообразни, но принципите — общи. Международното сътрудничество в тази област не само обогатява методическия репертоар на учителя, но и напомня, че образованието е обща човешка задача, надхвърляща всяка отделна образователна система.

От опита си научих, че най-голямата промяна настъпва не когато сменим инструмента за оценяване, а когато сменим въпроса, който си задаваме. Вместо „каква бележка заслужава тази работа?“ започвам да питам „какво ѝ е необходимо, за да стане по-добра, и как мога да помогна за това?“. Този на пръв поглед малък обрат преобразява отношението между учител и ученик. Бележникът престава да бъде регистър на присъди и се превръща в дневник на едно общо пътуване, в което всеки следващ опит е по-уверен от предходния.

Оценяването, разбирано като част от ученето, връща на образованието неговия истински смисъл — не да отсее, а да изгради. Когато обратната връзка е честна,

конкретна и изпълнена с вяра в способността на ученика да напредва, тя се превръща в една от най-мощните педагогически сили. Да оценяваш така означава да гледаш на всеки ученик не като на завършен резултат, а като на човек в развитие, чийто потенциал тепърва ще се разгръща. И може би именно тук се крие тихата, но дълбока промяна в съвременното училище: в разбирането, че целта на оценяването не е да кажем на ученика какъв е, а да му помогнем да стане какъвто може да бъде.

Библиография:

- Black, Paul; Wiliam, Dylan. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education, London, 1998.
- Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clare; Marshall, Bethan; Wiliam, Dylan. Assessment for Learning: Putting It into Practice. Open University Press, Maidenhead, 2003.
- Brookhart, Susan M. How to Give Effective Feedback to Your Students. ASCD, Alexandria, 2008.
- Dweck, Carol S. Mindset: The New Psychology of Success. Random House, New York, 2006.
- Stiggins, Richard J. Student-Involved Assessment for Learning. Pearson, Upper Saddle River, 2005.
- Wiliam, Dylan. Embedded Formative Assessment. Solution Tree Press, Bloomington, 2011.

ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

Prof. Ofelia Alina GONGEA
Liceul Tehnologic „Constantin Filipescu”

În procesul educațional modern, accentul se pune tot mai mult pe metode și strategii centrate pe elev, care urmăresc să stimuleze participarea activă, creativitatea, autonomia și dezvoltarea gândirii critice. În contextul predării limbii materne române, aplicarea acestor metode este esențială pentru valorificarea identității lingvistice și culturale a elevilor români, dar și pentru creșterea motivației școlare. Aceasta predare mai poate reprezenta o componentă esențială în conservarea identității culturale și lingvistice a elevilor români. O abordare centrată pe elev în cadrul acestor ore contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare, la creșterea motivației și la valorizarea propriei culturi.

Principiile abordării centrate pe elev

Accent pe nevoile, interesele și stilurile de învățare ale elevilor

Acest principiu presupune adaptarea procesului educațional în funcție de particularitățile fiecărui elev. Profesorul identifică nevoile cognitive, emoționale și sociale ale elevilor și le integrează în planificarea și desfășurarea lecțiilor. Interesele personale devin puncte de plecare pentru învățare, iar stilurile de învățare (vizual, auditiv, kinestezic etc.) sunt luate în considerare pentru a oferi o experiență educațională personalizată și eficientă.

Învățare activă și participativă

Elevul nu mai este doar un receptor pasiv de informații, ci un participant activ în procesul de învățare. Se folosesc metode interactive precum proiectele, dezbaterile, studiile de caz, învățarea prin descoperire sau munca în echipă. Acestea dezvoltă gândirea critică, autonomia, responsabilitatea și creativitatea elevilor, transformând clasa într-un spațiu de colaborare și implicare.

Respectarea ritmurilor de învățare

Fiecare elev are un ritm propriu de asimilare a cunoștințelor. Abordarea centrată pe elev presupune flexibilitate din partea cadrului didactic pentru a adapta conținuturile, sarcinile și evaluările la nivelul fiecărui elev. Ritmul lent nu este penalizat, ci sprijinit prin activități remediale, consolidare sau învățare diferențiată.

Încurajarea exprimării identității culturale și lingvistice

Într-o clasă diversă, este esențial ca fiecare elev să se simtă valorizat. Abordarea centrată pe elev promovează respectul pentru identitatea etnică, religioasă, lingvistică sau culturală. În

cazul limbii materne rromani, de exemplu, se încurajează folosirea limbii în contexte educaționale, integrarea elementelor culturale rrome în conținutul lecțiilor și valorizarea tradițiilor ca sursă de învățare și afirmare personală. Acest lucru contribuie la stima de sine și la menținerea unei relații pozitive între elev și școală.

Metode didactice interactive

Învățarea prin descoperire

Această metodă stimulează curiozitatea și gândirea logică. Elevii sunt încurajați să analizeze texte în limba rromani, să observe structuri, să formuleze ipoteze și să deducă reguli gramaticale sau sensuri necunoscute. În loc să primească „gata” informațiile, ei le descoperă singuri, devenind activi în procesul de învățare și mai implicați.

Jocuri didactice (lingvistice, de rol, de vocabular)

Prin joc, elevii învață mai ușor și mai plăcut. Jocurile de vocabular (asocieri de cuvinte, „ghicește cuvântul”, bingo lexical), jocurile de rol (interviuri, scenete) sau cele de gramatică dezvoltă competențele lingvistice, capacitatea de comunicare și încrederea în sine. În plus, stimulează creativitatea și cooperarea între elevi.

Proiecte tematice

Proiectele despre familie, obiceiuri, sărbători sau alte aspecte ale culturii rrome permit elevilor să își exprime identitatea, să învețe din experiențe personale și să lege conținuturile școlare de realitatea lor. Aceste proiecte dezvoltă și alte competențe: documentare, prezentare orală sau în scris, lucru în echipă.

Învățarea prin colaborare

Această metodă încurajează elevii să învețe unii de la alții, să își împărtășească ideile și să ia decizii împreună. Activitățile în perechi sau în grupuri, dezbaterile pe teme de interes, jocurile colective sau activitățile de tip „think-pair-share” dezvoltă gândirea critică, empatia și comunicarea.

Portofoliul elevului

Este o metodă modernă de evaluare și autoevaluare, care include lucrări proprii ale elevului (texte scrise, ilustrații, fișe de lucru, reflecții personale). Acesta îi ajută să își vadă progresul, să își asume învățarea și să își exprime identitatea într-un mod structurat și creativ.

Strategii moderne centrate pe elev

Învățarea diferențiată

Se adaptează conținutul, ritmul, metodele și evaluarea în funcție de nivelul fiecărui elev. Astfel, se asigură progresul tuturor, indiferent de ritmul sau stilul de învățare. În cazul limbii rromani,

unii pot lucra la dezvoltarea vocabularului de bază, în timp ce alții la exprimare complexă sau texte scrise.

Tehnologia în educație

Se folosesc aplicații, jocuri interactive, fișe digitale, videoclipuri și platforme online pentru predarea limbii române. Acestea sporesc motivația, facilitează învățarea individualizată și conectează elevii la instrumente moderne.

Învățarea prin sarcini autentice

Se propun activități practice, apropiate de viața reală: redactarea de compuneri despre experiențe personale, realizarea de interviuri cu membri ai familiei, crearea unui glosar de termeni culturali sau înregistrarea unor povești orale. Astfel, învățarea capătă sens și aplicabilitate concretă.

Rolul profesorului

Facilitator și ghid al învățării

Profesorul nu mai este doar un „transmițător de informații”, ci devine un sprijin activ în procesul de învățare. El creează contexte de învățare relevante, provoacă elevii să gândească, pune întrebări deschise, oferă resurse și îndrumare. În loc să ofere răspunsuri directe, îi ajută pe elevi să le descopere singuri, susținându-le autonomia și inițiativa.

Exemplu: în loc să explice direct o regulă gramaticală, poate propune elevilor să o descopere dintr-un text în limba română.

Model cultural și lingvistic

Profesorul de limba română este un exemplu de utilizare corectă, bogată și expresivă a limbii. El promovează respectul față de limbă, cultură și tradiții, devenind un reper pentru elevi. Prin comportament, limbaj și atitudine, el transmite valori culturale și contribuie la păstrarea patrimoniului românesc.

Este important ca profesorul să fie conștient de impactul pe care îl are asupra percepției elevilor despre identitatea lor.

Sprijin în exprimarea identității personale și etnice

Profesorul creează un spațiu sigur, deschis și lipsit de prejudecăți, în care elevii se pot exprima liber în limba lor maternă, pot vorbi despre obiceiuri, tradiții, familie și apartenență etnică. Prin activități didactice relevante (povești, proiecte, dezbateri), profesorul încurajează elevii să fie mândri de cine sunt și să își valorizeze rădăcinile.

Promotor al valorilor interculturale

Pe lângă transmiterea limbii rromani, profesorul are și rolul de a construi punți între culturi. El încurajează respectul față de diversitate, combaterea stereotipurilor și înțelegerea celorlalți. Promovează dialogul, empatia și cooperarea între elevi de diferite etnii și culturi. Astfel, devine un formator de mentalități deschise și tolerante – o componentă esențială în educația actuală.

Concluzie:

O educație centrată pe elev în predarea limbii materne rromani nu doar că sprijină dezvoltarea competențelor lingvistice, ci contribuie la consolidarea identității culturale și la integrarea pozitivă în societate. Profesorii trebuie să fie creativi, empatici și deschiși, promovând metode adaptate elevilor lor.

Bibliografie:

- Surdu, M., & Vincze, E. (2005). Desegregarea școlară a copiilor romi. București: Editura vanemonde.
- Iucu, R. (2001). Managementul clasei de elevi. Iași: Polirom.
- Neacșu, I. (2010). Metode și tehnici de învățare eficientă. Iași: Polirom.
- Radu, I. T. (2000). Fundamentele pedagogiei moderne. București: Editura Didactică și Pedagogică.

PROFESORUL CONSILIER ȘCOLAR – FACILITATOR AL CREATIVITĂȚII, DEZVOLTĂRII ARMONIOASE ȘI ADAPTABILITĂȚII ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ

Grozavu Veronica

Profesor consilier școlar – C.J.R.A.E. BUZĂU

Societatea contemporană este caracterizată prin schimbări rapide, generate de progresul tehnologic, globalizare și diversitatea tot mai mare a provocărilor sociale și profesionale. În acest context, sistemul educațional nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea cunoștințelor, ci trebuie să urmărească formarea unor persoane autonome, creative, echilibrate emoțional și capabile să se adapteze permanent la noile realități. Educația modernă promovează dezvoltarea competențelor-cheie, învățarea pe tot parcursul vieții și formarea unei personalități armonioase.

Profesorul consilier școlar ocupă un rol esențial în acest proces, fiind specialistul care sprijină dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, facilitează autocunoașterea, stimulează creativitatea și contribuie la dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările permanente ale societății. Prin activități de consiliere, orientare școlară și profesională, prevenirea comportamentelor de risc și dezvoltarea competențelor de viață, consilierul școlar contribuie la formarea unor generații pregătite să răspundă provocărilor viitorului.

Educația actuală pune accent pe elev ca participant activ la propriul proces de învățare. Accentul se deplasează de la memorarea informațiilor către dezvoltarea gândirii critice, creativității, colaborării și rezolvării de probleme. În acest sens, profesorul consilier școlar contribuie la crearea unui climat educațional bazat pe respect, incluziune și valorizarea potențialului fiecărui copil. Creativitatea reprezintă una dintre competențele fundamentale ale secolului XXI. Ea nu se limitează la domeniul artistic, ci presupune capacitatea de a identifica soluții originale, de a privi problemele din perspective diferite și de a inova. Consilierul școlar stimulează creativitatea prin activități experiențiale, jocuri de rol, exerciții de imaginație, tehnici de brainstorming și proiecte colaborative, în care elevii sunt încurajați să își exprime ideile fără teama de a greși.

În egală măsură, dezvoltarea armonioasă presupune echilibrul dintre dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială și morală. Consilierul școlar îi sprijină pe elevi să-și dezvolte inteligența emoțională, empatia, reziliența și încrederea în sine, competențe indispensabile într-o lume aflată în continuă transformare.

Schimbările rapide din societate impun dezvoltarea adaptabilității ca abilitate esențială. Elevii trebuie să învețe să gestioneze incertitudinea, să ia decizii responsabile și să facă față situațiilor noi. Profesorul consilier școlar facilitează acest proces prin activități care dezvoltă flexibilitatea cognitivă, autocontrolul și capacitatea de rezolvare a conflictelor.

Orientarea școlară și profesională reprezintă un alt domeniu important în care consilierul contribuie la dezvoltarea adaptabilității. Alegerea traseului educațional nu mai este privită ca o decizie unică, ci ca un proces continuu de explorare, autocunoaștere și dezvoltare personală. Elevii sunt sprijiniți să își identifice interesele, valorile și aptitudinile, să analizeze oportunitățile existente și să își dezvolte competențele necesare pentru profesiile viitorului.

Totodată, profesorul consilier promovează educația pentru sănătate mintală și starea de bine, prevenind anxietatea, stresul școlar și abandonul școlar. Într-un climat sigur și suportiv, elevii învață să își gestioneze emoțiile și să solicite ajutor atunci când întâmpină dificultăți.

Pentru susținerea creativității, dezvoltării armonioase și adaptabilității, profesorul consilier poate organiza activități variate, adaptate vârstei elevilor:

- * atelierul „Cutia cu soluții creative”, în care elevii rezolvă situații-problemă folosind brainstorming-ul și metoda „Șase pălării gânditoare”;

- *jocuri de rol privind gestionarea conflictelor, prin care elevii exersează comunicarea asertivă, empatia și negocierea;

- *activitatea „Cine sunt eu?”, bazată pe exerciții de autocunoaștere, identificarea punctelor forte și stabilirea obiectivelor personale;

- *proiectul „Meseriile viitorului”, în cadrul căruia elevii cercetează profesii emergente, discută despre competențele necesare și realizează prezentări interactive;

- *ateliere de mindfulness și management al emoțiilor, prin exerciții de respirație, relaxare și reflecție asupra experiențelor personale;

- *campanii anti-bullying și de promovare a incluziunii, prin activități colaborative, dezbateri și realizarea de materiale informative;

- *jurnalul recunoștinței și al progresului personal, prin care elevii reflectează periodic asupra propriilor reușite și dezvoltă o imagine pozitivă despre sine.

Aceste activități contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale și pregătesc elevii pentru integrarea într-o societate complexă și dinamică.

Educația modernă presupune mai mult decât transmiterea informațiilor: ea urmărește formarea unor persoane echilibrate, creative, responsabile și capabile să se adapteze permanent schimbărilor sociale și profesionale. În acest demers, profesorul consilier școlar are rolul de facilitator al dezvoltării personale, promotor al stării de bine și partener al elevilor în procesul de autocunoaștere și orientare în carieră.

Prin activități centrate pe dezvoltarea creativității, inteligenței emoționale, colaborării și adaptabilității, consilierul școlar contribuie la formarea unor generații pregătite să răspundă provocărilor unei societăți aflate în continuă schimbare. Investiția în educația socio-emoțională și în dezvoltarea competențelor de viață reprezintă una dintre cele mai importante direcții pentru

construirea unei școli moderne și incluzive, capabile să răspundă nevoilor elevilor de astăzi și ale adulților de mâine.

Bibliografie

1. Ministerul Educației (2023). *Repere pentru implementarea curriculumului centrat pe competențe*.
2. Delors, J. (coord.) (1996). *Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Editura Polirom, Iași
3. Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. Editura Curtea Veche, București
4. Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books, New York City
5. OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*.
6. Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Editura Polirom, Iași
7. UNICEF România. *Educație incluzivă și dezvoltarea competențelor socio-emoționale*.

SPIELERISCH ZUM ZIEL: GAMIFICATION UND DIE KUNST DER MOTIVIERENDEN AUFGABE

Sophie Gruber

Sigtuna Skola, Österreich

Wer ein Kind beim Spielen beobachtet, sieht eine Konzentration und Ausdauer, von der sich mancher Unterricht nur wünschen kann. Dasselbe Kind, das eine schwierige Spielebene zwanzigmal wiederholt, ohne aufzugeben, kann sich vor einer einzigen Matheaufgabe schon nach wenigen Minuten erschöpft fühlen. Dieser Unterschied liegt nicht an mangelndem Talent, sondern an der Struktur der Aufgabe selbst. Gamification fragt, mit einer gewissen pädagogischen Bescheidenheit, was gute Spiele eigentlich richtig machen — und wie sich diese Prinzipien, ohne den Ernst des Lernens zu verlieren, auf den Unterricht übertragen lassen.

Im Kern geht es bei Gamification nicht darum, Lerninhalte in bunte Verkleidung zu stecken, sondern bestimmte Strukturelemente guter Spiele bewusst zu übernehmen : klare, unmittelbare Rückmeldung darüber, ob ein Schritt gelungen ist ; eine Schwierigkeit, die sich Schritt für Schritt steigert, sodass nie Langeweile, aber auch nie hoffnungslose Überforderung entsteht ; und sichtbarer, nachvollziehbarer Fortschritt, der dem Lernenden zeigt, wie weit er bereits gekommen ist. Diese drei Elemente, nicht bunte Symbole oder Punktzahlen, bilden den eigentlichen Kern jedes wirksamen Spiels — und jedes wirksamen Unterrichts.

Besonders wertvoll ist die Art, wie gute Spiele mit dem Scheitern umgehen. Niemand hört enttäuscht auf zu spielen, weil eine Spielfigur einmal stirbt ; man startet einfach erneut, oft mit etwas mehr Wissen über die Herausforderung als zuvor. Übertragen auf den Unterricht bedeutet dies, Fehler nicht als endgültiges Urteil, sondern als selbstverständlichen Zwischenschritt zu behandeln, der zu einem weiteren Versuch führt. Eine Lernumgebung, die Wiederholung und Verbesserung ohne Scham erlaubt, nimmt dem Scheitern seinen Schrecken und macht es zu einem nützlichen Teil des Lernprozesses.

Auch das Gefühl von Wahlfreiheit, das gute Spiele bieten, lässt sich didaktisch sinnvoll nutzen. Ein Schüler, der zwischen mehreren gleichwertigen Aufgaben wählen darf — etwa zwischen verschiedenen Themen für ein Referat oder unterschiedlichen Wegen, ein Verständnis zu zeigen — übernimmt eine kleine, aber echte Verantwortung für den eigenen

Lernweg. Diese minimale, aber bedeutsame Autonomie steigert häufig das Engagement weit mehr als eine zusätzliche Belohnung es je könnte.

Genau hier liegt jedoch auch die größte Gefahr von oberflächlich verstandener Gamification. Punkte, Abzeichen und Ranglisten, ohne durchdachte pädagogische Struktur dahinter, können die Aufmerksamkeit der Schüler vom eigentlichen Lerninhalt auf das Sammeln von Symbolen verschieben — ein Phänomen, das manche Forscher als Punktifizierung bezeichnen. Wird der Wettbewerb zudem zu öffentlich und zu stark betont, kann er gerade jene Schüler entmutigen, die ohnehin schon am meisten Unterstützung bräuchten, während er den ohnehin Erfolgreichen einen weiteren, oft unnötigen Vorteil verschafft.

Erfolgreiche Beispiele in österreichischen Klassenzimmern zeigen, dass die wirksamsten Formen der Gamification meist unauffällig sind : ein als kleines Rätsel verpacktes Quiz zur Wiederholung, eine als Geschichte erzählte Aufgabenfolge mit klar erkennbarem Fortschritt, eine kooperative Herausforderung, bei der die ganze Klasse gemeinsam ein Ziel erreicht. Keines dieser Beispiele braucht aufwendige digitale Technik ; alle beruhen auf einem klaren Verständnis dessen, was Spiele psychologisch tatsächlich wirksam macht.

Dieses Interesse an spielerisch gestaltetem Lernen verbindet Länder über Grenzen hinweg. Lehrkräfte in Österreich, Rumänien, Bulgarien und in ganz Europa suchen nach Möglichkeiten, die Motivation der Schüler zu stärken, ohne den akademischen Anspruch zu senken, und der internationale Austausch konkreter Unterrichtsbeispiele bereichert jede einzelne Bildungstradition um Ideen, die sie allein vielleicht nie entwickelt hätte.

Letztlich geht es bei Gamification weder um Spielzeug noch um Technik, sondern um eine ernsthafte Frage : Was macht eine Aufgabe so, dass ein junger Mensch sich freiwillig und ausdauernd mit ihr beschäftigt? Die Antwort, die gute Spiele seit jeher liefern — klare Rückmeldung, angemessene Herausforderung, sichtbarer Fortschritt, ein Scheitern ohne Scham — ist im Grunde nichts anderes als eine präzise Beschreibung dessen, was guten Unterricht seit jeher ausgezeichnet hat.

Bibliographie:

Csikszentmihalyi, Mihaly. Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row, New York, 1990.

- Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; Nacke, Lennart. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, Tampere, 2011.
- Gee, James Paul. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Palgrave Macmillan, New York, 2003.
- Kapp, Karl M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, San Francisco, 2012.
- Werbach, Kevin; Hunter, Dan. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press, Philadelphia, 2012.
- Zichermann, Gabe; Cunningham, Christopher. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. O'Reilly Media, Sebastopol, 2011.

Componenta normativă privind formarea competenței de comunicare descriptivă la elevii nivelului primar de învățământ

Prof. înv. primar Guraliuc Lucica

Școala Gimnazială „Nicolae Iorga” Bacău

Curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator și un act normativ prevăzut pentru a fi implementat în procesul educațional.

”Scopul Curriculumului pentru învățământul primar constă în concretizarea și valorificarea politicilor educaționale la nivelul învățământului primar”.

În viziunea Tatianeii Cartaleanu ”*curriculumul* este o descriere a traseului educațional la disciplină, astfel ca, în cele din urmă, elevul să atingă standardele și să-și formeze competențele stipulate”.

Procesul complex al elaborării actelor normative și al asigurării didactice a demersului educațional pornește de la documentele de politici, în care se reflectă idealul societății în legătură cu formarea școlară a generației actuale de elevi. Strategia Educația 2020, care optează pentru acces, relevanță și calitate, vine după o perioadă în care învățământul din Moldova a implementat 3 variante de curriculum, modificând procedura de evaluare.

”Curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator și un act normativ prevăzut pentru a fi implementat în procesul educațional în clasele primare” .

”Curriculumul disciplinar reprezintă instrumentul didactic și documentul reglator principal, elaborat în baza standardelor educaționale de competență și de conținut” .

Curriculumul pentru învățământul primar reprezintă un sistem de concepte, procese, produse și finalități care asigură funcționalitatea și dezvoltarea acestui nivel de învățământ; un sistem de produse prin care se proiectează și se explică ceea ce se urmărește în cadrul educațional. Astfel, sistemul produselor curriculare include: *planul – cadru pentru învățământul primar, curricula disciplinelor, manualele școlare, ghidurile metodologice, seturile multimedia, proiectele de lungă durată* etc.

Un alt document normativ este ***Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*** care face parte din sistemul de produse ale Curriculumului pentru învățământul primar și reprezintă un document de reper în implementarea curriculumului în procesul educațional pe discipline în clasele primare .

Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar propune:

- orientări spre învățarea activă, spre a învăța să înveți, spre formarea de competențe, spre dezvoltarea creativității elevilor;
- concepția fiecărui curriculum disciplinelor în contextul cadrului conceptual al curriculumului pentru învățământul primar;
- sugestii metodologice și de evaluare pentru disciplinele școlare;
- repere metodologice și recomandări de proiectare și realizare a activităților transdisciplinare.

Analizând documentele normative, constatăm că în ”aria curriculară *Limbă și comunicare, comunicarea orală* este un domeniu de conținuturi, cu unități de competență și activități de învățare specifice, prin care se urmărește formarea capacității de comunicare orală a elevilor, cunoașterea, practicarea și îmbunătățirea unor forme variate de comunicare orală. Lecțiile de comunicare orală au ca obiectiv fundamental formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de receptare a

mesajului oral și de exprimare orală, atitudinii comunicative, dezvoltarea ascultării active, deoarece jumătate din procesul de comunicare este ascultare; învățarea prin cooperare, gândirea critică a elevilor .

În Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar se menționează că ”în structura curriculară sunt prevăzute: *competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut, activități de învățare și produse școlare recomandate*” .

O altă structură au documentele normative din România ca Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română incluzând: *competențe generale, competențe specifice, conținuturi și activități de învățare*”.

Analizând în plan comparativ aceste două documente din punct de vedere al structurii, constatăm unele diferențe la nivel de structură, întrucât în *Curriculumul pentru învățământul primar* din Republica Moldova *competențelor generale* din Programa școlară le corespund *competențele specifice*, iar *competențelor specifice* le corespund *unitățile de competență*.

Comparând ambele documente normative, constatăm diferențe și la nivel de unități de conținut și activități de învățare. Astfel, în *Curriculumul pentru învățământul primar* din Republica Moldova sunt bine structurate *unitățile de conținut* privitor la comunicarea descriptivă, iar în Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România acestea nu se regăsesc la conținuturi.

Preocupându-ne de competența specifică nr. 2. *Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare, de componenta comunicarea descriptivă*, am ilustrat în Tabelul 1.1. *unitățile de competență și conținuturile* conform *principiului concentric* și evoluția finalităților proiectate de *Curriculumul național*.

Tabelul 1.1.

Actul normativ	Clasa	Unități de competențe	Unități de conținut	Activități de învățare și produse școlare recomandate
<i>Curriculum național. Învățământul primar</i>	Competența specifică 2. <i>Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare</i>			
	I-a	2.1.Pronunțarea clară, precisă și articulată a enunțurilor. 2.2.Descrierea ghidată a obiectelor după culoare, formă, mărime, dimensiune, mod de utilizare.	Comunicarea descriptivă • Descrieri de obiecte după formă, dimensiune, culoare, mod de utilizare. • Lectura imaginii.	Jocuri de rol; Exerciții de descriere/prezentare a unor obiecte;
<i>Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar</i>	Elevul care receptează și produce mesaje orale: • Pronunță clar și corect cuvintele; • Descrie ghidat obiecte.			
<i>Curriculum național. Învățământul primar</i>	a II-a	2.1.Articularea clară și corectă a enunțurilor, cu intonația corespunzătoare intenției de comunicare. 2.2. Descrierea ghidată a obiectelor, a personajelor pe baza faptelor sesizate în context sau a reperelor propuse.	Comunicarea descriptivă • Descrieri de obiecte după formă, dimensiune, culoare, mod de utilizare. • Descrieri de plante, animale (cu sau fără repere); • Caracterizări de personaje.	Articulează clar și corect enunțurile; Descrie ghidat obiecte, personaje.

<i>Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar</i>	Elevul care produce mesaje orale: • Utilizează eficient dialogul în situații de comunicare.			
<i>Curriculum național. Învățământul primar</i>	Competența specifică 2. <i>Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare</i>			
	a III -a	2.1. Articularea mesajelor, cu respectarea normelor de punctuație și intonație în diferite situații de comunicare. 2.2. Descrierea obiectelor, a personajelor pe baza faptelor sesizate în context sau a reperelor propuse.	Comunicarea descriptivă. • Descrieri de natură. • Caracterizări simple de persoane/ personaje literare după faptele descrise, organizate pe baza unor repere.	Dialogul oral.
<i>Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar</i>	Elevul care produce mesaje orale: • Articulează mesajele, respectând normele de pronunție; • Descrie obiecte și personaje pe baza faptelor sesizate în context.			
<i>Curriculum național. Învățământul primar</i>	Competența specifică 2. <i>Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare</i>			
	a IV -a	2.1. Utilizarea corectă în exprimarea orală proprie a elementelor de construcție a comunicării. 2.2. Descrierea obiectelor, a personajelor literare	Comunicarea descriptivă • Descrierea de tip portret a persoanei proprii.	Situația de comunicare.

		pe baza unui plan simplu.		
<i>Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar</i>	Elevul care receptează și produce mesaje orale: • Descrie obiecte și personaje literare.			

Analizând documentele normative din România, și anume, ”Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, constatăm că acest document este structurat astfel: *competențe generale, competențe specifice, activități de învățare, conținuturi și sugestii metodologice*” .

În Tabelul 1.2. am ilustrat *competențele specifice și conținuturile* prezentate conform principiului concentric în Programă școlară pentru disciplina Limba și literatura română din România .

Tabelul 1.2.

Actul normativ	Clasa	Competențele specifice	Conținuturile
<i>Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba română.</i>	Competența generală 2. <i>Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare</i>		
	I-a	2.1. Formularea unor enunțuri proprii în diverse situații de comunicare. 2.2. Transmiterea unor informații prin intermediul mesajelor simple.	Comunicarea descriptivă Descrierea unui obiect/ a unei persoane.

Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba română	a II-a	2.1. Articularea clară și corectă a enunțurilor, cu intonația corespunzătoare intenției de comunicare. 2.2. Transmiterea unor informații printr-o suită de enunțuri înlanțuite logic.	Comunicarea descriptivă Descrierea unui obiect/ fenomen sau a unei persoane.
Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română.	Competența specifică 2. <i>Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare</i>		
	a III-a	2.1. Descrierea unui obiect, a unei ființe din universul apropiat pe baza unui plan simplu: - identificarea și numirea unor trăsături ale obiectelor/ființelor din universul apropiat; - descrierea frontală, cu sprijin din partea profesorului, a obiectelor la îndemână; - descrierea colegului de bancă, cu sprijin din partea profesorului sau a altui coleg; - colaborarea pentru descrierea ideilor care pot structura un plan simplu.	Comunicarea descriptivă Descreri (de obiecte, ființe din universul imediat)
Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română.	Competența specifică 2. <i>Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare</i>		
	a IV-a	2.1. Descrierea unui personaj dintr-o carte/dintr-un film a unui personaj imaginar, urmărind un set de probleme. Discutarea aspectelor relevante descoperite în text; Realizarea unui portret al personajului folosind diferite	Comunicarea descriptivă Descreri (de personaje imaginare, de film/carte)

		modalități de exprimare: desen/colaj, ritm/melodie, pantomimă. Participarea la joc de rol.	
--	--	---	--

Preocupându-ne de această temă, am analizat și ***Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV-a*** care ”stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare criterială prin descriptori în clasele I-IV” .

În conformitate cu această metodologie putem constata că aceasta ”are scopul de a reglementa acțiunile manageriale și didactice privind continuitatea procesului de implementare a evaluării criteriale prin descriptori și este elaborată în temeiul Codului Educației al Republicii Moldova și al Curriculumului pentru învățământul primar (2018)”.

Referindu-ne la obiectivele MECD, constatăm că acestea sunt următoarele:

- ”confirmarea conceptului evaluării criteriale prin descriptori în contextul Codului Educației al Republicii Moldova și al Curriculumului pentru învățământul primar;

- dezvoltarea culturii evaluative a cadrelor didactice din perspectiva evaluării criteriale prin descriptori, în contextul învățământului centrat pe competențe și a tendințelor de modernizare a evaluării;

- utilizarea coerentă a produselor școlare, criteriilor și descriptorilor în cadrul strategiilor de evaluare la nivelul proiectării și realizării procesului educațional;

- optimizarea modalităților de procesare a datelor evaluării în documentele școlare;

- interpretarea rezultatelor obținute în activitatea de evaluare formatoare și managementul recuperării ameliorative;

- valorificarea rezultatelor școlare ale elevilor în vederea diferențierii și individualizării învățării;
- intensificarea impactului pentru autonomia școlarului mic;
- înlăturarea vulnerabilităților elucidate în cadrul monitorizării continue a implementării ECD în clasele I-IV în perioada 2015-2019”.

Analizând produsele școlare, constatăm că acestea ”reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții”.

În corespundere cu prevederile Curriculumului pentru învățământul primar, MECD oferă liste de produse școlare recomandate pentru fiecare clasă privind comunicarea descriptivă.

Analizând atent MECD, constatăm că produsul și sistemul aferent de criterii alcătuiesc împreună o unitate integră și inseparabilă, care va fi utilizată în diverse situații didactice: în proiectare; la elaborarea instrumentelor de evaluare; la completarea instrumentelor de monitorizare a performanțelor elevilor.

”Cadrul didactic trebuie să asigure cunoașterea și înțelegerea de către elevi a criteriilor de succes și a descriptorilor de performanță:

- Criteriile de succes se anunță anticipat elevilor într-un limbaj accesibil, fiind explicate, dar pot fi stabilite/ negociate cu elevii.
- Pentru a asigura accesibilitatea corespunzătoare vârstei elevilor, criteriile de succes pot fi reinterpretate/ reformulate în funcție de nivelul experienței relevante, dar și de perioada anului școlar.
- Cadrul didactic va afișa criteriile de succes în cursul activităților în care acestea sunt vizate, astfel încât elevii să și le însușească treptat, dar nu va abuza în acest sens, nu va transforma sala de clasă într-o expoziție permanentă de panouri și planșe. Suprasaturarea spațiilor cu elemente destinate percepției vizuale induce fenomenul de „gunoi vizual” și are efecte opuse celor intenționate.

- Criteriile de succes vor servi drept repere pentru o activitate conștientă. Cadrul didactic va valorifica criteriile de succes și descriptorii de performanță în contextul unor metode și tehnici de învățare – evaluare centrate pe interactivitate, pe judecăți de valoare și pe autoreglarea învățării. Astfel, criteriile de succes pot repera anumite suporturi oferite elevilor, de exemplu: fișe sau grile de autoevaluare/ evaluare reciprocă, fișe de învățare etc.
- Cadrul didactic va valorifica criteriile de succes și în realizarea unor tehnici de feed – back pentru reglarea imediată/ permanentă a învățării, de exemplu: *reușit s-a dovedit a fi ...; ți-aș recomanda ...; te felicit pentru ... etc.”.*

Selectând din MECD *produsele recomandate* și *criteriile de succes*, am prezentat în tabelul 1.3. *produsele școlare recomandate* și *criteriile de succes* pentru fiecare clasă în parte la disciplina *Limba și literatura română*, conturând *profilul elevului* căruia i s-a format competența de comunicare descriptivă.

Tabelul 1.2. Produse specifice comunicării descriptive

Clasa	Produse recomandate		Criterii de succes
I-a	P2	Prezentarea orală	1. Respect tema propusă, în 3-4 enunțuri. 2. Expun coerent și clar fiecare gând. 3. Respect ordinea ideilor. 4. Utilizez cuvintele și expresiile potrivite.
a II-a	Comunicare orală		
	P2	Prezentarea orală	1. Respect tema propusă. 2. Expun coerent și clar fiecare gând. 3. Respect ordinea ideilor. 4. Utilizez cuvintele și expresiile potrivite. 5. În timpul prezentării privesc colegii.

	P21	Profilul personajului literar	1. Identific personajul preferat. 2. Descriu cum arată. 3. Explic faptele personajului literar. 4. Exprim ghidat opinia proprie despre personaj.
	P22	Obiectul descris	1. Scriu denumirea obiectului. 2. Descriu cum arată: culoarea, forma 3. Descriu, pe scurt, unde se folosește. 4. Exprim ghidat opinia proprie față de acest obiect.
a III-a		<i>Comunicare orală</i>	
	P2	Prezentarea orală	Respect tema propusă. Expun coerent și clar fiecare gând. Respect ordinea ideilor. Utilizez cuvintele și expresiile potrivite. În timpul prezentării privesc colegii.
	P22	Profilul personajului literar	1. Identific personajul preferat. 2. Descriu portretul fizic. 3. Caracterizez personajele (faptele, relația cu alte personaje). 4. Exprim ghidat opinia proprie despre personaj.
	P23	Obiectul descris	1. Scriu denumirea obiectului. 2. Descriu cum arată: culoarea, forma, însușirea și volumul. 3. Descriu, pe scurt, unde se folosește. 4. Exprim ghidat opinia proprie față de

			acest obiect.
a IV-a	<i>Comunicare orală</i>		
	P2	Prezentarea orală	1. Respect tema propusă. 2. Expun coerent și clar fiecare gând. 3. Respect ordinea ideilor. 4. Utilizez cuvintele și expresiile potrivite. 5. În timpul prezentării privesc colegii.
	P22	Profilul personajului literar	1. Identific personajul literar. 2. Descriu portretul fizic (elemente de vestimentație, cum arată). 3. Caracterizez personajele (faptele, relația cu alte personaje, felul de a vorbi, felul de a se îmbrăca). 4. Exprim acordul/dezacordul despre faptele personajului.
	P23	Obiectul descris	1. Scriu denumirea obiectului. 2. Descriu proprietățile lui: culoarea, forma, însușirea și volumul. 3. Descriu, destinația sau utilitatea. 4. Exprim opinia proprie față de acest obiect.

LEARNING THAT SERVES: HOW COMMUNITY WORK DEEPENS WHAT HAPPENS IN THE CLASSROOM

Ingrid Haugen

Oslo Katedralskole, Norway

Most school work, however well designed, ends with a grade and a return to the next item on the syllabus. Service-learning asks a different question of an assignment — not only what will a pupil learn, but who, beyond the classroom, will be genuinely better off because this particular piece of work was done well. A class that maps accessibility barriers for a local disability organisation, or that helps an elderly neighbour navigate a new piece of technology, is still learning geography or digital literacy, but the learning now serves a real need rather than ending quietly in a marked exercise book.

What distinguishes service-learning from simple volunteering, however worthwhile volunteering is on its own terms, is the deliberate and structured connection to academic content. A class that spends an afternoon picking up litter has done something genuinely useful, but it has not necessarily learned anything new. A class that first studies local water systems, then tests samples from a nearby stream, then presents its findings to a municipal council considering action on the issue, has engaged in service-learning in its fullest sense — academic content, real community need and genuine civic participation woven into a single piece of work.

Reflection is the element most often missing from projects that otherwise resemble service-learning, and its absence is rarely harmless. Without a deliberate space for pupils to examine what the experience taught them, what surprised them, and what it revealed about both the community they served and themselves, even a well-designed project risks remaining a pleasant memory rather than a genuine source of learning. A short, honest discussion or written reflection after each stage of the work — not only at the very end — is often what determines whether the experience changes how a pupil thinks, or simply how a pupil remembers an enjoyable afternoon.

Done with care, service-learning also reshapes how pupils relate to the idea of expertise itself. A pupil who helps design a more accessible playground, working alongside disabled residents who understand their own needs far better than any outside expert could, learns that valuable knowledge does not reside only in textbooks or in adults with formal credentials. This

experience of contributing something genuinely useful, while also learning from those being served, builds a quiet but durable confidence that academic study alone rarely produces on its own.

Norway's long-standing tradition of *dugnad* — voluntary communal work undertaken for the shared benefit of a neighbourhood or association — offers fertile ground for this kind of learning, since many pupils already understand, from family and community life, that contributing one's effort to a shared task is simply part of how a community functions. Service-learning in schools can draw on and extend this existing cultural understanding, rather than introducing an entirely unfamiliar concept from outside.

None of this requires elaborate resources or distant travel. A genuinely well-designed service-learning project can be built around a need within walking distance of the school — a local care home welcoming a regular visit, a small business needing help with a website, a park in want of better signage — provided the academic connection is deliberate and the reflection genuine. The scale of the project matters far less than the seriousness with which it is planned, carried out and examined afterwards.

This way of connecting classroom and community is gaining recognition across very different educational traditions. Teachers in Norway, Romania, Bulgaria and throughout Europe are exploring how academic learning can be tied more closely to genuine local need, and the comparison of concrete projects across countries — each shaped by its own community structures and traditions of civic participation — offers every teacher fresh and practical ideas drawn from contexts quite different from their own.

In the end, service-learning rests on a simple conviction: that the most durable learning often happens when a young person discovers that their effort genuinely matters to someone beyond themselves. A pupil who has experienced this, even once, in a well-designed project carries forward something that no examination alone could measure — a working sense of their own capacity to contribute meaningfully to a community, long before they are old enough to vote, to work, or to be counted, in any formal sense, as a full citizen.

Bibliography:

Billig, Shelley H. Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, Vol. 81, 2000.

- Eyler, Janet; Giles, Dwight E. Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass, San Francisco, 1999.
- Furco, Andrew; Billig, Shelley H. (eds.). Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Information Age Publishing, Greenwich, 2002.
- Kolb, David A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- Sigmon, Robert L. Linking Service with Learning. Council for Independent Colleges, Washington, 1990.
- Westhus, Nancy; Aanstad, Trine. Dugnad og frivillighet i norsk skole og samfunn. Universitetsforlaget, Oslo, 2012.

LEARNING THROUGH PLAY: THE SERIOUS WORK OF EARLY CHILDHOOD

Arjeta Hoxha

Kopshti „Fatosi”, Albania

To an outside observer, a group of young children building a tower of blocks, only to knock it down with delight and begin again, looks like nothing more than idle amusement. Yet within that simple act lies an entire curriculum: balance and gravity tested by trial and error, hands learning the fine control that will one day shape letters, patience exercised and occasionally lost, language summoned to negotiate whose turn it is next. Play, far from being the opposite of learning in early childhood, is very often its most efficient and natural form.

Long before a child can sit still for a formal lesson, they are already a tireless researcher of the world, and play is the laboratory in which that research takes place. A toddler dropping a spoon repeatedly from a high chair is conducting, in their own fashion, an experiment in cause and effect; a child sorting buttons by colour is practising classification; a group negotiating the rules of an invented game is rehearsing logic, fairness and compromise all at once. None of this requires a worksheet. It requires only time, freedom, and a few simple materials left within reach.

Among the richest forms of play is the kind adults call pretend — the game in which a chair becomes a ship, a cardboard box a castle, and a child a doctor, a parent, or a dragon in turn. In imagining themselves as someone else, children are quietly rehearsing perspective-taking, the very skill that later allows them to understand a story's character or a friend's point of view. The seemingly simple act of pretending is, in truth, one of the most sophisticated cognitive achievements of early childhood, laying foundations that formal instruction will draw upon for years to come.

Language, too, grows most naturally through play rather than through drill. A child negotiating who will be the wolf in a chasing game, or narrating aloud what their toy animals are doing, is using vocabulary, grammar and storytelling in a context that matters to them personally, which is precisely the condition under which language is learned most readily. Adults who join such play, asking genuine questions and gently extending what a child has said, do far more for early language development than any flashcard ever could.

None of this means that the adult's role in play is passive. Skilful early years educators design environments rich with possibility, observe closely to see what a child is working to

understand, and know when to step back and when to offer a well-timed question or a new material that extends the game further. This quiet, attentive guidance — sometimes called playing alongside rather than directing — asks a great deal of professional judgement, even though, to a casual glance, it may look like simply watching children enjoy themselves.

The pressure to introduce formal academic exercises ever earlier is felt strongly in many countries, often from well-meaning parents anxious for their child to have a head start. Yet a wealth of evidence from child development cautions against rushing this stage: skills built prematurely on top of a shaky foundation tend to crumble later, whereas a rich early experience of play builds the attention, self-regulation and curiosity on which later academic learning genuinely depends. The most generous gift a society can give its youngest members may simply be enough unhurried time to play.

This understanding of early childhood is shared, with local variations, across very different cultures. Educators in Albania, Romania, Bulgaria and throughout Europe increasingly draw on a common body of research into how young children actually learn, while adapting it to their own traditions of song, story and game passed down through generations. Comparing how different countries balance structured activity with free play offers valuable perspective, for every culture carries its own inherited wisdom about how the youngest children grow best.

In the end, to take play seriously is not to lower our expectations of young children but to recognise where their most important learning actually happens. A society that protects time for play in early childhood is not delaying education; it is investing, patiently and wisely, in the very foundations — curiosity, language, imagination, self-control — upon which every later stage of learning will be built. Few investments in a child's future are as quietly powerful, or as easily overlooked, as the simple permission to play.

Bibliography:

- Bruner, Jerome S. Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, Vol. 60, 1983.
- Elkind, David. *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. Da Capo Press, Cambridge, 2007.
- Gopnik, Alison. *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us About the Relationship Between Parents and Children*. Farrar, Straus and Giroux, New York, 2016.

- Paley, Vivian Gussin. *The Boy Who Would Be a Helicopter: The Uses of Storytelling in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge, 1990.
- Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L. *The House of Make-Believe: Children's Play and the Developing Imagination*. Harvard University Press, Cambridge, 1990.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

EDUCAȚIE DIGITALĂ PENTRU ELEVI – DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR MATEMATICE ȘI ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ PRIN UTILIZAREA SOFTURILOR EDUCAȚIONALE

Prof. Kerekes Sorina Natalia
Colegiul Național "Gheorghe Șincai"
Cluj-Napoca, Cluj

Exemple de bune practici

Scop: promovarea unei educații care dezvoltă inovație și echilibru între tradițional și autentic – modern.

Obiective:

- promovarea unor materiale pentru dezvoltarea unei educații inspiraționale, autentică și modernă;
- dezvoltarea competențelor, valorilor și atitudinilor matematice ale elevilor;
- încurajarea unui climat educațional bazat pe creativitate, adaptabilitate și incluziune cu direcții spre formarea unor abilități și studiu ghidat/individual.

Aproape că nu mai poți transmite calitate matematică fără un suport digital sau un soft educațional care își fac tot mai mult prezența în activitatea didactică, fiind un instrument complementar al educației.

Softurile sunt gândite și realizate cu scopul învățării, asigurând o interacțiune ușoară între elev – profesor și – device-uri și poate fi ușor modificat în funcție de tipologia elevului și caracteristicile clasei de elevi.

Implementarea și utilizarea unui soft educațional necesită o alegere atentă a temei matematice care trebuie să ofere cunoștințe și înțelegere adaptate. Trebuie să fie proiectat fie conținând propria strategie didactică, fie ca un moment precis într-un set de strategii posibile, din care profesorul poate alege.

Ce dezvoltă și urmărește educația digitală?

- gândirea logică;
- spiritul de observație și colaborare;
- memoria fotografică – vizuală;
- atenția voluntară;
- acțiunile, operațiile și atitudinile intelectuale matematice;
- deprinderile de lucru cu un device;
- abilitățile de utilizare a informațiilor primite prin intermediul softurilor educaționale.

Ce avantaje prezintă educația digitală?

- furnizează un mare volum de informații;
- asigură o învățare individualizată;

- favorizează parcurgerea unor secvențe de instruire adaptate nevoilor individuale de progres în învățare;
- facilitează realizarea unui feedback rapid și eficient;
- stimulează implicarea activă a elevului în învățare.

Dezavantaje?

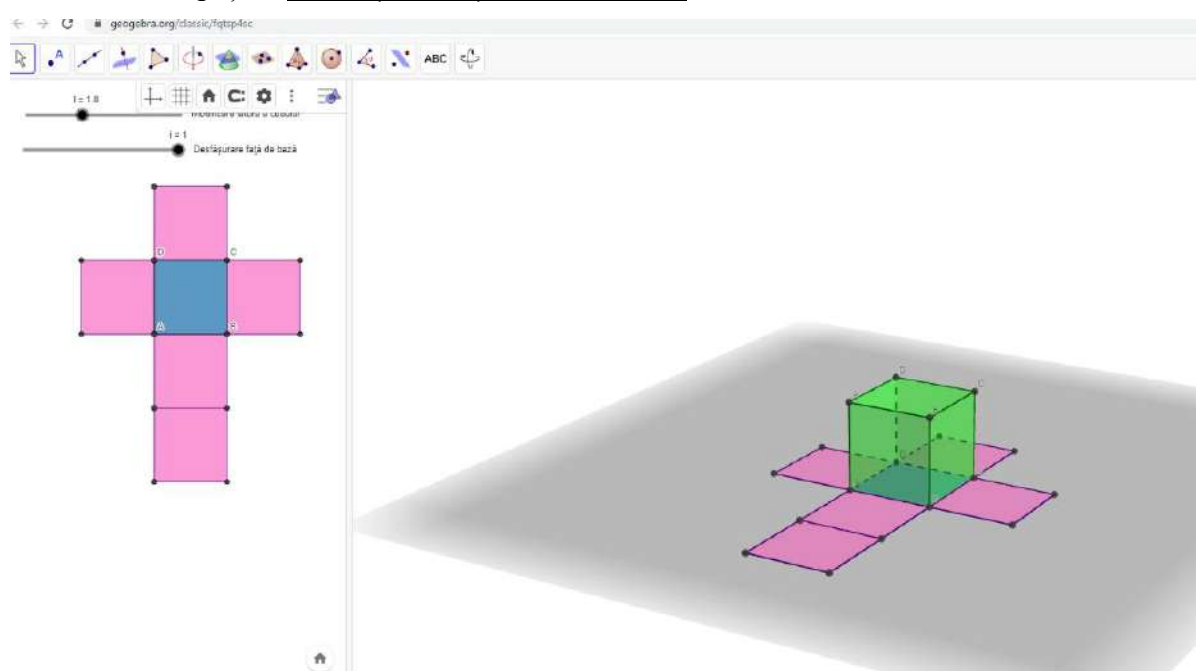
- instrumentele de instruire sunt fixe și nu solicită capacități multiple de dezvoltare ale minții umane, pot crea dependență de validare;
- uneori răspunsul incorect este validat în funcție de detaliu și nu de esență;
- introduce mai multă dirijare în procesul de învățare;
- introduce o stare de oboseală, datorită posibilităților reduse de interacțiune umană și a expunerii repetate la ecrane.

Soft-urile educaționale în activitățile matematice ***geometrice și grafice*** creăm instrumente de învățare eficiente, care determină apariția unor modificări semnificative în achiziția cunoștințelor și în atitudinea față de învățare a matematicii. Percepția exteriorului și a mediului se dezvoltă și orientarea spațială și de mediu.

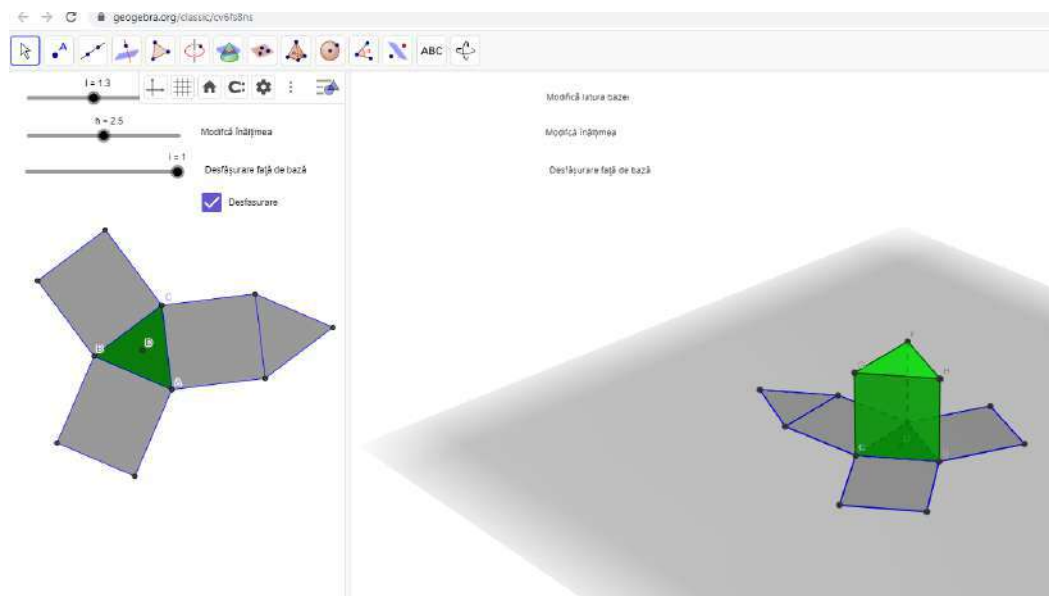
Elevilor le place astfel să învețe mai mult prin intermediul soft-urilor educaționale, decât prin metode tradiționale, acestea contribuind la dezvoltarea unor atitudini pozitive față de învățare și la îmbunătățirea rezultatelor obținute.

Exemplele pe care le prezint sunt parte a ***softului educațional Geogebra***, primele exemple sunt din geometria în spațiu, iar următoarele sunt exemple de reprezentare și utilizare a graficelor de funcții în studiul rezolvării ecuațiilor.

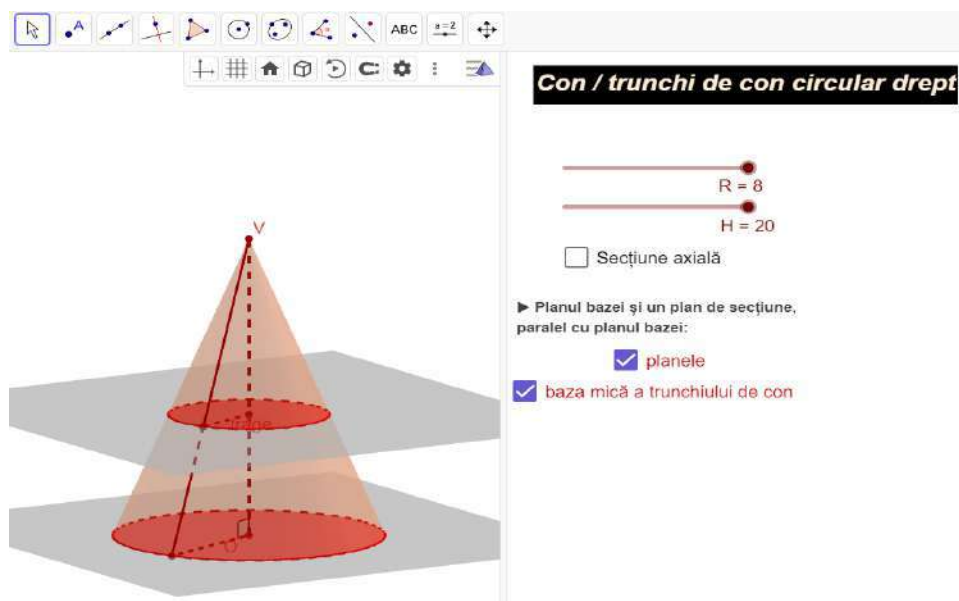
Geometrie în spațiu: **Cubul și desfășurarea cubului**



Geometrie în spațiu: Prisma triunghiulară și desfășurarea ei



Geometrie în spațiu: Conul și trunchiul de con circular drept



Ecuatii logaritmice și exponențiale cu soluție unică, rezolvate cu ajutorul softului educațional Geogebra.

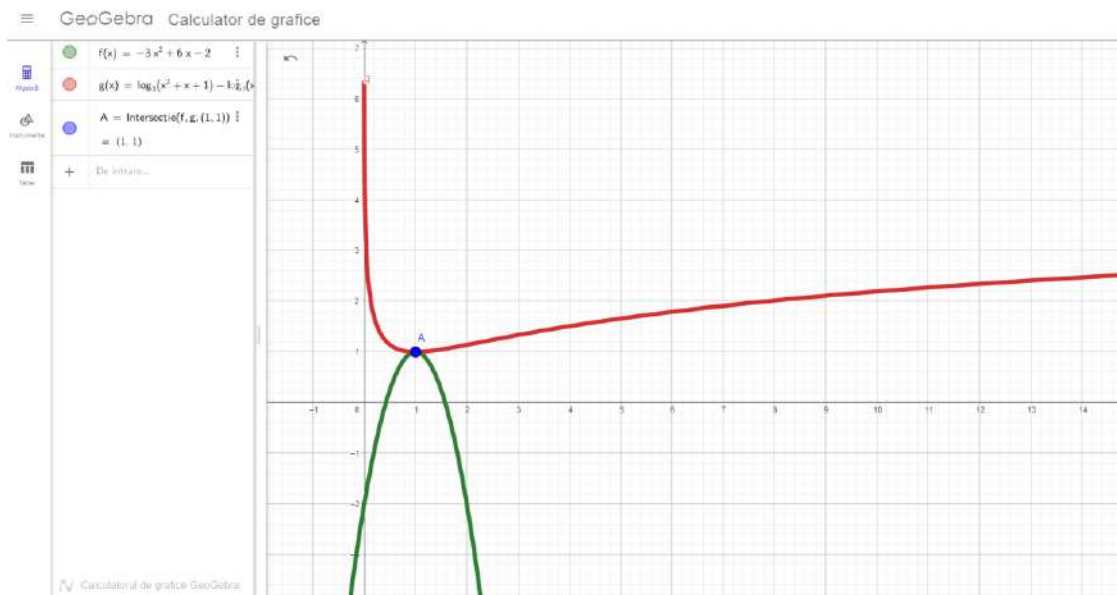
▪ Să se determine soluțiile ecuațiilor folosind reprezentările grafice în programul Geogebra.

Ecuția 1.

$$-3x^2 + 6x - 2 = \log_3(x^2 + x + 1) - \log_3 x$$

Atașăm funcțiile:

$f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = -3x^2 + 6x - 2$ și $g: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $g(x) = \log_3(x^2 + x + 1) - \log_3 x$ a căror grafice sunt prezentate. Din analiza graficelor se observă ca $x = 1$ este singura soluție a ecuației, fiind unicul punct de intersecție.



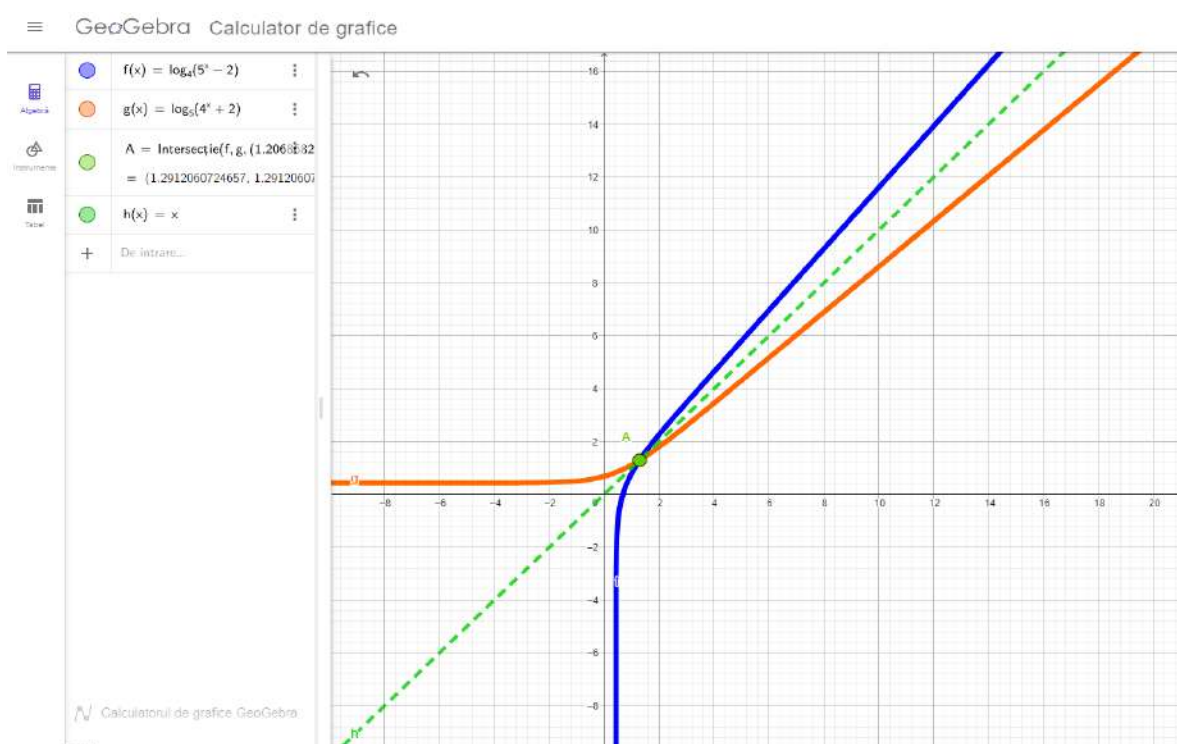
Ecuția 2.

$$\log_4(5^x + 2) = \log_5(4^x + 2)$$

Atașăm funcțiile:

$f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = \log_4(5^x + 2)$ și $g: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $g(x) = \log_5(4^x + 2)$ a căror grafice sunt prezentate.

Se analizează graficele celor două funcții, reprezentate și se trag concluziile: cele două grafice se intersectează doar într-un singur punct A, care este soluția ecuației. Observăm că cele două grafice sunt simetrice față de prima bisectoare, fapt pentru care putem trage concluzia că funcțiile sunt inverse una celeilalte.



Scopul acestei scurte prezentări a fost de a aprecia măsura în care utilizarea soft-urilor educaționale se constituie ca metode de îmbunătățire a performanțelor școlare.

Calitatea rezultatelor obținute în învățare depinde de calitatea implementării soft-urilor educaționale la nivel de grupă, clasă, elev, impunându-se informarea cadrelor didactice în ceea ce privește dezvoltarea tehnologiei și integrarea acesteia în procesul de predare-învățare.

Bibliografie:

1. Softul educațional Geogebra
2. *Integrating Learning with Technology*, University of Stirling.
3. Miclea M, (2000), *Psihologie cognitivă*, Editura Gloria, Cluj- Napoca.
4. Ciprian Ciobanu, Constanti Cucos, *Educație Digitală*, Editura Polirom, 2020

LEARNING UNDER AN OPEN SKY: OUTDOOR EDUCATION AND THE CHILD'S BOND WITH NATURE

Ivana Kovačević

Gimnazija Dubrovnik, Croatia

There was a time, not very long ago, when most children spent their free hours outdoors almost as a matter of course, and the natural world was simply the backdrop of an ordinary childhood. That casual familiarity has thinned considerably in a single generation, replaced by structured indoor time, screens and carefully scheduled activity. Many children today can name more brands than birds, and more characters from a screen than trees in their own street. Outdoor education exists, in large part, to repair this quiet but consequential loss — to put the living world back within reach of growing minds.

To take learning outside the classroom walls is not merely a change of scenery; it is a change in the kind of knowledge that becomes possible. A river studied from a textbook diagram and a river studied by wading into its current, measuring its flow and watching the life that depends upon it, leave entirely different impressions on a young mind. Direct, sensory contact with a real place — its smells, its textures, its unpredictable weather — anchors abstract concepts in something the body remembers long after the facts themselves have faded.

The outdoors also has a particular gift for the kind of pupil who finds the indoor classroom a difficult fit. A child restless at a desk often discovers an unexpected steadiness when given space to move, a real task to perform, and a reason to use their hands. Outdoor learning frequently reveals strengths — careful observation, physical confidence, practical problem-solving — that more conventional lessons rarely have occasion to call upon, and for such pupils it can become the place where they first experience themselves as capable.

Spending time in nature carries benefits that extend well beyond any single lesson's content. A growing body of evidence links time outdoors with calmer behaviour, improved concentration and a steadier mood, effects that are not incidental to learning but supportive of it. A class that has spent twenty minutes outside often returns to indoor work more settled, not less productive for the time spent away from the desk. The outdoors, in other words, is not time stolen from learning but time invested in the conditions that make learning possible.

Genuine environmental education goes further than admiring scenery; it cultivates an attachment that, over time, grows into responsibility. A child who has come to know a

particular stream, wood or coastline — who can name what lives there and has noticed it change with the seasons — develops a personal stake in its wellbeing that no abstract lecture on the importance of conservation could instil nearly as effectively. People tend to protect what they have learned to love, and that love is built, almost always, through repeated, attentive contact with a real place.

None of this requires distant expeditions or specialist equipment. A school courtyard, a neglected patch of waste ground, the trees along a city street, or a short walk to a nearby park can each become a genuine outdoor classroom if the teacher brings curiosity and a clear purpose to the visit. What outdoor education asks of a teacher is less a budget than a willingness to step outside familiar routines and to trust that careful observation of an ordinary place can be every bit as instructive as a more dramatic destination.

This way of teaching is gaining ground across very different landscapes and traditions. Teachers in Croatia, Romania, Bulgaria and throughout Europe are rediscovering, often independently, the same simple truth: that a generation raised at a distance from nature is unlikely to feel responsible for protecting it. Comparing how outdoor learning is woven into the school day across different countries — in mountain villages, coastal towns and busy cities alike — offers every teacher fresh ideas for bringing pupils back into living contact with the world beyond the classroom window.

In the end, a child who has learned outdoors carries something that a purely indoor education rarely provides: a felt sense of belonging to a living world larger than themselves. The classroom can teach a great deal about nature, but only direct experience of it can teach a person to care. As the challenges facing our shared environment grow more pressing, raising a generation that knows the natural world well enough to love it, and well enough to want to protect it, may prove to be among the most consequential lessons any school can offer.

Bibliography:

- Cornell, Joseph. *Sharing Nature with Children*. Dawn Publications, Nevada City, 1979.
- Knapp, Clifford E. *Lasting Lessons: A Teacher's Guide to Reflecting on Experience*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston, 1992.
- Louv, Richard. *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books, Chapel Hill, 2005.

- Orr, David W. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press, Albany, 1992.
- Sobel, David. *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society, Great Barrington, 2004.
- Wilson, Edward O. *Biophilia*. Harvard University Press, Cambridge, 1984.

МІСТ МІЖ ДОМОМ І ШКОЛОЮ: ПАРТНЕРСТВО З РОДИНОЮ ЯК ОСНОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

Олена Ковальчук

Львівська гімназія №1, Україна

Дитина проводить у школі лише частину свого дня, а решту часу живе у світі, який формує родина. Тривалий час школа і родина існували майже окремо одна від одної: школа навчала, родина виховувала, а спілкування між ними обмежувалося коротким повідомленням про оцінку чи поведінку. Сучасна педагогіка переконливо показує, що ця розділеність шкодить саме дитині, заради якої й існують обидва середовища. Коли школа і родина дійсно співпрацюють, дитина отримує не два окремих світи, а один цілісний простір підтримки.

Партнерство з родиною не означає, що батьки повинні виконувати роботу вчителя, перевіряючи кожне домашнє завдання чи пояснюючи матеріал, який не був засвоєний на уроці. Найкорисніша роль батьків зовсім інша: створити вдома умови, в яких дитина почуває себе в безпеці, відпочилою та готовою вчитися, і показати власним прикладом, що навчання має цінність. Учитель, зі свого боку, привносить професійні знання про те, як влаштоване навчання; родина привносить глибоке знання конкретної дитини. Жодна зі сторін не може замінити іншу.

Спілкування між школою і родиною найкраще працює тоді, коли воно регулярне, а не лише у відповідь на проблему. Сім'я, яка чує від учителя тільки тоді, коли сталося щось погане, поступово починає сприймати кожен дзвінок зі школи як тривожний сигнал, і це підриває довіру, необхідну для справжньої співпраці. Учитель, який ділиться також невеликими успіхами, спостереженнями про прогрес чи просто доброзичливим словом, будує стосунки, у яких складніші розмови про труднощі стають набагато легшими.

Особливо чутливим є питання залучення родин, чий досвід зі школою сам по собі був не надто приємним. Батьки, які в дитинстві відчували в школі лише критику чи невдачі, нерідко підходять до зустрічі з учителем своєї дитини з тривогою чи навіть з недовірою. Учитель, який щиро вітає таких батьків, пояснює без зайвого жаргону та шукає спільну мову, а не демонструє перевагу, поступово перетворює цю тривогу на готовність до співпраці, що приносить користь насамперед самій дитині.

Шкільне партнерство з родиною набуло особливого значення для українських родин останніх років, коли війна змусила тисячі дітей і вчителів продовжувати навчання в умовах переїздів, дистанційного навчання чи постійної небезпеки. У таких обставинах зв'язок між школою і домом перестає бути лише питанням гарної комунікації і стає питанням психологічної стійкості дитини: знання того, що вчитель і батьки діють як одна команда, дає дитині відчуття стабільності навіть тоді, коли зовнішній світ дуже нестабільний.

Практичні форми партнерства можуть бути дуже простими: коротке повідомлення про невеликий успіх, зрозуміле пояснення того, чого саме клас вчиться цього тижня, запрошення батьків поділитися своїм досвідом чи професією на уроці, регулярні, а не лише підсумкові, зустрічі. Жоден із цих кроків не вимагає великих ресурсів, але кожен із них поступово будує довіру, без якої жодна співпраця не може бути справжньою.

Ця турбота про зв'язок школи і родини об'єднує вчителів далеко за межами однієї країни. Учителі в Україні, Румунії, Болгарії та в усій Європі стикаються зі схожим викликом: як побудувати справжнє партнерство з родинами в умовах обмеженого часу, мовних бар'єрів чи різного попереднього досвіду зі школою. Порівняння підходів різних освітніх традицій дає кожному вчителю нові ідеї там, де власний досвід однієї країни міг би виявитися недостатнім.

Зрештою, школа, яка справді бачить родину партнером, а не лише джерелом проблем чи вимог, створює для дитини найміцнішу основу для навчання. Жодна школа не може замінити родину, як і жодна родина не може замінити школу; та коли обидві сторони працюють разом, з повагою і довірою, дитина отримує те, чого жодна з них не могла би дати наодинці, — справжнє відчуття, що про неї дбають усі дорослі в її житті.

Бібліографія:

- Epstein, Joyce L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press, Boulder, 2001.
- Henderson, Anne T.; Mapp, Karen L. A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, 2002.
- Hornby, Garry. Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. Springer, New York, 2011.

- Кравченко, Тетяна. Соціально-педагогічна взаємодія школи і сім'ї. Українська педагогічна думка, Київ, 2010.
- Lareau, Annette. Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. University of California Press, Berkeley, 2003.
- Sheldon, Steven B. Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships. Journal of Educational Research, Vol. 100, 2007.

MORE THAN ONE STORY: INTERCULTURAL EDUCATION AND THE PLACE OF MINORITIES IN THE CLASSROOM

Agnieszka Kowalska

Liceum im. Mikołaja Kopernika, Poland

Every nation tells itself a story about who belongs to it, and school is one of the principal places where that story is told to the young. For a long time, this story was usually a single, simplified narrative, built almost entirely around the experience of the majority, in which the histories, languages and traditions of minority communities appeared, if at all, as a brief footnote rather than as a living part of the national fabric. Intercultural education begins from the recognition that this single story was never the whole truth, and that a fuller, more honest account serves every pupil far better, minority and majority alike.

To teach about a minority community well requires more than a single respectful lesson once a year, however well intentioned. A community reduced to a folk costume, a traditional dance and a handful of facts recited from a textbook risks becoming a museum exhibit rather than a living presence — admired briefly, then set aside, untouched by the rest of the curriculum. Genuine intercultural education weaves a minority's history, literature and contemporary life into the ordinary fabric of subjects across the year, so that pupils encounter it not as an isolated curiosity but as a continuing thread within the nation's larger story.

For a pupil from a minority background, the stakes of this work are immediate and personal. A child who never encounters their own community's history, language or achievements reflected anywhere in the curriculum receives, whether or not anyone intends it, a quiet and corrosive message: that their heritage does not belong in the official record of what matters. The opposite experience — seeing one's own community treated with the same seriousness and respect given to the majority — can be one of the most affirming things a school ever offers such a pupil.

For pupils from the majority, encountering minority histories and perspectives with genuine depth offers something equally valuable, though differently shaped: the realisation that their own national story has never been as simple or as singular as it is sometimes told. Learning that a country's history has long included multiple languages, faiths and traditions living and working alongside one another complicates a simplified narrative in the best possible way,

replacing easy certainty with a more accurate, more interesting, and ultimately more honest understanding of where one actually comes from.

None of this requires treating every topic as equally comfortable or avoiding the genuinely difficult chapters of a shared history. Honest intercultural education does not soften painful episodes of discrimination, displacement or violence into something more palatable; it presents them clearly, in age-appropriate ways, while also insisting on the fuller picture — the centuries of coexistence, contribution and shared culture that such painful episodes too often eclipse entirely in a simplified telling. A history taught honestly, in its full complexity, ultimately commands more trust from pupils than one that is quietly sanitised.

In Poland, where Jewish, Ukrainian, Belarusian, Lemko, Roma, German and other communities have shaped the country's history across many centuries, often in ways still only partially reflected in school curricula, this work carries particular weight. Teaching this fuller history well is not a matter of political correctness but of basic historical accuracy, and pupils, given the chance, generally respond to that fuller and more complex truth with far greater engagement than they show toward a flattened, simplified version of the same events.

The need to teach this fuller, more complex story honestly is shared across very different countries. Teachers in Poland, Romania, Bulgaria and throughout Europe work with national histories that include minority communities whose place in the official story has often been incomplete, and the comparison of how different countries approach this delicate and necessary task offers every teacher genuinely useful examples, drawn from contexts that have already wrestled with similar difficulties.

In the end, a school that teaches more than one story does not weaken a nation's sense of itself; it strengthens it; with a richer, more accurate and more durable foundation than any single simplified narrative could provide. Pupils who grow up understanding that their country's history has always included many voices are better prepared, as adults, to build a society in which those many voices continue, as they always have, to live and work together.

Bibliography:

Banks, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson, Boston, 2007.

Gay, Geneva. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, New York, 2000.

- Nikitorowicz, Jerzy. Edukacja regionalna i międzykulturowa. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2009.
- Nowak, Maria. Pamięć wielokulturowa: mniejszości narodowe w polskiej edukacji historycznej. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2016.
- Sleeter, Christine E.; Grant, Carl A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender. Wiley, Hoboken, 2009.
- UNESCO. Guidelines on Intercultural Education. UNESCO, Paris, 2006.

UNE SEULE CLASSE, MILLE CHEMINS : LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE AU SERVICE DE CHAQUE ÉLÈVE

Juliette Lemoine

Collège Jean Moulin, France

Trente élèves assis dans la même salle, devant le même tableau, n'entendent jamais tout à fait la même leçon. L'un saisit une notion en quelques secondes et s'ennuie déjà quand l'enseignant l'explique pour la troisième fois ; un autre a besoin de cette troisième explication, et même d'une quatrième, formulée autrement, pour s'en approcher seulement. Pendant des siècles, l'école a fait comme si cette diversité n'existait pas, enseignant à un élève moyen imaginaire que la classe réelle ne contient jamais tout à fait. La pédagogie différenciée naît du refus tranquille de cette fiction.

Différencier ne signifie pas, comme on le craint parfois, fabriquer trente cours distincts pour trente élèves, tâche aussi épuisante qu'impossible. Il s'agit plutôt de prévoir, dès la conception d'une leçon, plusieurs chemins légitimes vers le même objectif d'apprentissage : des supports variés pour expliquer une notion, des tâches de complexité différente pour l'exercer, des formes diverses pour en rendre compte. L'objectif demeure le même pour tous ; ce sont les routes qui s'adaptent au terrain de chacun.

Quatre dimensions de la classe peuvent ainsi être différenciées, et les connaître aide à ne pas se perdre. Le contenu, lorsque certains élèves abordent une même question à des niveaux de profondeur différents ; le processus, lorsque les mêmes idées sont présentées par des voies différentes — un schéma pour l'un, un récit pour l'autre, une manipulation concrète pour un troisième ; la production, lorsque les élèves peuvent montrer leur compréhension par des moyens différents ; et l'environnement, lorsque l'organisation matérielle de la classe elle-même permet à chacun de travailler dans les conditions qui lui conviennent le mieux.

Différencier exige une connaissance fine de chaque élève, et cette connaissance ne s'acquiert pas par intuition seule mais par une observation régulière et méthodique. Une évaluation diagnostique discrète en début de séquence, un suivi attentif des progrès en cours d'apprentissage, une attention portée à ce qui suscite l'intérêt ou la résistance de chacun : ces gestes simples fournissent la matière première sans laquelle toute différenciation resterait approximative, fondée sur des impressions plutôt que sur des données réelles.

Le groupe flexible constitue l'un des outils les plus précieux de cette pédagogie. Plutôt que de fixer les élèves dans des catégories définitives — les forts, les faibles — qui finissent par devenir des étiquettes dont on ne sort plus, l'enseignant compose des groupes différents selon la tâche du moment : parfois homogènes pour cibler un besoin précis, parfois hétérogènes pour permettre l'entraide entre pairs. Cette souplesse rappelle à chaque élève que sa place dans la classe n'est jamais figée une fois pour toutes.

L'un des malentendus les plus tenaces sur la différenciation est de la confondre avec un abaissement des exigences pour les élèves en difficulté. C'est précisément l'inverse qui devrait se produire : chaque élève doit être conduit vers le même objectif ambitieux, mais par un chemin et avec un soutien adaptés à son point de départ. Différencier sans exigence ne fait qu'élargir, année après année, l'écart entre les élèves ; différencier avec exigence offre à chacun une chance réelle d'atteindre le même niveau, par des moyens différents.

Cette préoccupation traverse les frontières. Les enseignants de France, de Roumanie, de Bulgarie et de toute l'Europe travaillent dans des classes à la composition de plus en plus diverse, et cherchent les mêmes équilibres : comment respecter le rythme de chacun sans renoncer à un programme commun, comment accompagner sans diviser. La comparaison des pratiques entre traditions éducatives différentes enrichit chaque enseignant de solutions concrètes qu'une seule expérience nationale n'aurait peut-être jamais fait naître.

En fin de compte, la pédagogie différenciée n'est pas une technique parmi d'autres, mais une manière de tenir une promesse fondamentale de l'école publique : offrir à chaque enfant, quel que soit son point de départ, une chance réelle de progresser et de réussir. Une classe unique ne peut pas suivre mille chemins distincts ; mais elle peut, avec attention et méthode, en ouvrir suffisamment pour qu'aucun élève ne reste durablement sans voie vers la compréhension.

Bibliographie :

Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur, un outil pour enseigner. ESF éditeur, Paris, 1997.

Meirieu, Philippe. Différencier la pédagogie: pourquoi, comment? Cahiers pédagogiques, CRDP de l'Académie de Lyon, Lyon, 1985.

Perrenoud, Philippe. Pédagogie différenciée: des intentions à l'action. ESF éditeur, Paris, 1997.

Przesmycki, Halina. La pédagogie différenciée. Hachette Éducation, Paris, 1991.

- Tomlinson, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 1999.
- Vygotski, Lev S. *Pensée et langage*. Éditions sociales, Paris, 1985.

GAMIFICATION IN EDUCATION: ENHANCING MOTIVATION AND LEARNING OUTCOMES IN THE DIGITAL AGE

Lutescu Corina Nicoleta

Școala Gimnazială „Ioan Alexandru Brătescu-Voinești”, Târgoviște, Romania

Abstract

Gamification has become one of the most influential educational innovations of the digital age. By integrating game elements into learning experiences, teachers can increase student motivation, engagement, and achievement. This article examines the theoretical foundations, benefits, challenges, and practical applications of gamification in education.

Keywords

gamification, motivation, educational technology, digital learning, engagement

Introduction

Students today are immersed in digital environments and interactive experiences. Traditional teaching methods remain valuable, but educators increasingly seek innovative approaches that capture learners' attention. Gamification applies game design elements in non-game contexts to enhance participation and motivation.

Concept and Theoretical Foundations

Gamification involves the use of points, badges, levels, leaderboards, missions, and rewards to encourage desired behaviors. The approach is supported by motivational theories, including self-determination theory, which highlights the importance of autonomy, competence, and relatedness. When learners experience progress and achievement, they are more likely to remain engaged.

Benefits of Gamification

Research indicates that gamification can improve motivation, participation, persistence, and knowledge retention. Students often perceive learning activities as more enjoyable and meaningful. Gamified experiences can also encourage collaboration, critical thinking, creativity, and problem-solving. Furthermore, immediate feedback helps learners monitor their progress and identify areas for improvement.

Digital Tools and Applications

Teachers can implement gamification using platforms such as Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps, Blooket, and Classcraft. These tools allow educators to design quizzes, challenges, competitions, and collaborative missions. Digital platforms also facilitate differentiated instruction by adapting activities to students' abilities and learning styles.

Gamification in Language Education

In foreign language teaching, gamification supports vocabulary acquisition, grammar practice, speaking activities, and reading comprehension. Interactive challenges encourage communication and increase students' confidence. Learners often demonstrate higher participation rates when educational content is presented through game-based activities.

Challenges and Limitations

Gamification should not be reduced to rewards alone. Poorly designed systems may encourage superficial participation rather than meaningful learning. Teachers must ensure that game elements support educational objectives and do not distract from content mastery. Adequate planning and continuous evaluation are essential.

Recommendations for Teachers

Educators should begin with clear learning goals and select game elements that align with curricular objectives. Activities should promote cooperation as well as healthy competition. Regular feedback, student reflection, and balanced assessment practices contribute to successful implementation.

Future Directions

As technology continues to evolve, gamification is expected to become increasingly sophisticated. Artificial intelligence, virtual reality, and adaptive learning systems may provide personalized gamified experiences that further enhance student engagement and achievement.

Conclusions

Gamification represents a valuable strategy for modern education. When thoughtfully integrated into teaching and learning, it increases motivation, supports active participation, and helps students develop essential twenty-first-century competencies.

References

- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*.
Deterding, S. et al. (2011). *Gamification: Toward a Definition*.
Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*.
Deci, E. & Ryan, R. (2000). *Self-Determination Theory*.
European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan*.
Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*.
Hamari, J. et al. (2014). *Does Gamification Work?*
UNESCO. (2023). *Technology in Education Report*.

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE : MÉTHODES MODERNES POUR UNE ÉDUCATION EN CONSTANTE ÉVOLUTION

Prof. Elena Marc

Liceul Teoretic "Mircea Eliade" Galați

L'éducation traverse aujourd'hui une période de transformation continue, marquée par l'évolution rapide des savoirs, des technologies et des attentes sociales. Dans ce contexte, l'innovation pédagogique cesse d'être une option pour devenir une nécessité : elle conditionne la capacité de l'école à rester pertinente et à répondre efficacement aux défis de son temps. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) illustre tout particulièrement cette dynamique, car la classe de langue est, par nature, un espace de communication, d'échange et d'ouverture sur le monde.

Inscrite dans la perspective d'une valorisation de la synergie professionnelle par l'apprentissage continu et la collaboration stratégique, la présente contribution se propose d'examiner les méthodes modernes d'innovation pédagogique en classe de FLE. Elle articule successivement l'évolution des méthodologies, la perspective actionnelle, les méthodes actives, l'apport du numérique et la coopération entre enseignants, en s'appuyant sur les cadres européens de référence, sur les apports de la recherche en didactique et sur des exemples issus de la pratique de classe.

1. L'innovation pédagogique : un impératif dans une éducation en constante évolution

L'innovation pédagogique ne se confond pas avec la recherche de la nouveauté pour elle-même. Innover, c'est introduire un changement réfléchi dans les pratiques afin d'améliorer la qualité des apprentissages et de mieux répondre aux besoins réels des élèves. Une méthode n'est donc innovante que dans la mesure où elle produit un effet positif sur l'apprentissage, et non en raison de son seul caractère inédit.

Cette exigence suppose, de la part de l'enseignant, une posture de praticien réflexif, capable d'analyser ses pratiques, de les remettre en question et de les faire évoluer. Comme l'a souligné la recherche en sciences de l'éducation, l'enseignant d'aujourd'hui doit développer de nouvelles compétences professionnelles : organiser des situations d'apprentissage, gérer la progression des élèves, travailler en équipe et se former tout au long de la vie. L'innovation est ainsi indissociable de la formation continue et de l'apprentissage permanent du professionnel lui-même.

En didactique du français, cette évolution se lit dans l'histoire même des méthodologies : du passage de la méthode traditionnelle, centrée sur la grammaire et la traduction, aux approches communicatives, puis à la perspective actionnelle, chaque étape témoigne d'un recentrage progressif sur l'apprenant et sur l'usage réel de la langue. Comprendre cette évolution permet à l'enseignant de situer ses choix méthodologiques et d'innover en connaissance de cause.

Il importe toutefois de rappeler qu'aucune méthodologie ne rend les précédentes entièrement caduques. L'enseignant expérimenté adopte une posture éclectique et réfléchie : il puise dans les différentes approches les procédés les mieux adaptés à ses élèves, à ses objectifs et à son contexte. L'innovation consiste alors moins à appliquer une méthode unique qu'à combiner avec discernement des outils variés, dans une démarche cohérente et constamment réajustée.

2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son volume complémentaire constituent aujourd'hui la référence majeure de la didactique des langues. En considérant l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans des contextes donnés, la perspective actionnelle déplace le centre de gravité de l'apprentissage : il ne s'agit plus seulement de communiquer, mais d'agir avec la langue pour atteindre un objectif concret.

Cette approche se traduit, en classe, par la conception de tâches authentiques mobilisant plusieurs activités langagières. À titre d'exemple, demander aux élèves d'organiser un événement francophone — rédiger des invitations, comparer des programmes, présenter oralement un projet — donne du sens à l'apprentissage et place l'élève en situation de résolution de problème. La tâche devient le moteur de l'acquisition, tandis que la grammaire et le lexique sont mobilisés au service de la communication, et non comme des fins en soi.

L'évaluation évolue elle aussi : elle vise désormais la capacité à agir en langue étrangère, évaluée à partir de descripteurs de compétences clairs et de critères transparents. Cette logique favorise une évaluation formative, centrée sur les progrès de l'élève, qui soutient la motivation plutôt que de la freiner.

3. Les méthodes actives au cœur de l'innovation

Les méthodes actives placent l'élève au centre du processus d'apprentissage et le rendent acteur de ses propres acquisitions. La pédagogie de projet, en particulier, permet d'articuler plusieurs compétences autour d'une production finale signifiante : un journal de classe en français, une exposition virtuelle, une pièce de théâtre ou une capsule vidéo. L'élève apprend en faisant, et la langue devient un instrument au service d'un but commun.

La classe inversée constitue une autre voie féconde. En déportant la découverte des contenus hors de la classe — grâce à des capsules vidéo ou à des documents préparés — l'enseignant libère du temps précieux pour les activités d'interaction, de production et de remédiation. Le temps de classe est ainsi consacré à ce qui ne peut se faire seul : échanger, argumenter, produire avec l'aide du groupe et de l'enseignant.

L'apprentissage collaboratif et la différenciation pédagogique complètent ce dispositif. Le travail en binômes ou en petits groupes développe à la fois les compétences langagières et les

compétences sociales, tandis que la différenciation — par la tâche, le support ou l'accompagnement — permet de répondre à l'hétérogénéité des classes et de favoriser la réussite de chaque élève. Ces méthodes ne valent toutefois que par leur intégration réfléchie dans un scénario cohérent, orienté vers des objectifs précis.

Ces démarches s'accompagnent volontiers d'outils favorisant l'autonomie et la réflexivité de l'apprenant. Le portfolio, le carnet de bord ou la grille d'autoévaluation invitent l'élève à prendre conscience de ses progrès, à identifier ses difficultés et à se fixer des objectifs personnels. En développant ainsi la capacité à apprendre à apprendre, l'enseignant prépare ses élèves à devenir des apprenants autonomes, capables de poursuivre leur formation linguistique bien au-delà de la classe.

4. Le numérique, levier d'innovation et de collaboration

La dimension numérique de l'éducation a profondément renouvelé les pratiques de la classe de langue. L'intégration réfléchie des technologies de l'information et de la communication offre un accès immédiat à des documents authentiques — médias francophones, podcasts, ressources éducatives en ligne — qui exposent l'élève à une langue vivante et à la diversité des registres et des accents.

Le numérique soutient également la production et l'interaction : écriture collaborative, enregistrements audio et vidéo, visioconférences avec des classes partenaires. La télécollaboration, notamment à travers les plateformes européennes dédiées à la coopération entre établissements, transforme la langue française en un véritable instrument de communication interculturelle : l'élève ne s'adresse plus seulement à son enseignant, mais à des pairs qu'il souhaite comprendre et se faire comprendre.

La ludification, enfin, soutient la mémorisation lexicale et grammaticale tout en réduisant l'anxiété langagière. L'enjeu n'est pas de multiplier les outils, mais de les mettre au service d'objectifs langagiers clairs, dans une démarche attentive à l'équité d'accès, à la protection des données et à un usage raisonné et responsable des technologies.

5. La synergie professionnelle : apprendre et collaborer entre enseignants

L'innovation pédagogique ne se construit que rarement de manière isolée. Elle s'épanouit dans la collaboration entre enseignants, qui constitue le cœur de la synergie professionnelle. Le partage de scénarios, de ressources et de retours d'expérience, au sein de communautés de pratique, transforme des initiatives individuelles en savoirs collectifs et contribue à réduire les inégalités entre établissements.

Le travail en équipe, le mentorat entre pairs, la co-construction de projets et les échanges lors de manifestations professionnelles — tels que le présent symposium — nourrissent une dynamique d'amélioration continue. L'enseignant qui apprend de ses collègues et qui partage ses propres

réussites entretient une posture d'apprenant permanent, condition même de l'évolution de l'éducation. La collaboration stratégique devient ainsi un facteur de qualité et de développement institutionnel durable.

Cette synergie dépasse les frontières de la discipline et de l'établissement. Les projets interdisciplinaires, qui associent le français à l'histoire, aux arts ou aux sciences, décloisonnent les apprentissages et montrent aux élèves la cohérence des savoirs. De même, les partenariats institutionnels et les échanges internationaux ouvrent la classe sur d'autres réalités éducatives et culturelles. La langue française y gagne une fonction concrète de médiation, et l'enseignant, en construisant ces ponts, contribue à la fois à la réussite de ses élèves et à la promotion de son établissement.

6. Une expérience de terrain

Dans ma propre pratique d'enseignement du français, la mise en œuvre d'un projet collaboratif associant la pédagogie de projet et les outils numériques a sensiblement transformé l'engagement des élèves. La réalisation d'un guide numérique de découverte, rédigé collaborativement et enrichi de commentaires audio en français, a renforcé la motivation, l'autonomie et la confiance des apprenants, y compris chez les plus réticents. Le partage de ce projet avec des collègues a permis de l'adapter à d'autres niveaux et d'en diffuser les bénéfices.

Cette expérience confirme que l'efficacité d'un dispositif dépend moins de l'outil que de l'intention pédagogique qui le guide et de l'accompagnement proposé. Introduites progressivement, assorties de consignes précises et d'un retour régulier, les méthodes modernes deviennent de véritables leviers de réussite. (Section à personnaliser selon votre expérience concrète : niveau des élèves, outils utilisés, résultats observés.)

Conclusion

L'innovation pédagogique en classe de FLE apparaît ainsi comme un processus continu, fondé sur la réflexion, sur le recentrage de l'apprentissage autour de l'élève acteur et sur l'intégration raisonnée des méthodes actives et des outils numériques. Loin d'être une fin en soi, elle se met au service d'une éducation de qualité, inclusive et ouverte sur l'espace francophone et européen.

Son efficacité repose moins sur les dispositifs que sur l'intention pédagogique et sur la collaboration entre professionnels. C'est dans l'apprentissage continu de l'enseignant et dans la synergie des pratiques — que des rencontres telles que ce symposium permettent de cultiver — que l'éducation trouve les ressources de sa constante évolution.

Bibliographie

1. Bourguignon Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*, Éditions Delagrave, 2010.
2. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, 2021.
3. Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2017.
4. Guichon Nicolas, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Éditions Didier, 2012.
5. Mangenot François, Louveau Élisabeth, *Internet et la classe de langue*, CLE International, 2006.
6. Perrenoud Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF éditeur, 1999.
7. Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, 1988.

PENSAR COMO SE RESUELVE UN PROBLEMA: EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LAS AULAS

Laura Martínez

Instituto Cervantes de Educación Secundaria, España

Cuando se habla de pensamiento computacional en la escuela, muchos imaginan de inmediato pantallas, código y ordenadores. Sin embargo, el corazón de esta forma de pensar no depende de ninguna máquina: es, ante todo, una manera disciplinada de descomponer un problema complejo en partes manejables, reconocer patrones, diseñar una secuencia de pasos para resolverlo y comprobar si esa solución realmente funciona. Un niño que organiza una receta de cocina en pasos ordenados ya está practicando, sin saberlo, la esencia misma del pensamiento computacional.

La descomposición, primer pilar de este modo de pensar, enseña algo que sirve mucho más allá de la informática: que un problema que parece abrumador en su totalidad suele volverse manejable en cuanto se divide en partes más pequeñas. Un alumno que aprende a fragmentar una tarea grande — organizar un proyecto, planificar un texto largo, resolver un problema matemático complejo — adquiere una herramienta intelectual que le acompañará en disciplinas muy alejadas de la programación.

El reconocimiento de patrones, segundo pilar, agudiza una mirada que busca regularidades, semejanzas y excepciones en lo que de otro modo parecería un caos de datos sueltos. Un estudiante que detecta que ciertos verbos siguen siempre la misma irregularidad, o que determinada figura geométrica reaparece en contextos distintos, está ejercitando exactamente la misma capacidad mental que emplea un programador al identificar código repetido que puede simplificarse en una sola instrucción reutilizable.

La abstracción, tercer pilar y quizá el más sutil, consiste en saber qué detalles importan para resolver un problema y cuáles pueden ignorarse sin perder lo esencial. Un mapa de metro, por ejemplo, abstrae la geografía real de una ciudad para mostrar únicamente lo que un viajero necesita: las líneas y las estaciones. Enseñar a los alumnos a preguntarse qué es realmente relevante en una situación — y qué puede dejarse de lado sin consecuencias — los prepara para pensar con claridad en cualquier disciplina.

El algoritmo, cuarto y último pilar, no es más que una secuencia ordenada de pasos que, seguida con precisión, conduce a un resultado fiable. Diseñar un algoritmo — ya sea para

resolver una ecuación, organizar un horario o programar un pequeño juego — obliga al alumno a una claridad de pensamiento poco habitual : cada paso debe especificarse sin ambigüedad, porque ni un ordenador ni un compañero que sigue las instrucciones puede adivinar lo que se dejó sin decir.

Uno de los aspectos más valiosos de enseñar a programar en la escuela es, paradoja, la experiencia del error. Un programa que no funciona a la primera no es un fracaso, sino el punto de partida de un proceso llamado depuración : examinar con calma dónde se rompió la lógica, corregirlo y volver a intentarlo. Los alumnos que practican esta forma de fallar y corregir con tranquilidad desarrollan una relación mucho más sana con el error en general, dentro y fuera de la informática.

Esta manera de pensar gana terreno en sistemas educativos muy distintos. Docentes de España, Rumanía, Bulgaria y de toda Europa buscan integrar el pensamiento computacional no como una asignatura aislada, sino como una herramienta transversal que enriquece las matemáticas, la lengua, las ciencias y el arte por igual. Comparar cómo distintos países introducen estas ideas en las aulas — con o sin ordenadores, desde edades muy tempranas o más avanzadas — ofrece a cada docente caminos que su propia tradición educativa quizá nunca habría explorado sola.

En definitiva, enseñar a pensar de manera computacional no consiste en formar futuros programadores, aunque algunos alumnos sin duda lo serán. Consiste en ofrecer a todos una manera más clara y ordenada de abordar cualquier problema complejo que la vida les presente, dentro o fuera de una pantalla. Un alumno que ha aprendido a descomponer, reconocer patrones, abstraer y diseñar pasos ordenados lleva consigo una herramienta de pensamiento que le servirá mucho después de haber olvidado el lenguaje de programación concreto con el que la aprendió.

Bibliografía:

- Brennan, Karen; Resnick, Mitchel. New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. American Educational Research Association, Vancouver, 2012.
- Grover, Shuchi; Pea, Roy. Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. Educational Researcher, Vol. 42, 2013.
- Papert, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, New York, 1980.

- Resnick, Mitchel. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, Cambridge, 2017.
- Wing, Jeannette M. Computational Thinking. Communications of the ACM, Vol. 49, 2006.
- Zapata-Ros, Miguel. Pensamiento computacional: una nueva alfabetización digital. Revista de Educación a Distancia, Universidad de Murcia, Murcia, 2015.

DAS TASCHENGELD ALS LEHRMEISTER: FINANZIELLE BILDUNG IN DER SCHULE

Laura Meier

Kantonsschule Zürcher Oberland, Schweiz

Kaum eine Fähigkeit begleitet einen Menschen so lebenslang und so ständig wie der Umgang mit Geld, und doch findet sie in den meisten Lehrplänen nur einen sehr begrenzten Platz. Ein Schüler verlässt die Schule oft mit soliden Kenntnissen in Algebra oder Literaturgeschichte, aber ohne je gelernt zu haben, wie ein Kredit tatsächlich funktioniert, was Zinseszins über Jahrzehnte bewirkt, oder wie man ein einfaches Budget erstellt. Diese Lücke ist nicht harmlos — sie trägt später häufig zu Verschuldung, finanziellem Stress und vermeidbaren Fehlentscheidungen bei, die ein ganzes Erwachsenenleben begleiten können.

Finanzielle Bildung beginnt nicht mit Aktienmärkten oder komplexen Anlagestrategien, sondern mit etwas viel Näherem : dem eigenen Taschengeld. Ein Kind, das selbst entscheidet, wie es ein begrenztes Budget einteilt, erlebt aus erster Hand, was es bedeutet, eine Wahl zu treffen, die eine andere ausschließt, und macht erste, oft schmerzhaft, aber wertvolle Erfahrungen mit Konsequenzen. Diese frühe, konkrete Erfahrung legt eine Grundlage, auf der spätere, abstraktere Konzepte wie Sparen, Schulden oder Versicherung viel leichter aufbauen können.

Besonders wirksam ist es, wenn Schüler den Unterschied zwischen einem Wunsch und einem tatsächlichen Bedürfnis selbst erarbeiten, statt ihn nur erklärt zu bekommen. Eine einfache Übung, bei der ein begrenztes Budget auf konkurrierende Ausgaben verteilt werden muss, zwingt zu genau jener Abwägung, die später im Erwachsenenleben ständig gefordert wird. Wer früh übt, bewusst zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen, anstatt impulsiv zu konsumieren, entwickelt eine Disziplin, die weit über finanzielle Fragen hinausreicht.

Der Zinseszins verdient eine besondere Erwähnung, weil er eine der wenigen mathematischen Ideen ist, deren intuitives Versagen direkte finanzielle Folgen hat. Viele Erwachsene unterschätzen systematisch, wie stark sich Schulden über Jahre durch Zinseszins aufbauen können, und ebenso, wie stark früh begonnenes Sparen über Jahrzehnte anwächst. Eine konkrete, mit echten Zahlen durchgerechnete Unterrichtseinheit zu diesem Thema kann

später teure finanzielle Fehlentscheidungen verhindern, weit wirksamer als jede allgemeine Warnung vor Schulden.

Die Schweiz, mit ihrer langen Tradition von Genauigkeit in finanziellen Angelegenheiten und einem im internationalen Vergleich hohen Mass an finanzieller Eigenverantwortung der Bürger, bietet besonders fruchtbaren Boden für diese Art von Unterricht. Schüler, die früh lernen, wie Krankenversicherung, Altersvorsorge oder eine einfache Steuererklärung tatsächlich funktionieren, treten als junge Erwachsene mit einem Selbstvertrauen in finanzielle Entscheidungen ein, das ihnen sonst oft erst nach kostspieligen eigenen Fehlern zuwächst.

Finanzielle Bildung muss nicht als eigenes Fach unterrichtet werden, um wirksam zu sein. Eine Matheaufgabe, die mit realen Zinssätzen rechnet statt mit erfundenen Zahlen, eine Deutschstunde, die einen einfachen Mietvertrag liest und bespricht, ein Wirtschaftskurs, der ein eigenes kleines Budget über ein Semester führen lässt — all dies kann in bestehende Fächer eingebaut werden, ohne den Lehrplan grundlegend zu ändern, solange der Bezug zur echten finanziellen Lebenswelt der Schüler bewusst gesucht wird.

Dieses Anliegen verbindet Länder mit sehr unterschiedlichen Finanzsystemen und Traditionen. Lehrkräfte in der Schweiz, in Rumänien, in Bulgarien und in ganz Europa suchen nach Wegen, junge Menschen besser auf die finanziellen Entscheidungen des Erwachsenenlebens vorzubereiten, und der internationale Vergleich konkreter Unterrichtsmodelle bereichert jede einzelne Bildungstradition um praktische Ideen, die sie allein vielleicht nie entwickelt hätte.

Letztlich geht es bei finanzieller Bildung nicht darum, junge Menschen zu Bankern oder Investoren zu machen, sondern ihnen ein grundlegendes Werkzeug für ein selbstbestimmtes Leben mitzugeben. Ein Schüler, der versteht, wie Zinsen, Budgets und Verschuldung tatsächlich funktionieren, trifft später Entscheidungen aus Wissen statt aus Angst oder Unwissenheit — und genau dieses Wissen gehört, ebenso wie Lesen und Rechnen, zu den Grundlagen, die eine Schule ihren Schülern für ein ganzes Leben mitgeben kann.

Bibliographie:

Lusardi, Annamaria; Mitchell, Olivia S. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, Vol. 52, 2014.

- Mandell, Lewis. The Financial Literacy of Young American Adults. Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy, Washington, 2008.
- OECD. PISA 2018 Results: Are Students Smart About Money? OECD Publishing, Paris, 2020.
- Schweizerische Nationalbank. Finanzielle Allgemeinbildung in der Schweiz: Stand und Perspektiven. SNB, Zürich, 2017.
- Suiter, Mary; Meszaros, Bonnie. Teaching Financial Literacy in Schools: A Practical Guide. Council for Economic Education, New York, 2005.
- Walstad, William B.; Rebeck, Ken; MacDonald, Roger A. The Effects of Financial Education on the Financial Knowledge of High School Students. Journal of Consumer Affairs, Vol. 44, 2010.

MODELE EDUCAȚIONALE ȘI CERCETĂRI INTERDISCIPLINARE, PERSPECTIVE ASUPRA INOVAȚIEI PEDAGOGICE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

MOISE MAGDALENA, ȘCOALA GIMNAZIALĂ „I.G. DUCA”, BUCUREȘTI

Transformările sociale, tehnologice și economice din ultimele decenii au determinat reconsiderarea profundă a rolului educației și a modului în care procesul de predare–învățare este organizat. Sistemele educaționale contemporane se confruntă cu provocări complexe generate de globalizare, digitalizare și diversitatea culturală, ceea ce impune dezvoltarea unor modele pedagogice flexibile și inovatoare. În acest context, cercetările interdisciplinare au devenit un factor esențial în identificarea unor soluții educaționale adaptate cerințelor secolului XXI. Inovația pedagogică nu mai reprezintă doar introducerea unor tehnologii noi în clasă, ci presupune regândirea strategiilor de predare, a relației profesor–elev și a proceselor de evaluare. Acest eseu analizează principalele modele educaționale contemporane și contribuția cercetărilor interdisciplinare la dezvoltarea unor practici pedagogice inovatoare, evidențiind impactul acestora asupra calității educației.

Modele educaționale contemporane:

De-a lungul timpului, teoriile educaționale au evoluat de la modele tradiționale, centrate pe profesor și transmiterea cunoștințelor, către modele orientate spre elev și dezvoltarea competențelor. Printre cele mai influente paradigme se numără constructivismul, învățarea experiențială și modelul educației centrate pe competențe.

Constructivismul, fundamentat de Jean Piaget și Lev Vygotsky, susține că elevii își construiesc activ cunoștințele prin interacțiunea cu mediul și prin colaborarea cu ceilalți. În acest model, profesorul devine facilitator al învățării, iar accentul se mută de la memorare la înțelegere și aplicare. Cercetările au demonstrat că strategiile constructiviste favorizează dezvoltarea gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor.

Modelul învățării experiențiale, dezvoltat de David Kolb, pune accent pe învățarea prin experiență directă, reflecție și aplicare practică. Acesta este utilizat frecvent în educația profesională și universitară, deoarece facilitează transferul cunoștințelor teoretice către situații reale.

În paralel, educația bazată pe competențe urmărește dezvoltarea unor abilități transferabile, precum comunicarea, colaborarea, creativitatea și competențele digitale. Acest model răspunde cerințelor pieței muncii și promovează învățarea pe tot parcursul vieții. În numeroase sisteme educaționale europene, competențele-cheie reprezintă baza curriculumului modern.

Cercetarea interdisciplinară și educația:

Interdisciplinaritatea reprezintă integrarea cunoștințelor și metodelor provenite din domenii diferite pentru a înțelege și rezolva probleme complexe. În educație, această abordare permite depășirea fragmentării cunoașterii și dezvoltarea unei perspective holistice asupra procesului de învățare.

Cercetările interdisciplinare reunes contribuții din pedagogie, psihologie, sociologie, neuroștiințe, tehnologia informației și științele comunicării. De exemplu, neuroștiințele educaționale oferă informații valoroase despre mecanismele cognitive implicate în învățare, memorie și atenție. Aceste descoperiri au contribuit la dezvoltarea unor metode didactice bazate pe particularitățile funcționării creierului. Totodată, colaborarea dintre pedagogie și tehnologie a generat apariția domeniului „Educational Technology”, care investighează modalitățile prin care instrumentele digitale pot sprijini învățarea. Platformele de e-learning, realitatea virtuală și inteligența artificială sunt exemple de rezultate ale acestei colaborări interdisciplinare.

Din perspectivă sociologică, cercetările evidențiază influența contextului social și cultural asupra performanțelor școlare. Înțelegerea acestor factori contribuie la dezvoltarea unor politici educaționale incluzive și echitabile.

Inovația pedagogică: concepte și direcții:

Inovația pedagogică poate fi definită ca introducerea unor practici, metode sau tehnologii care îmbunătățesc semnificativ procesul educațional. Ea presupune schimbări atât la nivel metodologic, cât și organizațional. Una dintre cele mai răspândite forme de inovație este învățarea colaborativă. Aceasta valorifică interacțiunea dintre elevi pentru construirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor sociale. Studiile demonstrează că elevii implicați în activități colaborative manifestă niveluri mai ridicate de motivație și performanță academică.

O altă direcție importantă este învățarea personalizată. Prin utilizarea tehnologiilor digitale și a analizei datelor educaționale, profesorii pot adapta conținuturile și strategiile

didactice la nevoile individuale ale elevilor. Acest model contribuie la reducerea diferențelor de performanță și la creșterea implicării în procesul educațional.

Metoda „flipped classroom” (clasa inversată) reprezintă o altă inovație pedagogică relevantă. În cadrul acesteia, elevii studiază materialele teoretice înaintea activităților din clasă, iar timpul petrecut împreună cu profesorul este utilizat pentru discuții, aplicații și rezolvarea problemelor. Cercetările indică efecte pozitive asupra participării active și a înțelegerii conceptelor.

În ultimii ani, dezvoltarea inteligenței artificiale a deschis noi perspective pentru educație. Sistemele adaptive de învățare, tutorii virtuali și instrumentele automate de evaluare permit personalizarea experiențelor educaționale și oferă feedback rapid elevilor. Cu toate acestea, utilizarea acestor tehnologii ridică probleme etice privind protecția datelor și echitatea accesului la educație.

Impactul inovației pedagogice asupra procesului educațional:

Implementarea modelelor inovatoare produce efecte semnificative asupra procesului de predare-învățare. În primul rând, acestea stimulează implicarea activă a elevilor și dezvoltă autonomia în învățare. Elevii devin participanți activi la construirea cunoștințelor, nu doar receptori pasivi ai informațiilor.

În al doilea rând, inovația pedagogică contribuie la dezvoltarea competențelor necesare societății contemporane, precum gândirea critică, creativitatea, colaborarea și alfabetizarea digitală. Aceste competențe sunt esențiale pentru integrarea profesională și socială într-un mediu caracterizat de schimbări rapide.

În același timp, succesul implementării inovațiilor depinde de pregătirea cadrelor didactice și de existența resurselor necesare. Numeroase studii evidențiază faptul că formarea continuă a profesorilor reprezintă o condiție fundamentală pentru adoptarea eficientă a noilor practici educaționale.

De asemenea, este importantă evaluarea riguroasă a impactului inovațiilor. Nu orice schimbare produce automat îmbunătățiri ale rezultatelor școlare. Cercetarea educațională trebuie să analizeze permanent eficiența noilor metode și să identifice condițiile optime pentru aplicarea acestora.

Concluzii:

Educația contemporană traversează un proces amplu de transformare, influențat de dezvoltarea tehnologică și de complexitatea provocărilor sociale actuale. Modelele educaționale centrate pe elev, învățarea experiențială și educația bazată pe competențe oferă cadrul necesar pentru dezvoltarea unor practici pedagogice adaptate nevoilor actuale.

Cercetările interdisciplinare joacă un rol esențial în fundamentarea acestor transformări, integrând perspective provenite din pedagogie, psihologie, sociologie, neuroștiințe și tehnologie. Inovația pedagogică rezultată din această colaborare contribuie la creșterea calității educației, la dezvoltarea competențelor secolului XXI și la promovarea unei învățări mai eficiente și mai incluzive.

În viitor, succesul sistemelor educaționale va depinde de capacitatea acestora de a integra rezultatele cercetării interdisciplinare și de a valorifica inovația pedagogică într-un mod echilibrat, etic și orientat către nevoile elevilor.

Bibliografie:

1. Delors, J. (coord.) (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom
2. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
3. Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*.
4. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
5. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
7. Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
8. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
9. Velea, S. (coord.) (2011). *Inovație și schimbare în educație*. București: Institutul de Științe ale Educației.

KÉRDÉSEK, AMELYEKET MEG KELL ENGEDNI FELTENNI: LÁNYOK A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ÓRÁKON

Nagy Krisztina

Fazekas Mihály Gimnázium, Magyarország

Egy kislány, aki megkérdezi, miért esik le az alma, vagy hogyan repül egy gép, pontosan ugyanazt a természetes kíváncsiságot mutatja, mint bármely kisfiú. És mégis, ahogyan a kutatások évtizedek óta megismétlik, ez a korán megnyilvánuló kíváncsiság sok lány esetében az iskolai évek során lássan elhalványul, még mielőtt egyetlen tudatos döntés is születne arról, hogy ne foglalkozzanak természettudománnyal vagy matematikával. A kérdés, amelyet az iskolának fel kell tennie, nem az, hogy a lányok képesek-e a természettudományokra, hanem az, mi okozza ezt a lássan kialakuló távolodást.

A válasz ritkán egyetlen dramatikus eseményben rejlik, hanem sokkal inkább számtalan kicsi, összeadtódó üzenetben. Egy tanár, aki ösztönösen gyakrabban szólít fel fiúkat matematika órán, egy tankönyv, amelyben a tudományos ábrák és történetek többsége férfiakra szól, egy osztályterem, ahol a lányok úgy tanulják meg, hogy csendben kell maradjanak, mielőtt biztosak nem lehetnek a válasz helyességében — mindezek apró üzenetek, amelyek egyenként észrevétlenek, de idővel formálják azt, hogy egy lány mennyire látja saját magát természettudományos szerepben.

A női példaképek láthatósága kulcsfontosságú ebben a folyamatban, mégis többet jelent, mint egyetlen sikeres tudomos nő megemlézése. Amikor egy lány rendszeresen találkozik női tudósokkal, mérnöknőkkel és matematikusnőkkel a tankönyvekben, a vendéglőadásokon és a történetekben, amelyeket az osztályban hall, megszűnik ez a terület férfias terepként megjelenni, és egyszerűen csak egy terület, amely bárki számára nyitva van.

Különösen érzékeny pillanat a kamaszkor, amikor sok lány már elsajátította azt a meggyőződést, hogy a matematikában való hibázás valamiféle saját hiányosságot jelez, miközben fiú társaik ugyanazt a hibát gyakrabban tekintik csak egy lépésnek a megoldás felé. Az a tanár, aki nyíltan elmagyarázza, hogy a kompetencia a kitartással és gyakorlással növekszik, nem pedig egy rögzített tehetséggel jár együtt, amelyet az ember vagy birtokol, vagy nem, sokat tehet azért, hogy ez a mérgező hiedelem ne mélyüljön el.

A csoportmunka módja is fontos szerepet játszik. Ha a lányokat és fiúkat tartalmazó csoportokban a hagyományos szerepfelosztás — a fiúk építik a modellt, a lányok jegyzetelnek

— észrevétlenül megismétlődik, a lányok lassan megtanulják, hogy a gyakorlati, műszaki munka nem nekik való. Olyan feladatok megtervezése, amelyekben minden tanuló felelősséget vállal a teljes folyamatért, és ahol a tanár tudatosan figyel a szerepek elosztására, megszakíthatja ezt a csendes, de hatásosságában jelentős ismétlődést.

A magyar oktatás erős matematikai és természettudományos hagyománya, amely számos kiemelkedő tudost adott a világnak, különös lehetőséget és felelősséget is jelent ebben a témában. Egy ország, amely már bebizonyította a természettudományos kiválóságát, abban a kiváltságos helyzetben van, hogy ezt a hagyományt nyitottabbá tegye, gondoskodva arról, hogy a következő nemzedék tudosai és mérnökei a teljes népesség tehetségéből származhassanak, nem csak a felénél.

Ez az aggodalom messze meghaladja az országhatárokat. Tanárok Magyarországon, Romániában, Bulgáriában és egész Európában hasonló kérdéssel nézenek szembe: hogyan tartsanak nyitva minden ajtot minden gyermek előtt, anélkül, hogy azért tették volna, mert valamilyen elvárásnak akarnak megfelelni. A különböző országok megközelítéseinek összehasonlítása minden tanárnak új gyakorlati eszközöket kínál, amelyeket egyetlen ország hagyománya egyedül talán soha nem talált volna meg.

Végül ez nem csupán esélyegyenlőségi kérdés, hanem maga a tudomány minősége is forgalomban van. A történet azt mutatja, hogy a legértékesebb felfedezések gyakran ott születnek, ahol különböző nézőpontok találkoznak. Egy iskola, amely minden gyermeknek, fiúnak és lánynak egyaránt, valódi lehetőséget ad arra, hogy fel tegye a kérdéseit, és komolyan vegyék azokat, nem csak igazságosabb iskolát teremt, hanem gazdagabb, szélesebb gondolkodású tudományt is a következő nemzedék számára.

Bibliográfia:

Csapodi, Csaba; Kallai, Margit. Nők a magyar természettudományban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2018.

Eccles, Jacquelynne S. Understanding Women's Educational and Occupational Choices. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 18, 1994.

Hazari, Zahra; Sonnert, Gerhard; Sadler, Philip M.; Shanahan, Marie-Claire. Connecting Concepts of Identity to Physics Career Choice. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 47, 2010.

- Hill, Catherine; Corbett, Christianne; St. Rose, Andresse. *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. AAUW, Washington, 2010.
- Steele, Claude M. *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*. W. W. Norton & Company, New York, 2010.
- UNESCO. *Cracking the Code: Girls' and Women's Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. UNESCO, Paris, 2017.

Reconfigurarea scriitorilor canonici. Strategii și instrumente digitale pentru o oră de literatură inovatoare

Prof. Zoița Nagy

Colegiul Național „Teodor Neș” Salonta

Inovarea educațională la disciplina Limba și literatura română, mai ales în ceea ce privește receptarea textului literar, este un subiect extrem de actual și vital. Generațiile de elevi de acum, recunoscuți drept nativi digitali, rezonează din ce în ce mai puțin cu metodele tradiționale, bazate pe memorarea mecanică a unor comentarii predefinite și pe dictarea unor analize gata făcute.

Mult timp, ora de literatură s-a aflat sub stigmatul unei discipline rigide, în care elevul este un simplu receptor pasiv. Într-o eră a vitezei vizuale și a inteligenței artificiale, provocarea profesorului modern nu mai este transmiterea brută a informației, ci trezirea interesului pentru lectură și formarea gândirii critice. A inova înseamnă, în esență, a aduce opera literară mai aproape de universul digital, conceptual și emoțional al elevului de astăzi. O astfel de abordare nu presupune nicidecum abandonarea paginii scrise sau a marilor clasici, ci revitalizarea lor prin tehnici care vorbesc pe limba noilor generații. Schimbarea începe chiar de la primul contact al tânărului cu universul ficțional: modul în care textul este parcurs, interiorizat și decodat.

1. Digitalizarea Textului: De la lectură la interactivitate

Inovarea nu elimină cartea, ci îi extinde posibilitățile, transformând lectura dintr-un act solitar într-o experiență vizuală și imersivă. Pentru a-i apropia pe elevi de marii scriitori (precum Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ion Luca Caragiale sau Ioan Slavici), textul poate fi explorat prin intermediul noilor tehnologii.

a. Book-trailers: În loc de clasică și adesea monotona fișă de lectură, elevii pot lucra în echipe pentru a crea un clip video scurt. Folosind aplicații accesibile precum Canva sau CapCut, aceștia promovează o carte citită, rezumându-i esența și atmosfera exact ca pentru un film de la cinematograful.

b. Hărți mentale și constelații de personaje: Vizualizarea structurii unui text fragmentat sau a rețelei complexe de relații dintr-un roman se poate realiza interactiv și colaborativ. Instrumente digitale precum MindMeister sau Miro le permit elevilor să cartografieze evoluția conflictelor literare în timp real.

2. Gamificarea actului lecturii: personajele în epoca digitală

a. Gamificarea, înțeleasă ca valorificare a tehnicilor specifice jocurilor în contextul învățării, reconfigurează fundamental analiza textului epic și dramatic. Prin intermediul ei, evaluarea lecturii și caracterizarea personajelor își pierd caracterul rigid, devenind procese interactive prin care elevii explorează, dintr-o perspectivă proaspătă, psihologia și conflictele din universul operei.

Un exemplu elocvent de aplicare a acestei metode este transformarea analizei personajului Ghiță într-un joc de rol decizional realizat pe o platformă interactivă precum *Genially*. Elevii nu

mai primesc o listă de trăsături fizice și morale de memorat, ci preiau rolul protagonistului în momentele-cheie ale nuvelei. Ei sunt puși în fața nodurilor tensionate ale acțiunii: „Apare Lică Sămădăul la cârciumă. Ce faci? Opțiunea A: Îi accepți condițiile pentru a-ți proteja câștigul. Opțiunea B: Rămâi fidel legii și anunți jandarmii.” În funcție de alegerile făcute, jocul îi conduce pe elevi spre ramificații diferite. Dacă aleg o cale contrară textului lui Slavici, platforma le arată impactul ipotetic asupra destinului personajelor, forțându-i să se întoarcă la text pentru a înțelege de ce Ghiță a cedat în realitate.

Prin această tehnică a „scenariilor ramificate”, elevii nu doar că demonstrează că au citit opera, dar experimentează direct presiunea psihologică, lăcomia și degradarea morală a personajului. Caracterizarea nu se mai face prin adjective impuse de profesor, ci prin deducerea logică a consecințelor pe care actele protagonistului le declanșează în text.

b. Profiluri de social media pentru personaje: transpunerea identității literare în estetică digitală

Această metodă valorifică un instrument cotidian al elevilor — rețelele de socializare — și îl transformă într-un spațiu de analiză literară riguroasă. Întrebări aparent ludice precum „Cum ar arăta contul de Instagram al lui Felix Sima sau ce fel de „povești” ar posta Otilia Mărculescu?” ascund în spate un exercițiu complex de cercetare textuală și caracterizare indirectă. Pentru a transpune un personaj din romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu în mediul virtual, elevii parcurg un proces didactic în trei etape fundamentale:

✓ Identificarea indiciilor textuale (lectura atentă): Elevii sunt provocați să devină „detectivi literari”. Ei nu pot crea un profil credibil fără a selecta din text detalii precise despre haine (eleganța excentrică a Otiliei vs. ținuta sobră de student a lui Felix), preferințe culturale (muzica interpretată de Otilia la pian), descrieri de mediu (camera Otiliei ca reflex al psihicului ei) sau citate definitorii care vor deveni descrieri la fotografii.

✓ Transpunerea în estetică modernă (decodarea simbolică): Pe platforme educaționale securizate (cum sunt *Padlet*, *Canva* sau șabloane offline de *Fakebook*), elevii asociază aceste detalii de epocă cu elemente moderne. De exemplu, „feed-ul” lui Felix ar reflecta ambiția sa academică, rigoarea științifică și ilustrații medicale, în timp ce profilul Otiliei ar fi marcat de fluiditate, spontaneitate, peisaje melancolice și imagini care surprind misterul feminin, sugerând „enigma” percepută de cei din jur.

✓ Interacțiunea inter-personaje (analiza relațiilor): Inovația maximă a acestei metode apare atunci când elevii plasează personajele în interacțiune. Ce comentarii ar lăsa Stănică Rațiu la postările lui Pascalopol? Cum ar reacționa Aglae Tulea? Această dinamică digitală îi obligă pe elevi să înțeleagă conflictele de interese, rețeaua de alianțe și mentalitatea societății burgheze din text, mult mai eficient decât prin simpla dictare a unei scheme la tablă.

Prin această strategie, caracterizarea de personaj încetează să mai fie o înșiruire aridă de adjective. Ea devine un act de creație conștient, prin care elevul demonstrează o înțelegere profundă a psihologiei personajului și a viziunii autorului.

3. Scriere creativă și „storytelling” modern

Inovarea presupune și trecerea de la eseurile rigide și standardizate la proiecte deschise, capabile să stimuleze imaginația și să verifice, în același timp, înțelegerea profundă a temelor universale.

a. Fanfiction și finaluri alternative: Elevii primesc libertatea de a rescrie finalul unei opere celebre sau de a introduce un personaj nou în text. Ce s-ar fi întâmplat dacă destinele din *Enigma Otiliei* de George Călinescu sau *Ion* de Liviu Rebreanu luau o altă turnură? Această tehnică dezvoltă empatia și înțelegerea structurilor narative.

b. Podcastul literar: Elevii înregistrează episoade audio scurte în care dezbat teme contemporane corelate cu lecturile lor (de exemplu: „*Banii aduc fericirea? Cazul lui Ghiță din Moara cu noroc*”). Acest exercițiu nu doar că valorizează textul clasic, dar dezvoltă excelent competențele de exprimare orală și argumentare.

4. Gândirea critică și metoda dezbaterilor

O oră de literatură inovatoare pune accent pe opinia argumentată a elevului, nu pe preluarea axiomatică a judecăților emise de criticii literari consacrați. Textul nu mai este privit ca un monument intangibil de idei de-a gata, ci devine un laborator perfect pentru disecarea unor dileme morale, filozofice și sociale. Prin organizarea unor minidezbateri în clasă, elevii nu doar că părăsesc rolul de spectatori ai actului critic, ci învață să-și susțină propriile puncte de vedere folosind argumente textuale solide și structuri logice riguroase.

Un teren ideal pentru această abordare îl oferă proza psihologică modernă, „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” de Camil Petrescu. Profesorul poate lansa o moțiune controversată, împărțind clasa în echipe de afirmatori și negatori. De exemplu, „Este Ștefan Gheorghidiu un personaj lucid, un etalon al absolutului, sau doar un orgolios incapabil de compromis emoțional?”

O altă oportunitate majoră pentru stimularea gândirii critice o reprezintă reevaluarea teatrului clasic, o zonă blocată adesea în etichete rigide (personajele ca simple „tipuri” sau „măști” comice). O minidezbatere bazată pe comedia lui Caragiale poate porni de la moțiunea: „Nae Cațavencu și Ștefan Tipătescu reprezintă două emanații identice ale aceluiași sistem corupt, diferența dintre ei fiind dată doar de poziția de putere pe care o ocupă la un moment dat.”

În concluzie, profesorul devine facilitator al lecturii. Inovarea în predarea literaturii nu depinde exclusiv de tehnologie, ci, în primul rând, de o schimbare profundă de paradigmă. Profesorul nu mai trebuie să fie instanța supremă care dictează „ce a vrut să spună autorul”, ci devine un facilitator, un ghid care creează contexte inteligente în care elevul descoperă singur sensurile ascunse ale textului.

O oră în care elevul are curajul să conteste un personaj, în care colaborează activ cu colegii și folosește instrumentele prezentului pentru a descifra mesajele trecutului este o oră cu adevărat inovatoare. Doar prin astfel de abordări putem transforma lectura dintr-o obligație școlară aridă într-o bucurie asumată pentru toată viața.

Bibliografie

1. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Istrate, Olimpiuș, *Digitalizarea educației. Practici pedagogice și resurse digitale*, Editura Universitară, București, 2021.
3. Kapp, Karl M., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, John Wiley & Sons, San Francisco, 2012.
4. Ministerul Educației, *Programele școlare în vigoare pentru disciplina Limba și literatura română* (liceu).
5. Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu. Structuri și strategii*, Editura Art, București, 2016.
6. Pamfil, Alina, *Studiul literaturii în liceu. Ghid metodologic*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.
7. Parfene, Constantin, *Metodica predării limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
8. Temple, Charles; Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurt S., *Dezvoltarea gândirii critice prin lectură și scriere*, Ghidurile I-IV, Proiectul RWCT, Centrul Educația 2000+, București, 2003.

EDUCAȚIA VIITORULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR: CREATIVITATE, ADAPTABILITATE ȘI INOVAȚIE DIDACTICĂ ÎN FORMAREA GENERAȚIILOR GLOBALE

Florița Năstase

Profesor învățământ primar

Școala Gimnazială „Otilia Cazimir”, Iași

Rezumat

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări majore generate de dezvoltarea tehnologiei și de schimbările sociale specifice societății globale. În acest context, școala are responsabilitatea de a forma elevi capabili să se adapteze rapid la noile cerințe ale lumii moderne. Articolul evidențiază rolul creativității, adaptabilității și inovării didactice în învățământul preuniversitar și analizează importanța dezvoltării competențelor-cheie necesare secolului XXI.

Cuvinte-cheie

Educație digitală, creativitate, adaptabilitate, inovare didactică, competențe globale, învățământ preuniversitar

1. Introducere

Societatea contemporană este caracterizată de schimbări rapide și de dezvoltarea accelerată a tehnologiei informației. Aceste transformări influențează profund sistemele educaționale și impun adaptarea permanentă a strategiilor de predare și învățare. Educația viitorului nu mai poate fi centrată exclusiv pe transmiterea informațiilor, ci trebuie să urmărească dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și digitale ale elevilor.

Cadrele didactice din învățământul preuniversitar au un rol esențial în acest proces. Profesorul modern devine facilitator al învățării, mentor și coordonator al activităților educaționale interactive. Prin utilizarea strategiilor moderne și a tehnologiei, școala poate răspunde mai eficient nevoilor unei generații familiarizate cu mediul digital.

Totodată, educația trebuie să contribuie la formarea unor cetățeni responsabili, capabili să comunice, să colaboreze și să participe activ la viața socială și profesională.

2. Creativitatea – competență fundamentală a secolului XXI

Creativitatea reprezintă una dintre cele mai importante competențe necesare elevilor în societatea contemporană. Dezvoltarea gândirii creative contribuie la rezolvarea problemelor, la adaptarea la situații noi și la formarea unei atitudini proactive față de învățare.

În activitatea didactică, profesorii pot stimula creativitatea prin utilizarea metodelor interactive și a activităților interdisciplinare. Jocurile educaționale, proiectele de grup și învățarea prin descoperire oferă elevilor posibilitatea de a explora idei și de a participa activ la procesul educațional.

De asemenea, utilizarea tehnologiei și a resurselor multimedia facilitează dezvoltarea imaginației și a motivației pentru învățare. Elevii devin mai implicați atunci când activitățile sunt adaptate intereselor și nevoilor lor.

Un climat educațional pozitiv și flexibil favorizează exprimarea liberă a ideilor și dezvoltarea autonomiei. Profesorii trebuie să încurajeze colaborarea și comunicarea, astfel încât elevii să dobândească încredere în propriile capacități.

3. Adaptabilitatea și competențele globale

Într-o societate globalizată, adaptabilitatea reprezintă o competență esențială pentru integrarea socială și profesională. Elevii trebuie să fie pregătiți să răspundă schimbărilor rapide și să utilizeze tehnologia în mod responsabil și eficient.

Competențele globale includ comunicarea eficientă, colaborarea, respectul pentru diversitate și capacitatea de a învăța permanent. Activitățile bazate pe proiecte și învățarea colaborativă contribuie la dezvoltarea acestor competențe și la formarea unei perspective deschise asupra lumii.

Educația trebuie să promoveze toleranța, respectul reciproc și cooperarea. În același timp, școala are responsabilitatea de a forma elevi capabili să analizeze critic informațiile și să utilizeze resursele digitale în mod etic și responsabil.

4. Inovația didactică și tehnologia educațională

Inovația didactică presupune utilizarea unor metode și strategii moderne de predare, adaptate nevoilor actuale ale elevilor. Platformele educaționale, aplicațiile interactive și resursele multimedia permit diversificarea activităților didactice și personalizarea învățării.

Integrarea tehnologiei în educație facilitează accesul la informație și contribuie la dezvoltarea competențelor digitale. În același timp, tehnologia poate sprijini colaborarea dintre elevi și profesori și poate crea un mediu educațional atractiv și interactiv.

Formarea continuă a cadrelor didactice este esențială pentru implementarea eficientă a strategiilor moderne. Profesorii trebuie să fie pregătiți să utilizeze noile tehnologii și să adapteze activitățile didactice la cerințele societății contemporane.

Utilizarea responsabilă a tehnologiei trebuie însoțită de dezvoltarea competențelor de siguranță online și de promovarea unui comportament etic în mediul virtual.

5. Perspective și provocări

Modernizarea educației implică atât oportunități, cât și provocări. Lipsa infrastructurii digitale, accesul inegal la tehnologie și nivelul diferit de pregătire al profesorilor pot limita eficiența procesului educațional.

Cu toate acestea, perspectivele educației viitorului sunt promițătoare. Dezvoltarea inteligenței artificiale, a platformelor adaptive și a resurselor digitale moderne poate transforma experiența de învățare și poate contribui la formarea unor generații pregătite pentru provocările globale.

Colaborarea dintre școală, familie și comunitate este esențială pentru susținerea unui sistem educațional modern și incluziv.

6. Concluzii

Educația viitorului trebuie să promoveze creativitatea, adaptabilitatea și inovarea didactică pentru a răspunde provocărilor societății contemporane. Cadrele didactice au responsabilitatea de

a forma elevi capabili să învețe permanent, să colaboreze și să utilizeze tehnologia în mod responsabil.

Prin dezvoltarea competențelor digitale și prin implementarea unor metode moderne de predare, școala poate deveni un spațiu al progresului și al incluziunii. Investiția în formarea profesorilor și în modernizarea educației reprezintă o condiție esențială pentru succesul generațiilor viitoare.

Bibliografie

- Cerghit, Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Cucoș, Constantin, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Iucu, Romiță, Managementul clasei de elevi, Editura Polirom, București, 2008.
- Joița, Elena, Instruirea constructivistă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2010.
- OECD, Education in a Digital World, OECD Publishing, Paris, 2020.
- UNESCO, Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, UNESCO Publishing, Paris, 2022.

THE ART OF THE QUESTION: INQUIRY, CURIOSITY AND THE THINKING CLASSROOM

Niamh O'Brien

St. Colman's Community College, Ireland

For much of its history, the classroom has been a place of answers. The teacher knew, the pupil did not, and the lesson consisted of the careful transfer of certainty from one to the other. Yet anyone who has watched a child discover the world knows that learning does not begin with answers at all — it begins with questions. A genuine question, asked out of real wonder, is the spark from which all understanding grows. To place the question, rather than the answer, at the heart of teaching is to return education to its most natural source: the restless human desire to know.

Inquiry-based learning rests on a simple but demanding idea — that pupils learn most deeply when they are invited to investigate rather than merely to receive. Instead of being handed a conclusion, they are given a problem worth puzzling over, and the teacher's task shifts from delivering information to guiding the search. This does not mean abandoning structure or knowledge; on the contrary, it requires a teacher with a firm command of the subject, able to frame the right question at the right moment and to know when to step back and let the struggle do its work.

Curiosity, like a flame, must be tended rather than assumed. Children arrive at school overflowing with questions, but too often the rhythm of timetables and tests slowly teaches them that questions are interruptions and that the safest course is to wait for the right answer to be given. A thinking classroom resists this quiet erosion. It treats a pupil's question not as a distraction from the lesson but as the lesson itself, and it rewards the courage to wonder aloud as warmly as it rewards a correct response.

Among the most powerful tools in the inquiring teacher's hands is something deceptively ordinary: silence. The few seconds of wait time after a question — the willingness to let a pause stretch rather than rushing to fill it — give pupils the room to think, and they transform the quality of what follows. In the same spirit, the productive struggle of wrestling with a difficult problem, far from being a sign that teaching has failed, is often the very moment when real learning takes place. Understanding earned through effort is understanding that endures.

Perhaps the surest sign of a thriving classroom is the moment when pupils begin to ask their own questions rather than only answering the teacher's. When a child learns to interrogate a text, to ask why an experiment turned out as it did, or to wonder how a historical event might have unfolded differently, that child has crossed an invisible threshold from passive recipient to active thinker. Teaching pupils to ask good questions is, in the end, teaching them to learn without us — the highest aim any educator can hold.

Inquiry flourishes most when it reaches beyond the textbook into the world the pupil actually lives in. A question rooted in the local river, the town's history, or a problem facing the community carries an urgency that no abstract exercise can match. When learning is connected to something real, pupils stop asking the weary question "why do we need to know this?", because the answer has become self-evident. The world itself becomes the curriculum, and the school a place where genuine problems are met with genuine thought.

These convictions are not bound by any single border. Teachers in Ireland, Romania, Bulgaria and across Europe share the same quiet challenge: how to keep curiosity alive in systems that often reward the swift recall of facts above the slow growth of understanding. The exchange of experience between educational cultures reminds us that the question-driven classroom is not the property of one tradition but a common inheritance, enriched each time practitioners from different countries compare how they kindle and sustain the desire to learn.

In the end, an education built on questions prepares young people for a future no one can fully predict. Facts may be looked up in an instant, but the disposition to inquire — to doubt, to probe, to refuse easy answers — cannot be downloaded; it must be cultivated, patiently, year after year. A school that teaches its pupils to ask well gives them more than knowledge: it gives them the habit of thinking for themselves. And a generation that has learned to think for itself is the truest hope of any society that wishes to remain free and humane.

Bibliography:

Berger, Warren. *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas*. Bloomsbury, New York, 2014.

Bruner, Jerome S. *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, 1960.

Dewey, John. *How We Think*. D. C. Heath & Co., Boston, 1910.

Postman, Neil; Weingartner, Charles. *Teaching as a Subversive Activity*. Delacorte Press, New York, 1969.

Ritchhart, Ron; Church, Mark; Morrison, Karin. *Making Thinking Visible*. Jossey-Bass, San Francisco, 2011.

Rothstein, Dan; Santana, Luz. *Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions*. Harvard Education Press, Cambridge, 2011.

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΧΡΗΣΗΣ: Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Σοφία Παπαδοπούλου

Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα

Κάθε φορά που μια νέα τεχνολογία μπαίνει στη σχολική τάξη, η εκπαιδευτική κοινότητα μοιράζεται ανάμεσα σε δύο άκρα: όσους τη βλέπουν ως απειλή που πρέπει να αποκλειστεί και όσους τη βλέπουν ως πανάκεια που θα λύσει αυτόματα κάθε πρόβλημα της διδασκαλίας. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα, αλλά και οι δύο αντιδράσεις χάνουν την ουσία. Το ζητούμενο δεν είναι αν θα χρησιμοποιηθεί η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση, αφού αυτό συμβαίνει ήδη, αλλά πώς θα ενταχθεί με τρόπο που να ενισχύει, και όχι να υποσκάπτει, την κριτική σκέψη του μαθητή.

Ο μεγαλύτερος κίνδυνος δεν είναι ότι ένας μαθητής θα ζητήσει από ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης να γράψει για εκείνον μια έκθεση, αν και αυτό αποτελεί πραγματικό πρόβλημα. Ο βαθύτερος κίνδυνος είναι ότι ο μαθητής θα σταματήσει να αναπτύσσει τη δική του ικανότητα σκέψης, επειδή θα έχει συνηθίσει να αναζητά έτοιμη απάντηση πριν ακόμη προσπαθήσει να τη διαμορφώσει μόνος του. Η δυσκολία, η αμφιβολία και η αρχική αδεξιότητα μπροστά σε ένα δύσκολο ερώτημα δεν είναι εμπόδια προς αποφυγή, αλλά ακριβώς το σημείο όπου συμβαίνει η μάθηση.

Παράλληλα, θα ήταν λάθος να αγνοήσουμε τις γνήσιες δυνατότητες που προσφέρει αυτή η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται με σύνεση. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνητή νοημοσύνη για να ετοιμάσει υλικό προσαρμοσμένο σε διαφορετικά επίπεδα μέσα στην ίδια τάξη, να εξοικονομήσει χρόνο από επαναλαμβανόμενες διοικητικές εργασίες, ή να δώσει σε έναν μαθητή μια δεύτερη, διαφορετική εξήγηση μιας έννοιας που δεν κατάλαβε με την πρώτη. Το εργαλείο, από μόνο του, δεν είναι ούτε ευχή ούτε κατάρα· η αξία του εξαρτάται απόλυτα από τον σκοπό για τον οποίο το χρησιμοποιούμε.

Η πιο γόνιμη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην τάξη ίσως δεν είναι ως πάροχος έτοιμων απαντήσεων, αλλά ως αντικείμενο κριτικού ελέγχου. Όταν ένας μαθητής ζητά από ένα τέτοιο εργαλείο μια απάντηση και στη συνέχεια καλείται να την εξετάσει, να εντοπίσει σφάλματα, να συγκρίνει την απάντηση με αξιόπιστες πηγές και να αποφασίσει αν πρέπει να την εμπιστευτεί, ασκείται σε μια δεξιότητα πολύ πιο σημαντική από την απλή απομνημόνευση:

τη δεξιότητα να αμφισβητεί, να επαληθεύει και να σκέφτεται μόνος του πριν αποδεχτεί κάτι ως αληθινό.

Η τεχνητή νοημοσύνη παρουσιάζει συχνά πληροφορίες με μεγάλη σιγουριά, ανεξάρτητα από το αν είναι ακριβείς, και αυτό αποτελεί μάθημα από μόνο του. Ένας μαθητής που ανακαλύπτει ότι ένα τέτοιο εργαλείο μπορεί να σφάλλει με την ίδια αυτοπεποίθηση που θα έδειχνε λέγοντας κάτι αληθινό μαθαίνει μια πολύτιμη αρχή για κάθε πηγή πληροφορίας, ψηφιακή ή έντυπη: ο τόνος της βεβαιότητας δεν αποδεικνύει την ορθότητα. Αυτή η επίγνωση, μία φορά κατακτημένη, μένει για μια ζωή.

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές δεν μπορεί ποτέ να αναπαραχθεί από κανένα εργαλείο, όσο εξελιγμένο και να είναι. Η τεχνητή νοημοσύνη δεν διαθέτει τη γνώση ενός συγκεκριμένου παιδιού, τη μνήμη της δυσκολίας που είχε τον προηγούμενο μήνα, την κατανόηση του τι το ενθουσιάζει ή το αποθαρρύνει. Όσο πιο πολύ χρόνο εξοικονομεί η τεχνολογία από επαναλαμβανόμενες εργασίες, τόσο περισσότερος χρόνος και ενέργεια απομένουν στον εκπαιδευτικό για αυτό που καμία τεχνολογία δεν μπορεί να προσφέρει: την προσωπική, ανθρώπινη παρουσία.

Η ανάγκη να μάθουμε στους μαθητές να χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία με κριτική στάση είναι κοινή σε πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, στη Ρουμανία, στη Βουλγαρία και σε όλη την Ευρώπη αναζητούν τις ίδιες απαντήσεις: πώς να εντάξουν την τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία χωρίς να υποσκάψουν την αυτονομία της σκέψης των μαθητών. Η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ χωρών σε αυτό το ζήτημα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμη βρει την τέλεια απάντηση μόνο του.

Τελικά, ο στόχος της εκπαίδευσης δεν αλλάζει επειδή εμφανίστηκε ένα νέο εργαλείο· αλλάζουν μόνο οι μέθοδοι με τις οποίες τον υπηρετούμε. Σκοπός της διδασκαλίας παραμένει η διαμόρφωση ανθρώπων ικανών να σκέφτονται μόνοι τους, να κρίνουν με σύνεση και να μην εξαρτώνται πλήρως από καμία εξωτερική αυθεντία, είτε αυτή είναι ένας δάσκαλος, ένα βιβλίο, είτε ένας αλγόριθμος. Ένα σχολείο που διδάσκει στους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν σωστά την τεχνητή νοημοσύνη τους προσφέρει, στην ουσία, ένα πολυτιμότερο δώρο: τη δύναμη να σκέφτονται ελεύθερα σε έναν κόσμο γεμάτο έτοιμες απαντήσεις.

Βιβλιογραφία:

- Holmes, Wayne; Bialik, Maya; Fadel, Charles. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign, Boston, 2019.
- Luckin, Rose; Holmes, Wayne; Griffiths, Mark; Forcier, Laurie B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson, London, 2016.
- Selwyn, Neil. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press, Cambridge, 2019.
- Williamson, Ben; Eynon, Rebecca. Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. Learning, Media and Technology, Vol. 45, 2020.
- Zawacki-Richter, Olaf; Marín, Víctor I.; Bond, Melissa; Gouverneur, Franziska. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, Vol. 16, 2019.
- Holmes, Wayne; Tuomi, Ilkka. State of the Art and Practice in AI in Education. European Journal of Education, Vol. 57, 2022.

THE STORY OF A LEARNER: PORTFOLIO ASSESSMENT AND THE DOCUMENTATION OF GROWTH

Jelena Pavlović

Gimnazija „Sveti Sava“, Serbia

A single test score is a photograph: it captures a pupil at one instant, under one set of conditions, doing one kind of task. A photograph can be useful, but no one would claim it tells the whole story of a person's life, and the same caution should apply to a pupil's learning. A portfolio, by contrast, is closer to a film — a deliberate collection of work gathered over time that shows not only what a pupil can do today, but how far they have travelled to get there, and in what direction they are still moving.

The deepest value of a portfolio lies precisely in this sense of movement. Placed side by side, an early piece of writing and a later one on a similar theme can reveal a growth in vocabulary, structure and confidence that no single grade could express, because a grade describes a point while a portfolio describes a path. For a pupil who struggles to see their own progress — and many do, since improvement is often too gradual to notice from the inside — this visible record of change can be a genuine source of motivation rather than another occasion for comparison and discouragement.

A well-built portfolio is never simply a folder where finished work accumulates by accident; it is a deliberate selection, and the choosing itself is part of the learning. When pupils are asked not only to gather their work but to decide which pieces best show their growth, and to explain why, they are practising self-assessment in its most authentic form. A short note attached to a chosen piece — what it shows, what was difficult about it, what the pupil would now do differently — often teaches more about a pupil's understanding than the piece of work itself.

This kind of assessment carries a particular honesty that a single examination rarely can. A test offers one chance, on one day, to perform; illness, anxiety or an unlucky question can distort the picture it produces. A portfolio, gathered across weeks or months and across different kinds of task, gives a fairer hearing to pupils whose strengths do not show themselves neatly under timed pressure, and it captures abilities — sustained inquiry, revision, collaboration, creative problem-solving — that a conventional test was never designed to see.

None of this makes portfolio assessment effortless; if anything, it asks more of both teacher and pupil than a single test would. Clear criteria must be established from the outset, so that a portfolio is judged by its quality rather than its thickness, and pupils must be taught, patiently, how to select and reflect rather than simply collect everything they have ever produced. Where these foundations are laid carefully, the effort repays itself many times over, in a record of learning that is rich, individual and genuinely informative — to the pupil, to the teacher and to the family alike.

Portfolios also change the conversation that takes place around a pupil's progress. A meeting built around a single number tends to end quickly, with little for a parent or pupil to say beyond accepting or disputing it. A meeting built around a portfolio becomes a genuine conversation: a pupil can show their own work, explain their own choices, and take visible pride in a piece they consider their best, while the family sees not an abstract figure but a tangible, evolving body of work they can hold and discuss together.

Interest in this richer way of capturing learning is growing across very different school systems. Teachers in Serbia, Romania, Bulgaria and throughout Europe are experimenting with portfolios in subjects ranging from language and literature to the sciences and the arts, and the comparison of practice across borders proves especially fruitful, since each educational tradition has developed its own answers to the practical questions of format, criteria and time. Sharing these experiences allows every teacher to refine an approach still very much in the making.

In the end, a portfolio asks a different question of education than a single test ever could. Instead of asking only “what does this pupil know today?”, it asks „what has this pupil become, and where are they heading?” — a question closer to the true purpose of schooling. To gather, with care, the evidence of a young person's growth is to honour learning as the long and living process it actually is, rather than the single, frozen moment a test score too often pretends it to be.

Bibliography:

- Arter, Judith A.; Spandel, Vicki. Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 11, 1992.
- Belanoff, Pat; Dickson, Marcia (eds.). *Portfolios: Process and Product*. Boynton/Cook, Portsmouth, 1991.

- Danielson, Charlotte; Abrutyn, Leslye. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. ASCD, Alexandria, 1997.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books, New York, 1993.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A. *What Makes a Portfolio a Portfolio?* Educational Leadership, Vol. 48, 1991.
- Stiggins, Richard J. *Student-Involved Assessment for Learning*. Pearson, Upper Saddle River, 2005.

TEACHING THE PAST HONESTLY: HISTORY EDUCATION AND THE WEIGHT OF COLLECTIVE MEMORY

Jovana Petrović

Gimnazija Slobodan Škerović, Montenegro

History is rarely taught to a blank slate. Long before a pupil opens a textbook, they have already absorbed fragments of the past from family stories, local monuments, festivals and the quiet assumptions of the community around them. This inherited memory is not neutral information waiting to be corrected or confirmed by the classroom; it is often bound up with identity, loyalty and emotion in ways that a simple recitation of dates and treaties rarely touches. A teacher who ignores this living memory, treating history as a closed set of facts to be transmitted, misunderstands the very nature of what is being taught.

The temptation to simplify the past is constant, and not without reason — young pupils need a coherent narrative before they can appreciate complexity, and a certain simplification is simply unavoidable in any introductory account. The deeper danger lies not in simplification itself but in a particular kind that flattens genuine moral and historical complexity into a single, comfortable story with clear heroes and clear villains. Such accounts feel satisfying, but they rarely survive contact with the messier evidence of how the past actually unfolded, and pupils who later encounter that messier evidence elsewhere may feel, not unreasonably, that they were misled.

In regions whose modern history includes contested borders, shifting alliances and periods of conflict between neighbouring peoples, the choices a curriculum makes about which events to dwell on and which to pass over quickly carry particular weight. A history taught only from one community's perspective, however unintentionally, teaches pupils that other perspectives on the same events do not fully count as history at all. A more honest approach does not require abandoning a sense of national belonging — it requires placing that belonging within a fuller, more accurate picture of how a shared past actually looked from more than one vantage point.

Working with primary sources, even briefly and even with very young pupils, teaches something that no second-hand summary can replicate: that history is constructed from evidence, interpretation and the inevitable gaps between them, rather than simply handed down as settled fact. A pupil who examines two contemporary accounts of the same event, written

from different sides and disagreeing in places, learns a more durable lesson about how historical knowledge actually works than any number of confidently delivered conclusions could provide on their own.

Difficult and painful chapters of the past deserve particular care, not because they should be softened, but because how they are taught shapes how a generation comes to understand both its own history and the people who now live alongside the descendants of those involved. Teaching these chapters with honesty, attention to context, and respect for the dignity of those who suffered, while resisting the temptation either to minimise the harm done or to reduce an entire group permanently to the actions of a particular period, asks a great deal of a teacher, but it is precisely this careful work that prepares pupils to live without resentment in a region whose history has not always been peaceful.

None of this is served by avoidance. A curriculum that quietly skips over a country's most contested chapters, hoping to keep the classroom comfortable, does not protect pupils from difficulty — it merely ensures they encounter that difficulty later, less prepared, and often from sources far less careful than a thoughtful teacher would be. Pupils generally sense, and respect, a teacher willing to address hard questions directly rather than steering around them, even when no entirely comfortable answer exists.

This challenge of teaching history honestly while respecting the dignity of all those involved is shared widely across the region and beyond. Teachers in Montenegro, Romania, Bulgaria and throughout Europe work with national histories shaped by empire, conflict and shifting borders, and the comparison of how different countries approach the same delicate balance between national narrative and historical accuracy offers every teacher genuinely useful examples drawn from contexts that have already grappled with similar difficulties.

In the end, the purpose of history education is not to produce citizens loyal to a single simplified story, but to produce citizens capable of engaging with a complicated past honestly, with empathy for those who experienced it differently, and without either denial or unresolved resentment. A generation taught the past in this fuller, more demanding way is, in the long run, far better equipped to build a peaceful future than one raised on a comfortable story that the evidence cannot fully support.

Bibliography:

Barton, Keith C.; Levstik, Linda S. *Teaching History for the Common Good*. Routledge, New York, 2004.

- Cole, Elizabeth A. (ed.). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield, Lanham, 2007.
- Foster, Stuart; Crawford, Keith (eds.). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Information Age Publishing, Greenwich, 2006.
- Seixas, Peter; Morton, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, Toronto, 2013.
- VanSledright, Bruce A. *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge, New York, 2011.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia, 2001.

ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

ASPECTE TEORETICE

AUTOR: PROF. POP MARIUS
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE BĂLCESCU” ORADEA

În raportul către UNESCO al *Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI* sunt evidențiați **cei patru piloni ai educației**: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii* (Delors, 2000, p. 69). Chiar dacă trăim într-o societate dominată de materialism și egocentrism, interacțiunea cu semenii noștri este vitală. De cele mai multe ori, această interacțiune este distorsionată de competiție. Oamenii se compară unii cu ceilalți și se simt bine doar atunci când constată că sunt superiori semenilor.

Cum poate schimba educația această situație ce are efecte dramatice pe termen lung? Semnatarii raportului menționat anterior subliniază faptul că „educația ar trebui să urmeze două trasee complementare: pe de o parte, *descoperirea pas cu pas a celuilalt* și, pe de altă parte, *experiența scopurilor împărtășite de-a lungul vieții* (Delors, 2000, p. 75).

Într-un astfel de context, cadrul didactic nu poate rămâne pasiv. El trebuie să formeze nu numai profesioniștii de care are nevoie societatea în ansamblul ei, ci și oamenii de caracter care știu să interacționeze corect unii cu ceilalți. Un cadru didactic activ și responsabil nu se va mulțumi doar cu utilizarea metodelor tradiționale de predare – învățare – evaluare, ci va manifesta și un interes sporit pentru studierea și promovarea strategiilor interactive de lucru.

Având la bază atât *Teoria socioculturală* enunțată de psihologul rus L. S. Vîgotsky, conform căreia „individul *progresează* prin însușirea culturii în cadrul *interacțiunilor sociale*” (Nicu, 2010, p.3), cât și *Teoria lucrului în echipă* susținută de Jean-Noel Foulin și Serge Mouchon, conform căreia „*situația de cooperare* se dovedește un factor de progres...” (Nicu, 2010, p. 4), *Învățarea prin cooperare* deschide noi orizonturi procesului instructiv – educativ.

În sens larg, noțiunea de cooperare „vizează interacțiunea dintre toate persoanele implicate în școală: profesori, elevi, personal auxiliar, membrii din conducerea școlii, precum și participarea părinților în cadrul organizației școlare” (Nicu, 2010, p. 7).

În sens restrâns, această noțiune „desemnează o strategie de predare ce propune un model pedagogic bazat pe *cooperarea și interacțiunea dintre elevi*” (Nicu, 2010, p.7). Această interacțiune are loc în cadrul **grupului** (*formal, informal, de bază*).

Diferența majoră dintre *Învățarea prin cooperare* și alte strategii didactice constă în **componenta socială** pe care această strategie dorește să o dezvolte. *Deprinderile sociale* sunt asimilate progresiv, existând **patru niveluri fundamentale: de alcătuire** (*Să ne mișcăm fără zgomot în cadrul grupurilor! Să stăm împreună cu grupul nostru! Să vorbim pe rând etc.*), **de funcționare** (*Să împărtășim idei și opinii! Să punem întrebări și să eliminăm lacunele! Să cerem ajutor și clarificări!*), **de formulare** (*Să rezumăm cu voce tare! Să ne exprimăm clar! Să facem conexiuni!*) și **de aprofundare** (*Să criticăm ideea și nu persoana! Să cerem argumente!*) (APCE, 2016, p. 43).

Aceste **deprinderi sociale** sunt într-o strânsă corelație cu **principiile de bază ale învățării prin cooperare: interdependența pozitivă, responsabilitatea individuală, promovarea interacțiunii** (*față în față, cot la cot*), **formarea deprinderilor interpersonale și de grup, evaluarea continuă în cadrul grupului.**

Interdependența pozitivă este sintetizată prin expresia: *Avem nevoie unii de alții!* Acest tip de interdependență este vital pentru promovarea unei strategii didactice cooperante. Se poate vorbi despre *interdependența obiectivelor, interdependența rolurilor, interdependența sarcinii, interdependența resurselor, interdependența creată de un factor extern, interdependența identității* (Popa, 2010, pp. 141 – 143).

Sintagma „*Fiecare este responsabil de sarcina dată*” sumarizează conceptul de **responsabilitate individuală**. Aceasta „există atunci când este luată în considerare performanța fiecărui elev, iar rezultatele sunt discutate cu grupul și individual pentru a vedea care dintre membrii săi are nevoie de ajutor, suport și încurajare în îndeplinirea sarcinii” (APCE, 2016, p. 5). În cadrul grupului *Nimeni nu stă degeaba*, fiecare elev trebuie **să rezolve o sarcină de lucru, să îndeplinească un rol.**

Următoarele **două principii** se află într-o strânsă corelație. Fiecare elev trebuie să-i sprijine intelectual și personal pe ceilalți membrii ai grupului, aceasta ducând la crearea de relații și la rezolvarea pozitivă a conflictelor (APCE, 2016, p. 6).

Ultimul principiu enunțat anterior vizează evaluarea pentru îmbunătățirea continuă a procesului educativ. Se impune o analiză a modului în care membrii grupului cooperează eficient, identificând în același timp și modalitățile de îmbunătățire a eficienței.

Un rol important în cadrul acestei strategii didactice îl au **regulile**. Există mai multe tipuri de reguli: reguli privind organizarea grupurilor (*Să ne încurajăm unii pe alții*), reguli privind cooperarea (*Toți pentru unul și unul pentru toți*), precum și reguli privind sarcina de lucru (*Unul citește în șoaptă, ceilalți ascultă*) (Popa, 2010, p.147).

Există și câteva **metode de implementare** a învățării prin cooperare: *Mozaicul (Jigsaw)*, *Gândiți-lucrați în perechi-comunicați*, *Turul galeriei*, *R.A.I.*, *Masa rotundă*, *Metoda Grup Investigator*, *Predarea reciprocă*, *Controversa academică*, *Controversa constructivă* etc. Toate aceste metode conferă *Învățării prin cooperare* un grad înalt de atractivitate, sporindu-i eficiența în predare și învățare.

Aplicând *Învățarea prin cooperare* la clasă am observat faptul că elevii au manifestat o atitudine pozitivă, deschisă față de această strategie didactică. Unii au mărturisit faptul că prin intermediul acestui tip de învățare au reușit să își cunoască mai bine colegii, iar alții și-au depășit timiditatea și au efectuat mai ușor sarcinile de lucru. De asemenea, au fost și elevi care au apreciat faptul că în cadrul grupului au putut să își exprime liber ideile, să aducă argumente în sprijinul unor afirmații etc.

Deși crește nivelul zgomotului ca urmare a interacțiunii dintre elevi, acest fapt nu trebuie să reprezinte un impediment pentru cadrul didactic. El are datoria să monitorizeze situația și să intervină folosind semnale vizuale (Ex: *ridicarea mâinii drepte*) pentru restabilirea liniștii.

Sintetizând aspectele enunțate anterior se poate afirma că *Învățarea prin cooperare* reprezintă nu numai o *strategie didactică interactivă* cu un impact pozitiv asupra elevilor și a cadrelor didactice, ci și *cheia* formării unei generații care poate să redescopere frumusețea cooperării în fiecare domeniu al societății contemporane.

BIBLIOGRAFIE

*** Asociația pentru Promovarea Cooperării în Educație. (2016). *Învățarea prin cooperare. ABC-ul cooperării. Suport de curs pentru Școala de vară*. Universitatea din Oradea.

Delors, J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom.

Nicu, A., Conțiu E. R. (2010). *Instrumente pentru învățarea prin cooperare*. București: Aramis Print.

Popa, C. (2016). *Învățarea prin cooperare*. Suport de curs. Universitatea din Oradea.

Popa, C. (2010). *Învățarea prin cooperare – aplicații la clasele a III-a și a IV-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

PERICOLELE UTILIZĂRII EXCESIVE A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIE – SPRE CE SE ÎNDREAPTĂ ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN SECOLUL AL XXI-LEA?

**PROF. PRUNDEANU CIPRIAN – COLEGIUL ECONOMIC “FRANCESCO SAVERIO
NITTI” TIMIȘOARA**

Inteligența artificială (IA) a devenit un instrument tot mai utilizat în educație, oferind acces rapid la informații, asistență la realizarea temelor și sprijin pentru activitatea didactică. Cu toate acestea, folosirea excesivă a acestor tehnologii poate avea efecte negative asupra procesului de învățare și predare. Acest articol analizează principalele riscuri asociate utilizării excesive a IA de către elevi și profesori, evidențiind exemple concrete și recomandări pentru o integrare responsabilă a acestei tehnologii în mediul educațional.

În ultimii ani, aplicațiile bazate pe inteligență artificială, precum chatboturile educaționale și generatoarele automate de texte, au devenit populare în școli și universități. Elevii folosesc frecvent aceste instrumente pentru rezolvarea temelor, redactarea eseurilor sau pregătirea pentru examene, iar profesorii le utilizează pentru crearea materialelor didactice și evaluare.

Deși IA poate îmbunătăți eficiența procesului educațional, utilizarea sa excesivă poate afecta dezvoltarea competențelor esențiale și poate modifica rolul tradițional al profesorului și al elevului.

Un pericol important este tendința elevilor de a accepta răspunsurile oferite de IA fără a le verifica. Un elev primește ca temă redactarea unui eseu despre cauzele Primului Război Mondial. În loc să consulte surse istorice și să formuleze propriile concluzii, copiază integral textul generat de IA. Astfel, el obține o lucrare finalizată, dar nu își dezvoltă capacitatea de analiză și argumentare.

Utilizarea constantă a IA poate determina elevii să nu mai încerce să rezolve singuri problemele. Un elev care folosește zilnic IA pentru rezolvarea exercițiilor de matematică poate întâmpina dificultăți la un test scris, unde nu are acces la astfel de instrumente. În lipsa exercițiului intelectual, competențele sale reale rămân insuficient dezvoltate.

Instrumentele de IA pot genera rapid referate, proiecte sau cod informatic, ceea ce crește riscul plagiatului. Un student poate solicita unui sistem de IA să redacteze un proiect complet de cercetare

și îl poate preda ca fiind propria lucrare. În acest caz, evaluarea nu mai reflectă nivelul real de cunoștințe și competențe al studentului.

Sistemele de IA nu sunt infailibile și pot produce informații incorecte. Un elev întreabă un chatbot despre o formulă chimică sau despre o dată istorică și primește un răspuns greșit, dar formulat convingător. Dacă nu verifică informația în surse de specialitate, va învăța o informație falsă.

Profesorii pot deveni prea dependenți de materialele generate automat. Un profesor utilizează exclusiv lecții și teste create de IA fără a le adapta nivelului clasei. Drept urmare, conținutul poate să nu răspundă nevoilor reale ale elevilor și să ignore particularitățile grupului.

Deși IA poate corecta teste și genera feedback rapid, aceasta nu poate interpreta întotdeauna contextul răspunsurilor elevilor. Un exemplu ar putea fi un elev care oferă o explicație originală și corectă pentru un fenomen științific, dar formularea diferă de răspunsul standard. Un sistem automat poate considera răspunsul greșit, în timp ce un profesor ar putea aprecia raționamentul elevului.

Educația nu presupune doar transmiterea de informații, ci și sprijin emoțional și motivațional. Dacă majoritatea feedbackului este oferit prin platforme automate, elevii pot avea mai puține oportunități de interacțiune directă cu profesorii, ceea ce poate afecta motivația și implicarea lor în procesul educațional.

Pentru a evita aceste riscuri, este necesară utilizarea echilibrată a inteligenței artificiale: folosirea IA ca instrument de sprijin, nu ca înlocuitor al efortului intelectual, verificarea informațiilor generate prin surse academice și științifice, elaborarea unor reguli clare privind utilizarea IA în realizarea temelor și proiectelor, combinarea evaluărilor digitale cu evaluări orale și activități practice, menținerea interacțiunii directe dintre profesori și elevi.

În concluzie, inteligența artificială oferă numeroase avantaje în educație, însă utilizarea sa excesivă poate avea efecte negative asupra dezvoltării gândirii critice, autonomiei intelectuale și integrității academice. Atât elevii, cât și profesorii trebuie să folosească aceste instrumente în mod responsabil, astfel încât tehnologia să completeze procesul educațional, nu să îl înlocuiască. Viitorul educației depinde de găsirea unui echilibru între beneficiile oferite de IA și rolul esențial al factorului uman în învățare.

Bibliografie

1. UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*.
2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*.
3. OECD (2021). *Digital Education Outlook 2021*.
4. Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

A ÎNVĂȚA SĂ DESCIFREZI LUMEA: EDUCAȚIA PENTRU MEDIA ȘI COMBATerea DEZINFORMĂRII ÎN ȘCOALĂ

Cristina Rusu

Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Republica Moldova

Generația de azi crește într-un flux de informație fără precedent în istoria omenirii. Un elev de doisprezece ani are acces, printr-un singur ecran, la mai multe știri, imagini și opinii într-o singură zi decât ar fi văzut bunicul său într-un an întreg. Această abundență ar trebui să fie un dar, și într-un fel și este, dar ea vine cu un preț aproape invizibil: în același flux, adevărul și eroarea circulă alături, prezentate adesea cu aceeași încredere și cu același aspect vizual convingător. Școala nu mai poate trata această realitate ca pe o problemă marginală.

Educația pentru media nu înseamnă doar a-i învăța pe elevi să folosească un calculator sau o rețea de socializare; această deprindere tehnică o dețin deja, adesea mai bine decât mulți adulți. Ceea ce lipsește frecvent este capacitatea de a citi critic ceea ce văd: de a se întreba cine a creat acest conținut, cu ce scop, ce dovezi îl susțin și ce ar putea fi omis intenționat. Această capacitate nu se dezvoltă de la sine prin simpla expunere la tehnologie; ea trebuie predată, exersată și întărită în mod deliberat, an de an.

Dezinformarea se răspândește mai rapid și mai larg decât corectarea ei, fiindcă este aproape întotdeauna construită pentru a atrage atenția și a trezi o emoție puternică, în timp ce adevărul, mai nuanțat, rareori se agață la fel de eficient de mintea cititorului grăbit. Un elev care învață să observe când un titlu este conceput special pentru a provoca indignare sau frică, înainte de a fi conceput pentru a informa, a făcut deja un pas important spre a nu deveni un simplu transmițător al unor conținuturi mascate ca știri.

O deprindere practică, deși simplă, are o valoare deosebită în această privință: verificarea încrucișată a surselor. Înainte de a accepta o afirmație ca adevărată, elevul învață să caute aceeași informație în cel puțin două surse independente și de încredere, și să fie precaut atunci când o știre surprinzătoare apare doar într-un singur loc, mai puțin cunoscut. Acest obicei, atunci când este exersat încât devine reflex, oferă o protecție mult mai durabilă decât orice listă de site-uri interzise sau permise.

Pentru elevii din Republica Moldova, această întrebare are o rezonanță aparte. Țara se află de mult timp într-un spațiu informațional în care narativele divergente, venite din direcții diferite, circulă simultan, și în care distincția dintre informare și propagandă nu este întotdeauna

evidentă nici pentru adulți. A forma o generație capabilă să gândească independent în fața acestor narative nu este doar un obiectiv pedagogic, ci o contribuție reală la stabilitatea și la maturitatea democratică a societății în ansamblu.

În practică, educația pentru media nu cere o disciplină separată și nu necesită resurse costisitoare. O analiză a unei știri reale la ora de limbă română, o discuție despre surse la istorie, un exercițiu de comparare a două articole despre același eveniment la educație civică — toate acestea pot fi integrate firesc în lecții deja existente, fără a încărca programa cu o materie nouă. Important este ca exercițiul să fie repetat constant, nu predat o singură dată și apoi uitat.

Această provocare nu este unică Republicii Moldova; ea unește profesori din întreaga regiune și din întreaga Europă, care se confruntă cu aceeași sarcină: a forma cititori critici într-o vreme în care informația falsă călătorește mai rapid decât cea adevărată. Compararea metodelor folosite de diferite țări pentru a-i învăța pe elevi să distinga între fapt și manipulare oferă fiecărui profesor soluții concrete, testate în contexte reale.

În cele din urmă, scopul educației pentru media nu este să-l facă pe elev suspicios față de tot ce vede, ci să-l facă capabil să distingă între încrederea bine fondată și credulitatea fără temeii. Un elev care învață să întrebe, să verifice și să gândească înainte de a accepta sau de a răspândi o informație duce cu sine o deprindere care îi va sluji întreaga viață, într-o lume în care fluxul de informație nu va face decât să crească.

Bibliografie:

Buckingham, David. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Polity Press, Cambridge, 2003.

Hobbs, Renee. Mind over Media: Propaganda Education for a Digital Age. W. W. Norton & Company, New York, 2020.

Lazer, David M. J.; et al. The Science of Fake News. Science, Vol. 359, 2018.

Mihaiță, Cristina. Educația pentru mass-media în școala românească. Editura Polirom, Iași, 2018.

Wardle, Claire; Derakhshan, Hossein. Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making. Council of Europe, Strasbourg, 2017.

Wineburg, Sam; McGrew, Sarah. Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More. Stanford History Education Group, Stanford, 2017.

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ, COLABORAREA ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ

– REPERE ALE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE –

Silviu Săcuu

Colegiul Național „Mihai Viteazul” București

În contextul transformărilor rapide ale societății contemporane, educația este chemată să răspundă unor provocări complexe, generate de evoluția tehnologică, diversitatea culturală și schimbările din piața muncii. În acest cadru, învățarea continuă și colaborarea reprezintă două dimensiuni fundamentale ale practicii educaționale moderne. Articolul de față analizează importanța dezvoltării profesionale permanente și a colaborării în mediul educațional, evidențiind impactul acestora asupra calității procesului instructiv-educativ. Sunt prezentate reflecții didactice privind rolul profesorului ca *învățăcel* permanent, beneficiile colaborării între cadrele didactice și influența acestora asupra formării elevilor.

Introducere

Educația se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările sociale, economice și tehnologice care caracterizează secolul XXI. În acest context, profesorul nu mai poate fi privit exclusiv ca un furnizor de informații, ci ca un facilitator al învățării, un mediator al cunoașterii și un participant activ la propriul proces de dezvoltare profesională. Complexitatea rolului didactic impune o actualizare permanentă a competențelor și o deschidere constantă către noi perspective pedagogice.

Conceptul de învățare continuă a devenit unul dintre pilonii fundamentali ai educației moderne. Acesta presupune dezvoltarea permanentă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare adaptării la cerințele unei societăți aflate în schimbare. În același timp, colaborarea între actorii educaționali reprezintă un factor esențial pentru îmbunătățirea procesului de predare și pentru crearea unor medii de învățare eficiente și incluzive.

Reflecțiile didactice asupra acestor două dimensiuni permit o înțelegere mai profundă a modului în care educația poate răspunde nevoilor actuale și viitoare ale elevilor și profesorilor.

Învățarea continuă – o necesitate a profesiei didactice

Profesia didactică este una dintre puținele profesii în care procesul de formare nu se încheie odată cu obținerea calificării inițiale. Evoluția cunoașterii și diversificarea metodelor de predare impun profesorilor necesitatea unei dezvoltări profesionale permanente.

Învățarea continuă presupune participarea la programe de formare, cursuri de perfecționare, conferințe, proiecte educaționale și activități de cercetare. Totodată, aceasta include autoformarea prin lectură de specialitate, participarea la comunități profesionale și utilizarea resurselor digitale pentru actualizarea cunoștințelor. Din perspectivă didactică, învățarea continuă contribuie la dezvoltarea competențelor pedagogice, metodologice și digitale ale profesorilor. Cadrele didactice care manifestă o preocupare constantă pentru propria formare sunt mai pregătite să răspundă nevoilor diverse ale elevilor și să implementeze strategii educaționale inovatoare.

Un aspect important al învățării continue îl reprezintă practica reflexivă. Profesorul reflexiv analizează permanent eficiența activităților desfășurate, identifică punctele forte și limitele propriului demers didactic și caută soluții pentru îmbunătățirea acestuia. Reflecția asupra experiențelor profesionale facilitează dezvoltarea unei culturi a învățării și contribuie la creșterea calității actului educațional. În plus, învățarea continuă are un impact semnificativ asupra motivației profesionale. Profesorii care investesc în propria dezvoltare dobândesc un nivel mai ridicat de satisfacție profesională, manifestă o mai mare încredere în propriile competențe și sunt mai deschiși la schimbare și inovare.

Colaborarea – fundament al unei educații de calitate

În educația contemporană, colaborarea reprezintă o condiție esențială pentru succesul procesului instructiv-educativ. Complexitatea provocărilor actuale depășește posibilitățile de acțiune individuală, ceea ce face necesară dezvoltarea unor relații profesionale bazate pe cooperare, comunicare și sprijin reciproc. Colaborarea între cadrele didactice facilitează schimbul de experiențe, bune practici și resurse educaționale. Prin activități comune de planificare, proiectare curriculară și evaluare, profesorii pot identifica soluții eficiente pentru dificultățile întâlnite în activitatea didactică.

Un model relevant îl constituie comunitățile profesionale de învățare. Acestea reunesc profesori care împărtășesc obiective comune și care colaborează pentru îmbunătățirea rezultatelor educaționale. În cadrul acestor comunități, schimbul de idei și analiza experiențelor profesionale contribuie la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe învățare și inovare.

Colaborarea nu se limitează însă la relațiile dintre profesori. Ea implică și cooperarea cu elevii, părinții, consilierii școlari și comunitatea locală. Educația eficientă presupune existența unui parteneriat solid între toți actorii implicați în procesul educativ.

În relația profesor–elev, colaborarea favorizează dezvoltarea unui climat pozitiv de învățare, caracterizat prin respect reciproc, participare activă și responsabilitate comună. Elevii devin astfel

parteneri ai propriului proces de învățare, iar profesorul își asumă rolul de ghid și facilitator. De asemenea, colaborarea cu familia contribuie la creșterea performanțelor școlare și la dezvoltarea armonioasă a elevilor. Comunicarea constantă dintre școală și familie permite identificarea timpurie a dificultăților și elaborarea unor strategii adecvate de intervenție.

Interdependența dintre învățarea continuă și colaborare

Învățarea continuă și colaborarea sunt procese complementare, care se susțin reciproc și contribuie împreună la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În multe situații, colaborarea reprezintă un context favorabil pentru învățare, iar învățarea continuă stimulează deschiderea către colaborare.

Profesorii învață nu doar prin participarea la programe formale de formare, ci și prin interacțiunile cotidiene cu colegii lor. Discuțiile profesionale, observarea reciprocă a lecțiilor și proiectele comune constituie oportunități valoroase de dezvoltare profesională. În același timp, cadrele didactice care adoptă o atitudine orientată către învățare continuă manifestă o disponibilitate mai mare pentru colaborare și schimb de experiență. Acestea recunosc valoarea cunoașterii colective și importanța construirii unor rețele profesionale de sprijin.

Tehnologia digitală oferă noi oportunități pentru integrarea învățării continue și a colaborării. Platformele educaționale, comunitățile online și resursele digitale facilitează schimbul rapid de informații și permit participarea la activități de formare indiferent de barierele geografice. În acest context, dezvoltarea unei culturi instituționale care încurajează atât învățarea continuă, cât și colaborarea devine o prioritate pentru organizațiile educaționale. Școlile care promovează aceste valori sunt mai bine pregătite să răspundă schimbărilor și să ofere experiențe educaționale relevante pentru elevi.

Învățarea continuă în era inteligenței artificiale

Dezvoltarea accelerată a inteligenței artificiale transformă profund domeniul educației și redefinește competențele necesare profesorilor și elevilor. În acest context, învățarea continuă nu mai reprezintă doar o oportunitate de dezvoltare profesională, ci o necesitate. Cadrele didactice sunt chemate să înțeleagă funcționarea instrumentelor bazate pe inteligență artificială și să le utilizeze într-un mod responsabil și eficient.

Aplicații precum asistenții conversaționali inteligenți, platformele adaptive de învățare sau sistemele automate de evaluare oferă noi posibilități pentru personalizarea procesului educațional. Prin intermediul acestora, profesorii pot adapta conținuturile și strategiile de predare la nevoile individuale ale elevilor, contribuind la creșterea eficienței învățării. Totodată, utilizarea inteligenței artificiale impune dezvoltarea unor competențe noi, precum gândirea critică, alfabetizarea digitală și

capacitatea de evaluare a informațiilor generate automat. Profesorul modern trebuie să fie capabil să distingă între informațiile relevante și cele eronate și să îi învețe pe elevi să folosească tehnologia în mod etic și responsabil.

Inteligența artificială ca instrument de colaborare educațională

Pe lângă rolul său în procesul de învățare, inteligența artificială facilitează și colaborarea dintre actorii educaționali. Platformele digitale moderne permit profesorilor să creeze și să distribuie materiale didactice, să dezvolte proiecte comune și să participe la comunități profesionale de învățare la nivel național și internațional. Instrumentele bazate pe IA pot sprijini colaborarea prin generarea de resurse educaționale, traducerea automată a materialelor, organizarea informațiilor și furnizarea de sugestii pedagogice personalizate. Astfel, timpul dedicat activităților administrative este redus, iar profesorii se pot concentra mai mult asupra activităților didactice și a interacțiunii cu elevii.

De asemenea, colaborarea dintre profesori și elevi poate fi îmbunătățită prin utilizarea platformelor inteligente care oferă feedback rapid și monitorizează progresul învățării. Aceste instrumente facilitează comunicarea și permit adaptarea continuă a procesului educațional în funcție de nevoile reale ale elevilor.

Reflecții critice asupra utilizării inteligenței artificiale

Deși beneficiile inteligenței artificiale sunt considerabile, integrarea acestora în educație ridică și o serie de provocări. Există riscul dependenței excesive de tehnologie, al diminuării gândirii autonome și al utilizării necorespunzătoare a informațiilor generate automat. Din acest motiv, rolul profesorului rămâne esențial.

Inteligența artificială nu trebuie privită ca un substitut al cadrului didactic, ci ca un instrument complementar care poate sprijini procesul educațional. Relația umană dintre profesor și elev, empatia, motivația și formarea valorilor nu pot fi înlocuite de tehnologie. Din contră, dezvoltarea tehnologică accentuează importanța dimensiunii umane a educației. O abordare echilibrată presupune utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale, în paralel cu dezvoltarea competențelor critice și a capacității de reflecție. Astfel, profesorii și elevii pot beneficia de avantajele tehnologiei fără a pierde din vedere scopul fundamental al educației: dezvoltarea armonioasă și autonomă a individului.

Concluzii

Învățarea continuă și colaborarea reprezintă două componente esențiale ale educației contemporane și ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Într-o societate caracterizată de schimbare permanentă, profesorul trebuie să își actualizeze constant competențele și să participe activ la comunități profesionale de învățare. Reflecțiile didactice evidențiază faptul că dezvoltarea profesională nu poate fi realizată în izolare. Colaborarea cu colegii, elevii, părinții și comunitatea

educațională contribuie la îmbunătățirea practicilor pedagogice și la creșterea calității actului educațional.

Promovarea unei culturi a învățării continue și a colaborării reprezintă o condiție fundamentală pentru construirea unui sistem educațional flexibil, inovator și capabil să răspundă provocărilor viitorului. În acest sens, profesorul devine nu doar un formator al elevilor, ci și un învățăcel permanent, implicat într-un proces continuu de dezvoltare și perfecționare profesională.

În contextul digitalizării accelerate, învățarea continuă, colaborarea și inteligența artificială formează un trio esențial pentru educația viitorului. Profesorii trebuie să adopte o atitudine deschisă față de inovare, să își dezvolte constant competențele digitale și să valorifice oportunitățile oferite de inteligența artificială. În același timp, este necesară păstrarea echilibrului dintre progresul tehnologic și dimensiunea umană a educației. Numai printr-o integrare responsabilă a noilor tehnologii se poate construi un sistem educațional adaptat cerințelor societății contemporane și provocărilor viitorului.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Iucu, R. B. (2008). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom.
4. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă*. București: Editura Aramis.
5. Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes*. Iași: Editura Polirom.
6. UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
7. UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*.
8. OECD (2021). *Digital Education Outlook*.
9. Luckin, Rose (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*.
10. European Commission (2022). *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning*.

Adaptarea educației la provocările secolului XXI prin integrarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale în predarea matematicii în învățământul primar – studiu de caz

P.I.P. Siminescu Petronela

Școala Primară Horga,

Județul Vaslui, România

Adaptarea educației la provocările secolului XXI presupune implementarea unor strategii didactice inovatoare care să răspundă nevoilor elevilor și cerințelor societății digitale. În predarea matematicii, tehnologiile digitale și aplicațiile bazate pe inteligență artificială oferă oportunități pentru personalizarea învățării, creșterea motivației și dezvoltarea competențelor matematice și digitale. Studiul de caz prezintă rezultatele integrării unor aplicații digitale în activitatea unei clase de învățământ primar și evidențiază impactul acestora asupra participării elevilor și asupra performanțelor școlare.

Cuvinte-cheie: matematică, educație digitală, inteligență artificială, competențe digitale, învățământ primar.

Predarea matematicii în învățământul primar presupune dezvoltarea gândirii logice, a raționamentului matematic și a capacității de rezolvare a problemelor. În contextul transformărilor digitale, profesorul este chemat să utilizeze metode și resurse care stimulează participarea activă a elevilor și facilitează învățarea diferențiată. Instrumentele digitale și aplicațiile bazate pe inteligență artificială pot sprijini acest proces prin oferirea unui feedback rapid, adaptarea exercițiilor la nivelul de pregătire al elevilor și diversificarea activităților didactice (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

Competențele matematice reprezintă una dintre competențele-cheie necesare pentru integrarea în societatea cunoașterii. Cercetările recente arată că utilizarea tehnologiilor digitale în predarea matematicii:

- ✓ stimulează învățarea activă;
- ✓ dezvoltă gândirea critică;
- ✓ facilitează rezolvarea de probleme;

- ✓ oferă posibilitatea diferențierii activităților;
- ✓ contribuie la creșterea motivației pentru învățare.

Hattie (2023) subliniază că eficiența tehnologiei depinde de modul în care aceasta este integrată în demersul didactic și de calitatea feedbackului oferit elevilor.

Studiu de caz

Studiul s-a desfășurat într-o clasă a III-a (puteți adapta la nivelul clasei dumneavoastră), alcătuită din **14 de elevi**, în cadrul lecțiilor de Matematică și explorarea mediului.

În evaluarea inițială au fost identificate următoarele dificultăți:

- rezolvarea problemelor cu două operații;
- calculul mintal;
- utilizarea limbajului matematic;
- motivație scăzută pentru exercițiile repetitive.

Pentru a răspunde acestor nevoi, au fost integrate aplicații digitale și instrumente de inteligență artificială în activitățile de predare, consolidare și evaluare.

Instrument	Utilizare la matematică
Wordwall	Jocuri pentru consolidarea operațiilor
LearningApps	Exerciții interactive
Kahoot!	Evaluare formativă
Canva	Realizarea posterelor matematice
GeoGebra	Reprezentări geometrice interactive
ChatGPT	Generarea de probleme adaptate nivelului clasei și sprijin în proiectarea activităților de către profesor

În acest studiu, ChatGPT este utilizat exclusiv ca instrument de sprijin pentru cadrul didactic (de exemplu, pentru generarea de variante de probleme, diferențierea exercițiilor și redactarea unor explicații), iar profesorul verifică și adaptează întotdeauna conținutul înainte de utilizarea la clasă.

Activități realizate

Elevii au participat la:

- concursuri matematice pe Kahoot!;
- rezolvarea unor probleme interactive în Wordwall;
- construirea figurilor geometrice în GeoGebra;
- realizarea unor proiecte matematice în Canva;
- activități diferențiate pe grupe de nivel;
- rezolvarea unor probleme formulate în contexte din viața reală.

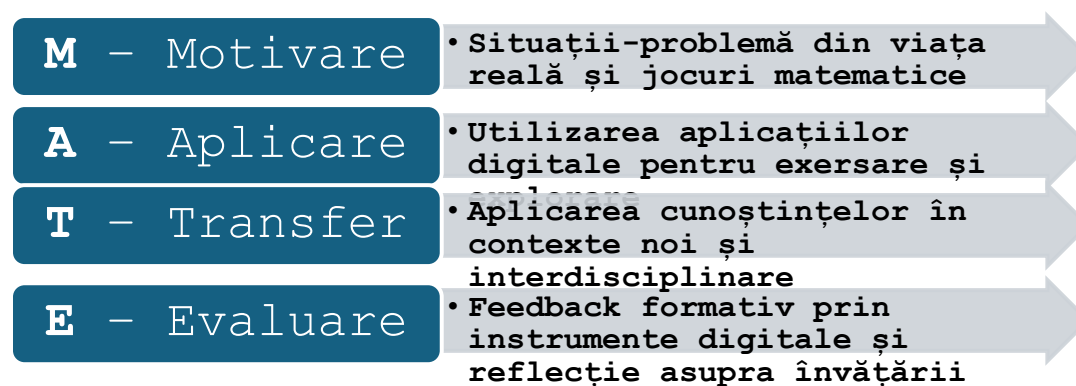
Tabelul 1. Evoluția elevilor

Indicator	Inițial	Final
Participare activă	62%	91%
Calcul corect	68%	89%
Rezolvarea problemelor	59%	87%
Motivație pentru matematică	65%	94%

Integrarea tehnologiilor digitale a avut un efect pozitiv asupra participării elevilor și asupra înțelegerii conceptelor matematice. Activitățile interactive au redus anxietatea față de matematică și au stimulat colaborarea între elevi. Exercițiile diferențiate au permis adaptarea sarcinilor la ritmul fiecărui copil, iar feedbackul imediat a sprijinit autoreglarea învățării.

Vă propun un Model ca o propunere metodologică elaborată în cadrul studiului de caz, nu ca un model validat științific la scară largă.

Modelul M.A.T.E.



Rezultatele studiului evidențiază faptul că utilizarea tehnologiilor digitale și a aplicațiilor bazate pe inteligență artificială poate contribui la modernizarea predării matematicii în învățământul primar. Integrarea acestor resurse favorizează dezvoltarea competențelor matematice, digitale și transversale și sprijină formarea unor elevi autonomi, capabili să rezolve probleme și să utilizeze tehnologia în mod responsabil.

Bibliografie

- Burns, T., & Gottschalk, F. (Eds.). (2020). Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children. OECD Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2021). The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. Jossey-Bass.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). Education Reimagined: The Future of Learning. New Pedagogies for Deep Learning.
- Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. Routledge.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- Ministerul Educației. (2023). Strategia SMART.Edu – privind digitalizarea educației din România 2021–2027.
- OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. OECD Publishing.
- OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. OECD Publishing.
- Redecker, C. (2022). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.
- Selwyn, N. (2022). Education and Technology: Key Issues and Debates (3rd ed.). Bloomsbury Academic.

- UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?
- UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research.
- Ceobanu, C. (2021). Învățarea asistată de tehnologie – repere teoretice și aplicații educaționale. Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2022). Pedagogie (ediția revizuită). Editura Polirom.
- Ionescu, M. (2021). Didactica modernă. Editura Dacia.
- Ministerul Educației. (2023). Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național în învățământul primar.

THE CLASSROOM AS A SMALL DEMOCRACY: STUDENT VOICE, PARTICIPATION AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP

Mette Sørensen

Vibenshus Skole, Denmark

Democracy is more than a system of government; it is a way of living together — and, like any way of living, it must be learned. It cannot be acquired from a textbook alone, any more than one can learn to swim by reading about water. The values at the heart of democratic life — the patience to listen, the courage to speak, the willingness to be outvoted and try again — are habits of the heart that grow only through practice. The school, where a child first spends long days among others who are not family, is the natural place for that practice to begin.

Long before a pupil studies the institutions of the state, they live their first public life in the classroom. Here they discover that their wishes meet the wishes of others, that resources are shared, that actions have consequences for people beyond themselves. A class whose rules are simply handed down and enforced teaches one lesson; a class in which pupils help to shape the rules they will live by, and come to understand why those rules exist, teaches a very different one. The second classroom is harder to run, but it is where citizens are quietly made.

Giving pupils a genuine voice is among the most powerful — and most misunderstood — of democratic practices. There is a wide gulf between asking children what colour to paint a display and inviting them to deliberate on matters that truly affect their learning and their life together. Token consultation, where adults have already decided and merely seek agreement, teaches cynicism rather than citizenship. Real participation, where a pupil's reasoned view can actually change an outcome, teaches the opposite: that one's voice matters, and that with voice comes responsibility.

Perhaps the most demanding democratic skill of all is the art of disagreeing well. Children, like adults, are tempted to treat those who think differently as opponents to be defeated rather than fellow citizens to be understood. A democratic classroom does not pretend that conflict can be avoided; it teaches pupils to argue with reasons rather than volume, to listen even when they expect to disagree, and to discover that changing one's mind in the light of a better argument is not weakness but maturity. In an age of hardening division, this may be the most urgent lesson a school can offer.

Democracy also asks something of us beyond opinion: it asks for responsibility. A classroom in which pupils share genuine duties — caring for the room, helping newcomers, taking turns to lead, serving on a class council with real tasks — teaches that a community is sustained not by rights alone but by the willingness of its members to contribute. When children experience that the wellbeing of the group depends partly on them, they begin to understand the deepest meaning of belonging to a shared world: that freedom and responsibility are two sides of one coin.

None of this requires the teacher to surrender authority; it asks them to exercise it differently. The democratic teacher is neither a commander who silences nor a bystander who abandons pupils to chaos, but a guide who sets clear and fair boundaries while widening, year by year, the space in which pupils make real choices. Above all, the teacher teaches by example. Children learn far more about fairness, respect and the rule of law from how they are treated than from anything they are told; the just classroom is itself the most persuasive lesson.

The need to educate for democracy is felt keenly across the continent. Teachers in Denmark, Romania, Bulgaria and throughout Europe share a concern that the habits sustaining open societies are not inherited automatically but must be renewed in each generation. Comparing how different countries cultivate participation, debate and civic responsibility enriches every tradition, for each has confronted its own history and drawn its own hard lessons. In exchanging these experiences, educators remind one another that democracy is never finished, but always being learned anew.

In the end, schools are among the most important workshops of democratic life, though they rarely think of themselves that way. The child who learns, in the small republic of the classroom, that their voice counts, that disagreement need not be enmity, and that freedom is bound up with responsibility, carries that understanding into the wider world. A generation that has practised democracy in miniature is far more likely to defend it at scale. To teach in this spirit is to plant, in the most ordinary daily exchanges of school life, the seeds of the society we hope one day to inhabit.

Bibliography:

Biesta, Gert. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

Fielding, Michael; Moss, Peter. *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Routledge, London, 2011.

- Hahn, Carole L. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. State University of New York Press, Albany, 1998.
- Korsgaard, Ove. *The Struggle for the People: Five Hundred Years of Danish History in Short*. Danish School of Education Press, Copenhagen, 2008.
- Osler, Audrey; Starkey, Hugh. *Teachers and Human Rights Education*. Trentham Books, Stoke-on-Trent, 2010.
- Print, Murray; Lange, Dirk (eds.). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Sense Publishers, Rotterdam, 2013.

QUANDO A ARTE ENTRA NA SALA DE AULA: ENSINAR A PENSAR ATRAVÉS DA CRIAÇÃO

Catarina Sousa

Escola Secundária de Camões, Portugal

Durante muito tempo, as artes ocuparam na escola um lugar discreto e periférico — uma aula agradável entre as disciplinas “sérias”, útil para descansar a mente, mas raramente vista como parceira legítima na construção do pensamento. Esta visão subestima profundamente o que a arte realmente ensina. Desenhar, compor, representar ou esculpir não é apenas exprimir um sentimento — é resolver problemas, tomar decisões sucessivas, e aprender a olhar para o mundo com uma atenção que nenhuma outra disciplina exige da mesma forma.

Quando a arte se integra genuinamente noutras disciplinas, em vez de permanecer isolada numa hora própria, os benefícios multiplicam-se. Um aluno que desenha o ciclo da água compreende-o de uma forma diferente de quem apenas o lê num manual; um aluno que escreve e representa uma pequena peça sobre um momento histórico vive esse acontecimento por dentro, em vez de o memorizar de fora. A arte não substitui o conteúdo académico — dá-lhe uma segunda porta de entrada, frequentemente mais profunda do que a primeira.

Entre as capacidades que a prática artística cultiva com particular força está a tolerância à ambiguidade. Ao contrário de muitos exercícios escolares, que têm uma única resposta correta, uma composição artística admite várias soluções igualmente válidas, e exige que o aluno faça escolhas próprias sem a segurança de um gabarito. Esta experiência — a de decidir sem certeza absoluta e de assumir a responsabilidade por essa decisão — prepara os jovens para muitas situações da vida adulta que também não têm resposta única.

A prática artística ensina ainda, de forma quase física, o valor da revisão. Um pintor raramente acerta a primeira pincelada; um músico repete a mesma passagem inúmeras vezes antes de a tocar com fluidez. Esta familiaridade com o ensaio, o erro e a correção constrói uma relação saudável com o próprio processo de aprendizagem, em que a primeira tentativa imperfeita não é vista como fracasso, mas como o primeiro passo natural de qualquer trabalho que vale a pena fazer bem.

Há ainda alunos para quem a sala de aula tradicional representa um desafio constante, e que encontram nas artes uma linguagem em que finalmente se sentem capazes. Uma criança que luta com a leitura pode expressar com clareza uma ideia complexa através de um desenho

ou de uma pequena cena dramatizada. Para estes alunos, a arte não é um complemento agradável — é muitas vezes a primeira porta através da qual descobrem que têm algo valioso para comunicar.

Nenhuma destas conquistas exige recursos extraordinários. Uma simples folha de papel, alguns lápis, um instrumento partilhado ou um pequeno espaço livre na sala são suficientes para abrir esta porta, desde que o professor traga consigo a intenção clara de ligar a expressão artística ao conteúdo que se pretende ensinar. O que esta abordagem pede não é um orçamento generoso, mas a disponibilidade para sair, de vez em quando, do caminho mais previsível.

Esta convicção atravessa fronteiras com facilidade. Professores em Portugal, na Roménia, na Bulgária e em toda a Europa procuram formas de devolver às artes um lugar central no currículo, conscientes de que pensar criativamente é uma competência tão necessária como qualquer outra para os desafios que os jovens enfrentarão. Comparar como diferentes tradições educativas integram a arte no ensino oferece a cada professor caminhos que a sua própria experiência, sozinha, talvez nunca lhe tivesse mostrado.

No final, ensinar através da arte não significa transformar todos os alunos em artistas, embora alguns certamente o venham a ser. Significa oferecer a todos uma forma diferente, e muitas vezes mais profunda, de compreender o mundo e de se exprimir nele. Uma escola que dá à arte o lugar que merece não está a roubar tempo à aprendizagem séria — está a oferecer aos seus alunos uma das ferramentas mais duradouras para pensar, sentir e criar ao longo de toda a vida.

Bibliografia:

- Burton, Judith M.; Horowitz, Robert; Abeles, Hal. Learning in and through the Arts: The Question of Transfer. Studies in Art Education, Vol. 41, 2000.
- Eisner, Elliot W. The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press, New Haven, 2002.
- Gardner, Howard. Art Education and Human Development. Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, 1990.
- Read, Herbert. Education through Art. Faber and Faber, London, 1943.
- Robinson, Ken. Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Capstone, Chichester, 2011.
- Sousa, Alberto B. Educação pela Arte e Artes na Educação. Instituto Piaget, Lisboa, 2003.

ЧЕТЕНЕТО В ЕПОХАТА НА ЕКРАНИТЕ: ГРАМОТНОСТТА КАТО ОСНОВА НА СВОБОДНАТА МИСЪЛ

Калина Стоянова

Първа езикова гимназия, България

Четенето е сред най-старите и същевременно най-крехките придобивки на човешката култура. То не е вродена способност като говора, а умение, изградено бавно — буква по буква, книга по книга — върху основата на търпението и съсредоточението. Днес, в епохата на екраните, самата природа на четенето се променя. Текстът все по-рядко се чете от начало до край и все по-често се „сканира“ — окото прескача, търси ключови думи, бърза към следващото. Тази нова форма на четене има своите предимства, но крие и риск: рискът да загубим способността за дълбоко, вгълбено четене, което изисква време и тишина.

Грамотността отдавна не означава просто да разпознаваш буквите и да съставяш думи. Истинската грамотност е способността да разбираш прочетеното, да го свързваш с вече познатото, да преценяваш надеждността му и да изграждаш собствено мнение. Един ученик може да чете гладко на глас и въпреки това да остане сляп за смисъла, скрит между редовете. Затова задачата на училището не е само да научи децата да четат, а да ги научи да мислят чрез четенето — да виждат в текста не редица от знаци, а покана за размисъл.

Изследванията върху мозъка показват, че продължителното, съсредоточено четене формира връзки, които бързото прелистване на екрана не създава. Когато се потопим в дълъг текст, ние тренираме вниманието си като мускул, развиваме въображението си и — може би най-важното — се учим да съпреживяваме. Литературата ни позволява да влезем в чужда кожа, да усетим живота от друга гледна точка и така разширява границите на собственото ни съчувствие. Тази тиха работа на въображението е една от най-ценните дарби, които четенето поднася на човека.

Наред с дълбокото четене съвременният свят изисква и нова, критична грамотност. Потокът от информация, който залива ученика всеки ден, съдържа както истина, така и заблуда, поднесена с еднаква убедителност. Да научим младите хора да различават достоверния източник от съмнителния, да разпознават манипулацията и да задават въпроси към прочетеното — това вече не е лукс, а условие за свободно

гражданство. Критичната грамотност е бронята, която предпазва ума от подвеждане, и компасът, който му помага да се ориентира в шума на дигиталната епоха.

Ролята на учителя в това не е да обяви война на технологиите, а да научи учениците да се движат разумно между книгата и екрана. Технологиите могат да бъдат прекрасен съюзник — те дават достъп до текстове, недостижими доскоро, и отварят прозорци към цял свят. Но именно затова е още по-важно да съхраним мястото на бавното, съзерцателно четене, което не носи моментален резултат, но изгражда дълбочина. Учителят, който сам обича да чете и споделя тази радост открито, заразява учениците с любопитство по начин, който никаква програма не може да възпроизведе.

Практиката познава много пътища към тази цел. Гласното четене, което връща на текста неговата музика; правото на ученика сам да избира какво да чете; времето, отделено в час за тихо, непрекъснато четене без оценка и проверка; разговорите за книги, в които всяко мнение има стойност — всичко това превръща четенето от задължение в удоволствие. Когато детето открие, че книгата може да го развълнува, разсмее или утеши, то престава да чете по принуда и започва да чете по своя воля. А именно доброволното четене ражда читателя за цял живот.

Тревогата за четенето е споделена далеч отвъд границите на една страна. Учители от България, Румъния и цяла Европа наблюдават едни и същи тенденции: намаляващо желание за четене, затруднено разбиране на по-сложни текстове, разсеяно внимание. Международните сравнителни изследвания потвърждават, че това е общо предизвикателство, а не местен проблем. Затова и решенията печелят, когато се търсят заедно — във взаимния обмен на опит, идеи и добри практики между образователните култури, всяка от които пази своя жива читателска традиция.

В крайна сметка четенето е нещо много повече от училищно умение. То е вратата към свободната мисъл, към независимата преценка и към богатия вътрешен живот. Народ, който чете дълбоко, е народ, който мисли самостоятелно и трудно бива заблуждаван. Затова, отглеждайки читатели, училището всъщност отглежда свободни хора. И може би това е най-тихата, но и най-съдбоносна мисия на учителя в дигиталната епоха: да съхрани в едно забързано време умението да спреш, да се вгледаш в думите и да позволиш на тях да те променят.

Библиография:

Carr, Nicholas. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company, New York, 2010.

Chambers, Aidan. *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Thimble Press, Stroud, 1991.

Manguel, Alberto. *A History of Reading*. Viking, New York, 1996.

Pennac, Daniel. *Comme un roman*. Gallimard, Paris, 1992.

Wolf, Maryanne. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper, New York, 2007.

Wolf, Maryanne. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper, New York, 2018.

PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE MODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: CREATIVITATE, DEZVOLTARE ARMONIOASĂ ȘI ADAPTABILITATE

Teofil Maria-Magdalena

Școala Gimnazială Aninoasa,

Județul Dâmbovița

Învățământul primar reprezintă etapa fundamentală a formării, momentul în care copilul își construiește deprinderile esențiale de comunicare, de gândire logică și de relaționare, dobândind totodată primele atitudini față de școală și față de cunoaștere. Aici se pun bazele întregului edificiu educațional ulterior: deprinderile de citit-scris-socotit, dar și obișnuința de a învăța, curiozitatea intelectuală, respectul față de efort și plăcerea de a descoperi. Ceea ce trăiește copilul în primii ani de școală — fie încredere și bucurie, fie teamă și descurajare — lasă urme profunde asupra raportării sale ulterioare la actul de a învăța.

Într-o societate aflată în continuă schimbare, marcată de accelerarea tehnologică, de multiplicarea surselor de informație și de transformarea rapidă a pieței muncii, această etapă capătă o importanță sporită. Nu mai este suficient ca școala să transmită un volum fix de cunoștințe; ea trebuie să formeze oameni capabili să învețe pe tot parcursul vieții, să se adapteze la situații noi și să gândească autonom. Perspectivile educaționale moderne, centrate pe creativitate, dezvoltare armonioasă și adaptabilitate, oferă cadrul prin care învățământul primar poate răspunde acestor provocări actuale.

Eseul de față analizează modul în care abordările didactice inspiraționale, practicile educaționale inovatoare și colaborarea internațională pot transforma ciclul primar într-un mediu de învățare valoros, capabil să formeze generații pregătite pentru viitor. Demersul pornește de la premisa că o pedagogie modernă nu reneagă tradiția, ci o îmbogățește, integrând în mod critic și selectiv reperele oferite de cercetarea contemporană și de modelele educaționale de succes.

Învățământul primar — temelia formării personalității

Vârsta școlară mică, cuprinsă aproximativ între șase și unsprezece ani, este o perioadă de intense achiziții cognitive, afective și sociale. Conform teoriei dezvoltării formulate de Jean Piaget, în acest interval copilul trece de la gândirea preoperatorie, dominată de percepția imediată, spre stadiul operațiilor concrete, în care devine capabil să clasifice, să serieze și să înțeleagă relațiile de reversibilitate. Treptat, el își dezvoltă limbajul, memoria voluntară, atenția

susținută și capacitatea de a colabora cu ceilalți, depășind egocentrismul caracteristic vârstelor mai mici.

Tocmai de aceea, rolul învățătorului depășește cu mult simpla transmitere de cunoștințe: el este cel care modelează atitudini, cultivă curiozitatea și pune bazele unei relații pozitive cu învățarea. Învățătorul este, pentru elevul de ciclu primar, un reper afectiv și moral, o figură de autoritate caldă care poate transforma efortul intelectual într-o experiență plăcută sau, dimpotrivă, într-o sursă de anxietate. Calitatea acestei relații pedagogice influențează direct motivația elevului, stima sa de sine și disponibilitatea de a-și asuma riscul de a greși — condiție indispensabilă a oricărei învățări autentice.

O educație de calitate la acest nivel nu se rezumă la achiziția de informații, ci urmărește formarea unor competențe transferabile și a unei personalități echilibrate, conform unei viziuni integratoare asupra dezvoltării copilului. Competența, în accepțiunea pedagogiei moderne, reprezintă un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini mobilizate pentru a rezolva situații concrete. A forma competențe înseamnă, prin urmare, a depăși memorarea pasivă și a-l plasa pe elev în context de aplicare, de transfer și de reflecție asupra propriei învățări.

Creativitate și abordări didactice inspiraționale

Creativitatea reprezintă una dintre valorile centrale ale educației contemporane, fiind recunoscută drept o competență-cheie pentru secolul al XXI-lea. Departe de a fi un dar rezervat câtorva privilegiați, ea este o capacitate care poate fi cultivată sistematic, prin practici didactice adecvate. În ciclul primar, creativitatea poate fi stimulată prin metode activ-participative, care plasează elevul în rolul de descoperitor și de constructor al propriei cunoașteri, nu în acela de receptor pasiv al unor informații gata elaborate.

Învățarea prin proiecte, rezolvarea de probleme, jocul didactic și activitățile de explorare transformă lecția într-o experiență vie, în care copilul învață prin acțiune și prin colaborare. Așa cum subliniază literatura de specialitate dedicată instruirii interactive, valorificarea metodelor care antrenează participarea efectivă a elevului conduce nu doar la o asimilare mai temeinică a conținuturilor, ci și la dezvoltarea unor capacități superioare de prelucrare a informației (Bocoș, 2013). Brainstormingul, metoda pălăriilor gânditoare, jocul de rol sau studiul de caz adaptat vârstei sunt instrumente care, folosite cu măsură, deschid spațiul pentru exprimarea originalității.

Abordările didactice inspiraționale presupun un învățător care nu doar predă, ci inspiră: care valorifică întrebările copiilor, încurajează exprimarea liberă a ideilor și creează un climat de încredere în care greșeala este privită ca o etapă firească a învățării, nu ca un eșec sancționabil. Un asemenea climat reduce teama de a se exprima și stimulează gândirea

divergentă, prin care copilul caută soluții multiple la aceeași problemă. Astfel de practici dezvoltă nu numai cunoștințele, ci și gândirea critică, imaginația și încrederea în sine — competențe esențiale într-o lume a schimbării, în care capacitatea de a inova devine tot mai valoroasă.

Dezvoltarea armonioasă și învățarea centrată pe elev

Dezvoltarea armonioasă presupune o atenție egală acordată dimensiunilor cognitivă, emoțională și socială ale copilului. O educație care ar privilegia exclusiv performanța intelectuală, neglijând echilibrul afectiv și deprinderile de relaționare, ar produce o formare incompletă și, adesea, fragilă. De aceea, școala primară contemporană își propune să armonizeze instruirea cu educarea sensibilității, a voinței și a caracterului, formând nu doar elevi instruiți, ci persoane echilibrate.

Teoria inteligențelor multiple, formulată de Howard Gardner, atrage atenția asupra faptului că elevii învață în moduri diferite și că fiecare copil posedă un profil propriu de aptitudini (Gardner, 2006). Pe lângă inteligența logico-matematică și cea lingvistică, tradițional valorizate de școală, Gardner identifică inteligența spațială, muzicală, kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă. Recunoașterea acestei diversități are consecințe practice importante: o lecție care apelează la canale multiple de reprezentare — vizual, auditiv, motric — ajunge la mai mulți elevi și valorifică punctele forte ale fiecăruia.

Pornind de la această realitate, învățarea centrată pe elev valorifică diversitatea, oferind fiecărui copil căi multiple de a înțelege și de a-și demonstra cunoștințele. Diferențierea instruirii, prin sarcini adaptate ritmului și nivelului fiecăruia, asigură participarea tuturor elevilor și previne atât plictiseala celor avansați, cât și descurajarea celor care întâmpină dificultăți. Tratatele de didactică modernă subliniază că diferențierea nu înseamnă coborârea exigențelor, ci personalizarea drumului către aceleași finalități, prin sarcini gradate, sprijin diferențiat și forme variate de evaluare (Ionescu și Bocoș, 2009). Echilibrul, valoare fundamentală a unei educații armonioase, constă tocmai în armonizarea cerințelor curriculare cu nevoile reale ale copilului.

Adaptabilitate, incluziune și digitalizare

O educație modernă și inspirațională este, prin definiție, o educație incluzivă și adaptabilă. Adaptabilitatea reprezintă capacitatea cadrului didactic de a-și modela strategiile în funcție de particularitățile clasei și ale fiecărui elev, astfel încât niciun copil să nu fie lăsat în urmă. Ea presupune flexibilitate metodologică, observare atentă a reacțiilor elevilor și disponibilitatea de a reconfigura din mers demersul didactic atunci când acesta nu produce efectele scontate.

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale, sprijinul individualizat și colaborarea cu familia sunt elemente esențiale ale unei școli primare prietenoase și echitabile. O școală cu adevărat incluzivă nu se mulțumește să tolereze diferența, ci o valorizează, creând un mediu în care fiecare copil — indiferent de ritmul său de învățare, de dizabilitate sau de mediul de proveniență — se simte acceptat și sprijinit să își atingă potențialul. Parteneriatul cu familia amplifică efectele acțiunii educative, asigurând continuitatea dintre valorile promovate la școală și cele cultivate acasă.

În acest context, digitalizarea oferă instrumente valoroase: aplicații interactive, resurse educaționale deschise și platforme de învățare care pot personaliza parcursul fiecărui elev, oferind feedback imediat și conținuturi adaptate nivelului. Jocurile educaționale digitale, simulările și materialele multimedia pot crește motivația și pot face accesibile concepte abstracte. Esențial rămâne însă faptul că tehnologia este un mijloc, nu un scop — ea trebuie integrată cu discernământ, în slujba învățării, fără a înlocui relația umană dintre învățător și elev. Utilizată fără măsură sau ca substitut al interacțiunii directe, tehnologia își poate pierde valoarea formativă; folosită inteligent, ea devine un aliat de preț al pedagogiei moderne.

Colaborarea internațională și practicile inovatoare

Modernizarea învățământului primar este sprijinită de schimbul internațional de bune practici. Modele educaționale recunoscute la nivel mondial, precum sistemul finlandez, centrat pe joc, pe explorare și pe starea de bine a copilului, oferă repere valoroase pentru reformarea propriei tradiții pedagogice. Sistemul finlandez se remarcă prin debutul mai târziu al școlarizării formale, prin reducerea presiunii evaluative timpurii, prin încrederea acordată profesioniștilor din educație și prin valorizarea jocului ca formă de învățare — principii care merită analizate și adaptate, nu copiate mecanic, la specificul fiecărei culturi educaționale.

Documente de referință elaborate de organizații internaționale, precum cadrul OECD privind viitorul educației și al competențelor (OECD, 2019) sau viziunea UNESCO asupra educației ca bun comun (UNESCO, 2015), orientează politicile educaționale spre formarea competențelor necesare secolului al XXI-lea. Busola învățării propusă de OECD pune accent pe agentivitatea elevului, pe competențe transformative și pe capacitatea de a acționa responsabil într-o lume complexă, în vreme ce documentul UNESCO reafirmă dimensiunea umanistă a educației, înțeleasă ca proces de emancipare și ca bun comun al întregii societăți.

Pentru școala românească, deschiderea către aceste modele reprezintă o oportunitate de înnoire, fără a renunța la valorile autentice ale tradiției proprii. Pedagogia românească dispune de o moștenire teoretică solidă, iar dialogul cu reperele internaționale o poate revitaliza, nu înlocui. Simpozioanele și conferințele internaționale, precum cel de față, devin platforme

esențiale pentru dialog profesional, reflecție și construirea unor rețele durabile, în care cadrele didactice împărtășesc experiențe, confruntă idei și își consolidează identitatea profesională.

Concluzii

Învățământul primar al secolului al XXI-lea se află la intersecția dintre tradiție și inovație. Cultivarea creativității, asigurarea unei dezvoltări armonioase și adoptarea unei pedagogii adaptabile și incluzive constituie direcțiile prin care această etapă fundamentală își poate reafirma rolul formator esențial. Niciuna dintre aceste direcții nu poate fi privită izolat: ele se susțin reciproc, alcătuind împreună profilul unei educații primare moderne, centrate pe copil și deschise spre viitor.

Abordările didactice inspiraționale, practicile educaționale inovatoare și colaborarea internațională transformă școala primară într-un spațiu al descoperirii și al bucuriei de a învăța. Învățătorul viitorului nu va fi doar un transmitător de cunoștințe, ci un educator complet, capabil să inspire, să includă și să transforme, formând nu doar elevi pregătiți școlar, ci personalități echilibrate, gata să răspundă provocărilor unei lumi în continuă schimbare. Investiția în calitatea învățământului primar rămâne, astfel, una dintre cele mai sigure investiții pe care o societate o poate face în propriul său viitor.

BIBLIOGRAFIE

- Bocoș, M., Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Cerghit, I., Metode de învățământ. Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Cucoș, C., Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Gardner, H., Multiple Intelligences: New Horizons, Basic Books, New York, 2006.
- Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.), Tratat de didactică modernă, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- Joița, E., Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie, Editura Polirom, Iași, 2002.
- OECD, OECD Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030, OECD Publishing, Paris, 2019.
- UNESCO, Rethinking Education: Towards a Global Common Good?, UNESCO Publishing, Paris, 2015.

THE LEARNING TEACHER: PROFESSIONAL TRUST, REFLECTION AND THE GROWTH OF THE EDUCATOR

Aino Virtanen

Kaisaniemi Primary School, Finland

We are used to speaking of education as something done to pupils — a journey on which the young are led from ignorance to knowledge by an adult who has already arrived. Yet the truth is gentler and more demanding: the teacher never stops being a learner. The subject deepens, the pupils change with each cohort, society shifts beneath our feet, and what worked last year may quietly fail this one. The day a teacher stops learning is, in a quiet and almost imperceptible way, the day their teaching begins to fade. A living classroom is led by someone who is still growing.

At the centre of a teacher's growth lies the habit of honest reflection. It is one thing to plan a lesson and quite another to look clearly at what actually happened when it was taught — to notice the gap between what we intended and what the pupils experienced, and to resist the comfortable explanations that protect us from change. Reflective practice is the discipline of asking, again and again, not merely “did the lesson go well?” but “what did my pupils actually learn, and how do I know?” Such questions are uncomfortable precisely because they are useful.

Teachers grow best where they are trusted as professionals rather than treated as technicians delivering someone else's script. When every step is prescribed from above and measured from outside, the teacher's judgement withers from disuse, and with it the very expertise the prescriptions were meant to ensure. Where, by contrast, a school trusts its teachers to make thoughtful decisions and holds them responsible for the outcomes, professional judgement flourishes. Trust is not the opposite of accountability; it is the soil in which real accountability — the kind a teacher feels towards their own pupils — takes root.

Much of a teacher's most valuable learning happens not alone but in the company of colleagues. A profession that closes its classroom doors and treats teaching as a private act denies itself its richest source of growth. When teachers observe one another, plan together, and talk openly about what is and is not working, the wisdom of each becomes available to all. The staffroom, at its best, is not merely a place to rest between lessons but a workshop in which a school steadily improves itself from within.

There is great power in the idea of the teacher as a quiet researcher of their own classroom. One need not publish papers to inquire systematically: it is enough to notice a problem, try a deliberate change, observe what follows, and adjust. A teacher who wonders why a particular group struggles with a concept, tests a new approach, and watches carefully what happens is engaged in research of the most practical and valuable kind. Over a career, such small inquiries accumulate into a depth of understanding no training course alone could provide.

None of this growth happens by exhortation. Telling teachers to reflect, collaborate and innovate achieves little if they are given no time in which to do so. Professional development that consists of occasional lectures, disconnected from the daily realities of the classroom, rarely changes practice. Genuine growth requires protected time, supportive leadership, and the understanding that a teacher's learning is not a luxury squeezed in after the real work but part of the real work itself. To invest in teachers is the surest way to invest in pupils.

The desire to keep growing knows no nationality. Teachers in Finland, Romania, Bulgaria and across Europe face the shared task of remaining curious and capable across the long span of a career, and they have much to learn from one another's traditions of professional development. Visiting another country's classrooms, comparing how colleagues elsewhere are trusted, supported and challenged, often reveals as much about one's own assumptions as about the other system. International exchange is, in this sense, a mirror as well as a window.

In the end, a teacher who is still learning teaches something that no lesson plan can contain. Pupils are quick to sense whether the adult before them regards learning as a chore long finished or as a lifelong adventure still under way, and they take their cue accordingly. We cannot give our pupils what we do not ourselves possess; a love of learning can only be passed on by those who still feel it. The growing teacher is therefore not a luxury but the very heart of a good school — living proof that education is not a destination but a road we walk together, teacher and pupil alike, for as long as we live.

Bibliography:

- Brookfield, Stephen D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass, San Francisco, 1995.
- Darling-Hammond, Linda. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. Jossey-Bass, San Francisco, 1997.

- Hargreaves, Andy; Fullan, Michael. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, New York, 2012.
- Sahlberg, Pasi. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press, New York, 2011.
- Schön, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, New York, 1983.
- Stenhouse, Lawrence. An Introduction to Curriculum Research and Development. Heinemann, London, 1975.

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII

Vlașin Daniela Camelia
Liceul Tehnologic Marmația

Secolul al XXI-lea este marcat de o dinamică fără precedent a informației, de o tehnologizare accelerată și de o reconfigurare profundă a structurilor sociale și economice. În acest peisaj în continuă schimbare, sistemele educaționale din întreaga lume traversează un proces de paradigmă, trecând de la transmiterea pasivă de cunoștințe spre dezvoltarea de competențe transversale. Această reformă conceptuală și metodologică este sintetizată sub umbrela generică de „noile educații” – un ansamblu de dimensiuni educaționale menite să răspundă provocărilor lumii contemporane: educația media, educația digitală, educația pentru cetățenie democratică, educația ecologică, educația interculturală și cea pentru sănătate.

În acest context, disciplina *Limba și literatura română* nu mai poate fi privită doar ca un simplu instrument de alfabetizare sau ca un catalog static de texte clasice ce trebuie memorate. Ea devine un pilon fundamental de rezistență și adaptare, un spațiu de intersecție unde valorile identitare întâlnesc competențele globale. Eseul de față își propune să analizeze modul în care studiul limbii și literaturii materne se redefinesc, se adaptează și răspunde imperativelor stipulate de noile educații, devenind un vehicul al literației multiple și al gândirii critice.

1. Conceptul de „noile educații”: repere teoretice și nevoi sociale

Introduse în discursul UNESCO și adoptate treptat în programele școlare naționale, noile educații reprezintă un răspuns direct la „problematica lumii contemporane” (caracterizată prin complexitate, Schimbare rapidă, globalizare și informatizare). Spre deosebire de educația tradițională, centrată pe discipline rigide, noile educații au un caracter pronunțat **transdisciplinar** și **cross-curricular**.

Printre cele mai relevante componente cu impact direct asupra ariei curriculare „Om și societate” și „Limbă și comunicare” se numără:

- ✓ **Educația pentru media (Media Literacy):** Capacitatea de a accesa, analiza, evalua și crea mesaje în diverse formate media.
- ✓ **Educația digitală:** Utilizarea responsabilă și critică a tehnologiilor digitale pentru învățare și comunicare.
- ✓ **Educația interculturală:** Cultivarea dialogului, a toleranței și a respectului pentru diversitatea culturală.

- ✓ **Educația pentru cetățenie democratică:** Formarea spiritului critic, a responsabilității civice și a capacității de argumentare.

Provocarea majoră a școlii contemporane constă în integrarea acestor dimensiuni nu ca materii separate, care ar supraaglomera orarul elevilor, ci ca infuzii tematice în interiorul disciplinelor deja existente. Limba și literatura română oferă terenul cel mai fertil pentru această sinergie.

2. Competența de comunicare și educația media: dincolo de textul liniar

Tradițional, orele de limba română se concentrau pe axa receptării și producerii de texte scrise sau orale literare și nonliterare standardizate. În contextul educației media, conceptul de „text” s-a extins considerabil. Astăzi vorbim despre **texte multimodale** – mesaje care combină codul lingvistic cu cel vizual, sonor și digital (pagini web, podcasturi, reclame, postări pe rețelele sociale).

În epoca dezinformării (fenomenul *fake news*) și a supraîncărcării informaționale, ora de limba română devine un laborator de igienă mintală și analiză critică. Profesorul nu mai analizează doar metafora la Eminescu sau structura discursivă la Caragiale, ci ghidează elevii în decodificarea tehnicilor de manipulare din mass-media sau din mediul online.

Prin exerciții de argumentare și contraargumentare, elevii învață să distingă un fapt de o opinie, să verifice credibilitatea surselor și să identifice biasurile cognitive. Astfel, competența de „receptare a mesajului scris” se transformă direct în *educație media*, oferindu-i tânărului instrumentele necesare pentru a nu fi un simplu consumator pasiv, ci un receptor critic și un creator responsabil de conținut.

3. Literatura ca spațiu al educației interculturale și axiologice

Studiul literaturii române a fost adesea acuzat de un etnocentrism rigid, axat exclusiv pe conservarea trecutului. Cu toate acestea, în contextul noilor educații, textul literar primește o funcție profund democratică și interculturală. Literatura este, prin excelență, o oglindă a alterității și un exercițiu de empatie.

Citind și analizând opere literare diverse – de la proza de analiză psihologică a perioadei interbelice până la literatura contemporană autohtonă sau universală tradusă – elevul intră în contact cu destine, mentalități și culturi diferite.

- ✓ **Dezvoltarea inteligenței emoționale:** Discutarea conflictelor morale din romane precum *Ion* de Liviu Rebreanu sau *Moromeții* de Marin Preda nu se mai limitează la fișe de personaj mecanice. Textul devine un pretext pentru dezbateri despre etică, dreptate socială, condiția femeii sau impactul banului asupra psihicului uman.

- ✓ **Dialogul culturilor:** Prin compararea miturilor naționale cu cele universale sau prin analizarea curentelor avangardiste europene reflectate în literatura română (Tristan Tzara, Ilarie Voronca), se realizează o deschidere către educația interculturală. Elevul înțelege că specificul național nu există izolat, ci într-un dialog permanent cu universalitatea.

4. Tehnologia și educația digitală la ora de limba română

Integrarea educației digitale în cadrul orelor de limba și literatura română a depășit faza simplă prezentări în PowerPoint. Noile educații reclamă o utilizare activă și creativă a instrumentelor digitale. Tehnologia nu mai este un scop în sine, ci un mediu de învățare.

În prezent, practicile didactice moderne includ:

1. **Storytelling digital (Nararea digitală):** Elevii transpun un text clasic sau o creație proprie în format video sau audio (book-trailere, benzi desenate digitale sau episoade de podcast).
2. **Platforme de scriere colaborativă:** Utilizarea instrumentelor de tip cloud (Google Docs, jurnale digitale interactive) pentru redactarea de eseuri, unde elevii pot primi feedback în timp real de la colegi și profesori, dezvoltând competențe de co-autorat și lucru în echipă.
3. **Analiza algoritmică și lingvistică:** Utilizarea corpusurilor de texte online și a instrumentelor de analiză lexicală pentru a observa evoluția limbii române, mutațiile argotice sau transformările gramaticale în mediul virtual.

Această abordare hibridă validează universul cotidian al elevului (nativ digital) și reduce fractura epistemică dintre școala tradițională și realitatea tehnologică de acasă.

5. Limba română și educația pentru cetățenie: puterea cuvântului

Limba este principalul instrument al democrației. Fără o exprimare clară, nuanțată și persuasivă, cetățenia activă rămâne un concept abstract. Noile educații pun un accent deosebit pe formarea cetățeanului capabil să își exprime opiniile, să dialogheze constructiv și să participe la deciziile comunității.

Ora de limba română cultivă această dimensiune prin:

- ✓ **Dezbateri formale (Debates):** Structurarea discursului public, respectarea regulilor de polemică civilizată, ascultarea activă a argumentelor celuilalt și combaterea ideilor, nu a persoanelor.
- ✓ **Scrierea funcțională:** Redactarea de petiții, scrisori de intenție, procese-verbale sau proiecte comunitare. Elevul înțelege că gramatica și stilistica nu sunt seturi de reguli punitive, ci coduri de acces la viața publică și profesională. Cunoașterea normelor

limbii materne (DOOM-3) devine astfel o formă de respect de sine și un pașaport pentru credibilitate socială.

Studiul limbii și literaturii române în secolul al XXI-lea nu se mai poate replea într-un turn de filologie pură, impermeabil la transformările exterioare. Pentru a rămâne relevantă și atractivă pentru noile generații, disciplina trebuie să asimileze organic vectorii „noilor educații”.

Redefinită ca un spațiu al literației critice, al alfabetizării media și digitale, al dialogului intercultural și al exercițiului democratic, limba română își sporește valoarea formativă. Ea nu doar că îi învață pe elevi cum se scrie sau cum se citește corect, ci îi învață **cum să gândească, cum să simtă și cum să acționeze** într-o lume hiperconectată. În definitiv, noile educații nu înlocuiesc valorile fundamentale ale culturii române, ci le oferă o nouă gramatică de exprimare, validă și funcțională în modernitatea fluidă.

Bibliografie:

1. **Cordoș, Sanda**, *Lumi din cuvinte. Reprezentări și identități în literatura română*, Editura Dacia, Cluj-Napoca (2004).
2. **Cucoș, Constantin**, *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași (2014).
3. **Miroiu, Adrian (coord.)** *Învățământul românesc încotro?* Editura Polirom, București: (1998).
4. **Pamfil, Alina**, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu. Structuri și strategii*. Editura Paralela 45, Pitești: (2016).
5. **Sâmihăian, Florentina**, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București: (2014).
6. **UNESCO**, *Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework.*, UNESCO Publishing, Paris: (2013).
7. **Văideanu, George**, *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică, București: (1988).
8. **Ministerul Educației Naționale**, *Programele școlare pentru disciplina Limba și literatura română (clasele V-VIII)*, București: (2017).

VIELE SPRACHEN, EIN KLASSENZIMMER: MEHRSPRACHIGKEIT ALS RESSOURCE, NICHT ALS HINDERNIS

Hannah Weber

Goethe-Gymnasium, Deutschland

In immer mehr Klassenzimmern sitzen Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die, in der sie unterrichtet werden. Lange Zeit galt diese Mehrsprachigkeit als ein Problem, das möglichst schnell behoben werden sollte — als ein Rückstand, den es mit zusätzlichem Unterricht in der Unterrichtssprache wettzumachen gelte. Die neuere Forschung zeichnet ein ganz anderes Bild: Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, das man ausgleichen muss, sondern eine kognitive und kulturelle Ressource, die der Schule, richtig genutzt, weit mehr gibt, als sie ihr zu kosten scheint.

Ein Kind, das bereits eine Sprache beherrscht, hat bereits gelernt, dass Bedeutung auf vielfältige Weise ausgedrückt werden kann — eine Einsicht, die das Erlernen jeder weiteren Sprache erleichtert. Studien zur kognitiven Entwicklung zweisprachiger Kinder zeigen wiederholt Vorteile in Bereichen wie Aufmerksamkeitssteuerung, Problemlösung und dem flexiblen Wechsel zwischen verschiedenen Denkweisen. Wer mehrere Sprachen beherrscht, hat schon früh gelernt, dass es für ein und dieselbe Sache mehr als eine richtige Bezeichnung gibt — eine geistige Beweglichkeit, die weit über den Sprachunterricht hinausreicht.

Die Erstsprache eines Kindes ist zudem kein neutrales Werkzeug, das man beiseitelegen kann, ohne etwas zu verlieren ; sie ist eng mit der Familie, der Identität und dem Gefühl der Zugehörigkeit verbunden. Wird sie in der Schule abgewertet oder schlicht ignoriert, lernt das Kind eine bittere Lektion — dass ein Teil seiner selbst im Klassenzimmer unwillkommen ist. Wird sie hingegen anerkannt und gelegentlich sogar genutzt, etwa um einen Begriff zu vergleichen oder eine Geschichte zu erzählen, fühlt sich das Kind als ganze Person gesehen, nicht nur als Lernende oder Lernender einer fremden Sprache.

Im Schulalltag muss diese Wertschätzung nicht aufwendig sein, um wirksam zu sein. Eine Lehrkraft, die ein paar Wörter in den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler lernt, ein mehrsprachiges Willkommensplakat im Klassenzimmer, die Erlaubnis, neue Begriffe zunächst in der Erstsprache zu notieren, bevor sie ins Deutsche übertragen werden — all das sind kleine Gesten, die eine große Wirkung entfalten, weil sie dem Kind zeigen, dass seine Sprache im Raum gesehen wird, statt schlicht vorausgesetzt zu sein.

Besondere Aufmerksamkeit verdient der Unterschied zwischen der Sprache des Alltags und der Sprache der Schule. Ein Kind kann flüssig auf dem Schulhof plaudern und doch noch erhebliche Mühe haben, ein Textbuchkapitel zu verstehen oder einen Aufsatz in akademischem Stil zu verfassen, denn beide Sprachformen verlangen sehr unterschiedliche Fähigkeiten. Wer diesen Unterschied nicht erkennt, hält flüssiges Alltagsdeutsch leicht für ausreichende Sprachkompetenz und übersieht so, dass gezielte Unterstützung beim Erwerb der Bildungssprache nötig bleibt, selbst wenn die mündliche Kommunikation längst keine Schwierigkeit mehr darstellt.

Auch für Kinder, die nur eine Sprache sprechen, ist ein mehrsprachiges Klassenzimmer ein Gewinn, nicht nur eine Herausforderung. Der Kontakt mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die selbstverständlich zwischen Sprachen wechseln, weckt früh die Neugier auf andere Kulturen und vermittelt eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit sprachlicher Vielfalt, die in einer zunehmend vernetzten Welt zu einer der wertvollsten Fähigkeiten überhaupt zählt. Mehrsprachigkeit zu fördern heißt also, der gesamten Klasse einen Dienst zu erweisen, nicht nur einem Teil von ihr.

Diese Herausforderung verbindet Länder, die auf den ersten Blick wenig gemeinsam zu haben scheinen. Lehrkräfte in Deutschland, Rumänien, Bulgarien und in ganz Europa unterrichten zunehmend Klassen mit vielfältigem sprachlichem Hintergrund und suchen nach ähnlichen Antworten : wie man die Bildungssprache wirksam vermittelt, ohne die Erstsprachen der Kinder geringzuschätzen. Der internationale Austausch von Ansätzen und Materialien zu diesem Thema bereichert jede einzelne Bildungstradition um Lösungen, die sie allein vielleicht nie gefunden hätte.

Letztlich verlangt eine Schule, die Mehrsprachigkeit ernst nimmt, keine Aufgabe gemeinsamer Standards, sondern ein klareres Verständnis dessen, was Sprache für ein Kind tatsächlich bedeutet. Eine Sprache zu sprechen ist nie nur eine technische Fertigkeit — es ist ein Teil dessen, wer man ist. Eine Schule, die diese Wahrheit anerkennt und im Alltag lebt, gewinnt nicht weniger, sondern mehr : Kinder, die stärker, neugieriger und selbstbewusster lernen, weil sie wissen, dass sie mit allem, was sie mitbringen, willkommen sind.

Bibliographie:

Apeltauer, Ernst. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt, Berlin, 1997.

- Cummins, Jim. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters, Clevedon, 2000.
- Gogolin, Ingrid. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster, 1994.
- Grosjean, François. Bilingual: Life and Reality. Harvard University Press, Cambridge, 2010.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. Sprachenportfolio und Mehrsprachigkeit. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz, 2011.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim. Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg, 2002.

SAĞLIKLI BİR ÇOCUK, SAĞLIKLI BİR ÖĞRENCİ: OKULDA SAĞLIK VE İYİ OLUŞ EĞİTİMİ

Elif Yıldız

İstanbul Fen Lisesi, Türkiye

Bir öğrencinin akademik başarısını belirleyen tek etken, sınıfta geçirdiği saatler ya da çalıştığı saat sayısı değildir. Yorgun, yetersiz uyumuş, düzensiz beslenen ya da sürekli kaygı taşıyan bir çocuk, müfredat ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğrenmeye hazır değildir. Bedensel ve ruhsal iyi oluş, başarılı öğrenmenin bir sonucu değil, ön koşuludur; bu nedenle okul sağlığı eğitimi, müfredatın kenarında yer alan isteğe bağlı bir konu değil, her dersin temelinde duran bir gerekliliktir.

Uyku, belki de en az konuşulan, ama öğrenme üzerinde en güçlü etkiye sahip etkenlerden biridir. Ergenlik döneminde beynin doğal uyku saatinin daha sonraya kaydığını gösteren araştırmalar, sabahın erken saatlerinde başlayan ders programlarının bu gerçeklikle ne kadar çeliştiğini ortaya koymaktadır. Yeterince uyumamış bir genç, dikkatini toplamakta, bilgiyi hafızasında tutmakta ve duygularını düzenlemekte zorlanır; bu nedenle uyku eğitimi, lüks bir konu değil, akademik başarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Beslenme de benzer bir güce sahiptir. Kahvaltı etmeden okula gelen bir öğrenci, dersin ilk saatlerinde açlıkla mücadele eder ve bu mücadele, öğretmenin en iyi hazırlanmış dersini bile arka plana atabilir. Okul sağlığı eğitimi, sadece beslenme bilgisini ezberletmekle sınırlı kalmamalı, çocuklara kendi bedenlerini dinlemeyi, açlık ve tokluk işaretlerini tanımayı ve sağlıklı seçimler yapma özgürlüğünü keşfetmeyi de öğretmelidir.

Fiziksel hareket, genellikle yalnızca beden eğitimi dersine ait görülen bir konu olarak ele alınsa da, etkisi çok daha geniş bir alana yayılır. Kısa bir hareket araplama, uzun bir oturma süresinin ardından dikkat düzeyini gözle görülür şekilde yükseltir ve dersin kalan bölümünde öğrenciyi daha hazır hale getirir. Hareketi eğitimin düşmanı olarak görmek büyük bir yanılgıdır; aksine, doğru zamanda yapılan hareket, öğrenmeyi mümkün kılan koşullardan biridir.

Ruhsal sağlık konusu, öğrenciler arasında artık görmezden gelinemeyecek bir aciliyet kazanmıştır. Kaygı, tükenmişlik ve yalnızlık duyguları gençler arasında her geçen yıl daha sık görülmektedir ve bu duygular, akademik başarıyı sessizce ama derinden etkiler. Bir öğrencinin

duygularını isimlendirmeyi, gerektiğinde yardım istemeyi ve zorlu duygularla sağlıklı biçimde baş etmeyi öğrenmesi, herhangi bir akademik konu kadar önemli bir okul kazanımıdır.

Bu konuları öğretmenin en etkili yolu, nadiren tek bir dersle sınırlı kalır. Sağlıklı alışkanlıklar, okul gününün doğal bir parçası haline geldiğinde — hareket için ayrılan kısa aralar, su içmeyi unutmayan öğretmenler, duygular hakkında açıkça konuşulabilen bir sınıf atmosferi — çocuklar bu davranışları söylenenden çok yaşanandan öğrenirler. Öğretmenin kendisi de bu alışkanlıkları yaşarsa, dersçe en ikna edici örnek haline gelir.

Bu konudaki kaygılar ülke sınırlarını tanımaz. Türkiye, Romanya, Bulgaristan ve tüm Avrupa'daki öğretmenler aynı zorlukla yüzleşmektedir: müfredatın yoğunluğu içinde öğrencilerin sağlığına ve iyi oluşuna yeterli zaman ve dikkat ayırabilmek. Farklı eğitim sistemlerinin bu konuda geliştirdiği yaklaşımları karşılaştırmak, her öğretmene tek başına bulamayacağı çözümler sunar.

Sonuç olarak, okulun temel görevi yalnızca bilgi aktarmak değildir; aynı zamanda çocuklara kendi bedenlerine ve ruhlarına saygı göstermeyi öğretmektir. Sağlıklı ve iyi oluş içinde büyüyen bir öğrenci, hem daha iyi öğrenir hem de bu alışkanlıkları hayatı boyunca taşır. Bu, okulun öğrencilerine verebileceği en kalıcı hediyelerden biridir.

Kaynakça:

Basch, Charles E. Healthier Students Are Better Learners. Journal of School Health, Vol. 81, 2011.

Carskadon, Mary A. Sleep in Adolescents: The Perfect Storm. Pediatric Clinics of North America, Vol. 58, 2011.

Ratey, John J. Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. Little, Brown and Company, New York, 2008.

World Health Organization. Health Promoting Schools: A Framework for Action. WHO Regional Office for the Western Pacific, Manila, 1996.

World Health Organization. Promoting Mental Health in Schools: Guidance for Countries. WHO, Geneva, 2021.

Yurtsever, Berna. Okul Çağı Çocuklarında Beslenme ve Davranış. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2015.