EDUCATION MANAGEMENT INSTITUTE



РЪКОВОДСТВО НА ПРОФЕСИОНАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

THE EDUCATION PROFESSIONAL'S GUIDE

GHIDUL PROFESIONISTULUI DIN EDUCAȚIE

Брой № 6	Списание на успешните педагогически кадри
Issue No. 6	Journal of Successful Educators
Numărul 6	Revista cadrelor didactice de succes

ISSN 3033-2842

ПОМОРИЕ, БУРГАС, 2026
POMORIE, BURGAS, 2026

www.edumanagement.institute

EDUCATION MANAGEMENT INSTITUTE

SUMMERED INSPIRE

INTERNATIONAL SYMPOSIUM/

SIMPOZION INTERNAȚIONAL/

МЕЖДУНАРОДЕН СИМПОЗИУМ



www.edumanagement.institute

TABLE OF CONTENTS

Badiu Alina 5
Băetu Dana-Alina 8
Băjan Adriana 12
Bănăduc Pătruț Nicolae 17
Bernard Pierre 23
Bogdan Mihaela 25
Bradosu Diana-Elena 28
Cebotari Andrei 31
Chifan Silvia Andreia 33
Corban Lenuța-Daniela 37
Dașoveanu Ancuța 42
De Jong Daan 47
Dimitrov Hristo 51
Dincă Roxana 56
Dubois Thomas 60
Dumitrescu Ioana Madi 65
Fiț Liliana Monica 69
Gărăiman Georgeta 74
Garcia Alejandro 79
Georgiev Ivan 81
Grigore-Predescu Valerica-Monica 86
Gruber Lukas 89
Hansen Henrik 93
Indrecan Mihaiela-Emilia 95
Ionescu Corina 98
Ivanov Georgi 103
Jensen Mikkel 105
Johansson Erik 107
Korhonen Aleksi 109
Kowalski Jan 111
Makinen Juho 115
Manolescu Daniela Alice 120
Martin Jean 124
Meier Luca 126
Moldoveanu Luminița 131
Muller Maximilian 134
Murphy Liam 136
O'Brien Conor 141
Oprea Maria 145
Papadopoulos Georgios 152
Peeters Lucas 156
Petrov Dimitar 160
Poiană Roxana-Silvia 162
Popa Ion 167
Răcășan Teodora-Georgiana 169
Rodriguez Mateo 172
Rossi Andrea 174
Roșu Alina 176
Russo Matteo 181
Rusu Elena 183

Sandu Daniela-Cornelia 185
Santos Tiago 189
Schmidt Alexander 191
Silva Joao 193
Smith James 195
Stefanov Aleksandar 199
Stoyanov Nikola 204
Tamm Rasmus 209
Taylor Oliver 213
Timofti Liliana 217
Tîmplărescu Ioana-Gabriela 222
Todorov Stefan 236
Van Dijk Sem 241
Vescan Horatiu Dan 246
Virtanen Eero 248
Vlădoiu Elena Florentina 250
Voinea Nicoleta 254
Williams Jack 264

INOVAȚIA ÎN ACTUL EDUCAȚIONAL

Badiu Alina, Școala Gimnazială „Al. I. Cuza”

Educația este fundamentul societății, modelând mințile și competențele generațiilor viitoare. Trăind într-o societate aflată într-o mișcare dinamică , metodele tradiționale de educație nu mai sunt suficiente pentru a-i pregăti pe elevi pentru provocările și oportunitățile cu care se vor confrunta. Inovarea în domeniul educației a devenit nu numai de dorit, ci și imperativă, deoarece deține potențialul de a revoluționa modul în care învățăm, predăm și ne implicăm în cunoaștere. Secolul XXI a adus progrese tehnologice fără precedent, transformând diverse aspecte ale vieții umane, iar educația nu face excepție. Odată cu apariția tehnologiilor digitale, modelul tradițional de clasă face loc unei experiențe de învățare mai dinamice, mai flexibile și mai personalizate. Inovația în educație cuprinde un spectru larg de schimbări, inclusiv integrarea instrumentelor digitale, a platformelor online, a inteligenței artificiale, a gamificării și multe altele. Aceste inovații remodelează peisajul educațional, permițându-le elevilor să acceseze informații din diverse surse și să se implice în moduri care erau de neimaginat cândva. Pentru elevii din ciclul primar, jocul reprezintă una dintre cele mai naturale forme de învățare. Jocurile didactice, experimentele și activitățile practice îi ajută pe copii să înțeleagă mai ușor noțiunile și să le aplice în situații concrete.

Utilizarea tehnologiei în educație a revoluționat modul în care elevii și educatorii interacționează cu conținutul. Resursele digitale, cum ar fi cărțile electronice, videoclipurile online și simulările interactive, oferă o experiență de învățare bogată și captivantă. Prin intermediul realității virtuale și a realității augmentate ,se aduc la viață concepte abstracte, permițându-le elevilor să exploreze medii și scenarii care altfel ar fi inaccesibile. De exemplu, elevii la discplina istorie pot vizita evenimente istorice.

Inovația a permis educatorilor să adapteze experiențele de învățare la nevoile, preferințele și stilurile de învățare ale fiecărui elev. Platformele de învățare adaptivă utilizează date pentru a ajusta ritmul și conținutul instruirii, asigurând o înțelegere și o retenție optimă. De exemplu, la o lecție de Științe ale naturii despre plante, elevii pot fotografia plantele din curtea școlii, pot căuta informații despre acestea și pot realiza împreună un jurnal digital. Astfel, tehnologia nu înlocuiește experiența directă, ci o completează. Această abordare combină instruirea tradițională în sala de clasă cu componente de învățare online, oferind studenților beneficiile atât ale interacțiunii față în față, cât și flexibilitatea resurselor digitale. Aceasta îi motivează

pe elevi prin provocări, recompense și competiție, îmbunătățind experiența lor generală de învățare.

De asemenea, activitățile de tip STEAM, care combină știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica, stimulează curiozitatea și creativitatea. Construirea unei machete, realizarea unui experiment simplu sau programarea unui robot educațional sunt activități prin care elevii învață să observe, să analizeze și să găsească soluții.

Sunt numeroase beneficii prin utilizarea metodelor inovatoare. Acestea captează atenția elevilor și le mențin interesul, favorizând participarea activă și o înțelegere mai profundă. Abordările personalizate răspund nevoilor diverse ale elevilor, asigurându-se că aceștia înțeleg conceptele în profunzime și progresează în ritmul lor propriu. Prin integrarea tehnologiei și a strategiilor moderne de învățare, elevii sunt mai bine pregătiți să navigheze în lumea condusă de tehnologie și să se adapteze la locurile de muncă în schimbare.

Inovarea încurajează o cultură a învățării continue, pe măsură ce elevii se obișnuiesc să caute informații și să dobândească noi competențe în mod independent. Instrumentele digitale sparg barierele geografice, conectând elevii și educatorii din întreaga lume, promovând schimbul cultural și conștientizarea globală.

Există însă și provocări . Nu toți elevii au acces egal la tehnologie și la internet, ceea ce creează o disparitate în ceea ce privește oportunitățile de învățare. De asemenea, cadrele didactice au nevoie de o formare adecvată pentru a integra în mod eficient instrumentele inovatoare în metodele lor de predare. Abundența de informații online necesită abilități de gândire critică pentru a distinge sursele credibile de cele nesigure. Totuși ,dependența excesivă de tehnologie ar putea diminua interacțiunile interpersonale esențiale pentru dezvoltarea holistică.

Inovarea în educație promite să transforme învățarea într-o experiență dinamică, captivantă și personalizată, care să pregătească elevii pentru provocările complexe ale lumii moderne. O abordare echilibrată și atentă a inovării va deschide calea către un sistem educațional mai incluziv, mai adaptabil și mai orientat spre viitor.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii. București, Ed. Aramis, 2002;

2. Hassenforder, J., Inovaţia în învăţământ, Ed. Didactică şi Pedagogică, București, 1976;

3. Văideanu, G. , Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, București, 1988.

PRACTICAL TUTORIAL: RAPID AND PERSONALIZED CURRICULUM DESIGN FOR THE 9TH GRADE USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ROMANIA

Methodological guide and set of prompts structured according to the new school curriculum OME no. 4350/2025

Prof. Dana – Alina Băetu

"Dr. Mihai Ciucă" Theoretical High School, Săveni

1. Introduction and the opportunity of integrating artificial intelligence

The transition to the new school curriculum for Modern Language 2 in Romania (approved by OME no. 4350/2025) brings major methodological challenges for teachers: from the new school year structure divided into modules and rigorous alignment with the principle of "1 row in the table = 1 class hour," to the mandatory design of integrated remedial activities (10-15 minutes per class) and the autonomous linguistic mediation pillar (CG5). In this context, using artificial intelligence assistants (such as ChatGPT, Claude, or Gemini) becomes a strategic opportunity to streamline administrative work and increase the quality of the teaching process.

This tutorial is intended to be a guide for teachers, explaining step by step how a teacher can transform AI from a simple text generator into a reliable methodological partner, capable of generating annual calendar planning, learning unit designs, and differentiated worksheets perfectly adapted to the class profile.

2. Principles of prompt engineering for the new curricula

For the responses provided by the language model (AI) to strictly respect the requirements of the Ministry of Education in Romania and avoid generating outdated formats or hallucinations, the prompt must be built based on the C-R-O-S formula (Context - Role - Objective - Structure):

- **Regulatory Context (C):** Clear specification of the legal framework in Romania (OME no. 4350/2025, Modern Language 2, 9th grade, A1+/A2 level or beginners, module-based structure).
- **Assigned Role (R):** Defining the AI as an "Expert in curriculum, methodology, and didactic design for modern languages within the Romanian educational system."
- **Concrete Objective (O):** Precise request for the desired document (annual planning, Learning Unit design, or differentiated worksheet).

- **Structure and Constraints (S):** Imposing mandatory technical rules: tabular format, 1 row = 1 hour, inclusion of remedial activity sequences (10-15 min), and the CG5 mediation competence.

3. Step-by-step guide and prompt set

Stage I: Generating the annual calendar planning by modules

This stage establishes the general architecture of the school year, dividing the content across the 5 modules and allocating time resources to learning units (L.U.), while respecting the obligation not to restrict competencies.

PROMPT – Generating the annual calendar planning

You are an expert in modern language teaching methodology and curriculum design for the Romanian educational system. Generate an Annual Calendar Planning for the discipline Modern Language 2 (French Language), 9th Grade, according to the new school curriculum approved by OME no. 4350/2025.

Input parameters:

- The school year is structured into 5 Modules.

- Time budget: 1 hour/week (Common Core - TC).

- Target level: A1+ (continuity from middle school).

Mandatory formatting and content requirements:

1. Build a table with the headings: Module | Learning Unit | Target specific competencies | Number of allocated hours | Week | Observations (assessment/holiday).

2. Allocate time resources to Learning Units (L.U.), NOT to isolated contents.

3. Integrate hours dedicated to review, summative assessment, and remedial activities within each module.

4. Ensure that all 5 General Competencies are covered (CG1 - Oral reception, CG2 - Oral expression, CG3 - Written reception, CG4 - Written expression, CG5 - Linguistic and cultural mediation).

Stage II: Detailed design of a learning unit (LUD) with the "1 row = 1 hour" rule

This stage brings the rigor of micro-design, forcing the AI to respect the principle of hourly equivalence and integrate mandatory remedial sequences.

MASTER PROMPT – Designing the learning unit (LUD)

You are an experienced methodologist familiar with the Romanian school curriculum. Generate the Learning Unit Design (LUD) for Unit 1: "Mon univers personnel: famille, routine et traditions" (French Language LM2, 9th grade, 6 hours in Module I), strictly respecting the new OME no. 4350/2025 model.

Strict methodological rules:

1. Tabular format with 5 columns: Content details (per hour) | Target specific competencies | Learning activities (including remedial activities) | Resources | Assessment.

2. THE HOUR-ROW PRINCIPLE: Each row in the table must correspond EXACTLY to one class hour (Total = 6 rows for the 6 hours).

3. REMEDIAL ACTIVITIES: Each of the first 4 hours must contain an explicit 10-15 minutes remedial sequence for students with difficulties (highlighted with [Remediation]). Hour 5 will be dedicated to integrated-intensive remediation and differentiation.

4. LINGUISTIC MEDIATION (CG5): Include a cultural mediation/bilingual transfer activity (France vs. Romania) in Hour 4.

5. DIGITAL RESOURCES: Specify modern tools (Padlet, Canva, Wordwall, Kahoot).

Stage III: Generating a differentiated and gradual worksheet

The final stage utilizes AI to create auxiliary classroom materials, ensuring inclusion and support for diverse ability levels.

PROMPT – Generating the differentiated worksheet

Generate a Differentiated Worksheet for the Learning Unit "Mon univers personnel" (French Language LM2, 9th Grade), aligned with the Romanian curriculum requirements, gradually designed across 3 levels of difficulty.

Mandatory structure of the worksheet:

- Level 1 (Accessible / Basic): 2 identification exercises, image-word matching, and lexical discrimination (grid/multiple choice).

- Level 2 (Medium): Short comprehension text (50-60 words) with True/False exercises and grammatical operation (fill-in-the-blanks with verbs in the present tense).

- Level 3 (Advanced / Extension): Cultural mediation exercise (bilingual comparison of a tradition in a table) and a short writing/oral production task (5-6 sentences about personal routine using connectors).

- Add a short [Self-assessment] section with emoticons at the end of the worksheet.

4. Methodological recommendations on "human-in-the-loop" validation and customization

Although artificial intelligence generates extremely rigorous and technically compliant structures, the teacher remains the essential decision-making factor in the design process (Human-in-the-Loop). For efficient classroom application in Romania, following these validation steps is recommended:

- **Adjusting the local context:** Check whether the technological resources proposed by the AI (Padlet, Canva) are accessible in the classroom and adapt them if necessary.
- **Leveling remedial tasks:** Ensure that the generated 10-15 minutes remedial sequences address the real gaps identified through the initial evaluation of the class.
- **Personalizing the discursive style:** Verifying linguistic terminology and adapting the pacing according to the specific student collective (science vs. humanities profile).

Bibliography:

Miller, Matt. *AI for Educators: Learning Strategies, Teacher Efficiencies, and a Vision for an Artificial Intelligence Future*. Ditch That Textbook, 2023.

Mishra, Anshuman. *AI in Education Revolution: Practical Strategies for Teachers and Students to Personalize Learning, Create Lesson Plans, and Enhance Classroom Outcomes in 2026*. Leanpub, 2026.

Paganelli, Andrea, Jeremy Logsdon, and Samuel Northern. *Artificial Intelligence in Lesson Planning*. Simple Book Publishing / Pressbooks, 2025.

Watson, C. Edward, and José Antonio Bowen. *Teaching with AI: A Practical Guide to a New Era of Human Learning*. Johns Hopkins University Press, 2024.

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ NON-FORMALĂ CA STRATEGIE DIDACTICĂ PENTRU PROVOCĂRILE SECOLULUI XXI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. Înv. Primar, Băjan Adriana

Liceul Teoretic „Dimitrie Bolintineanu”

București, Sector 5

1. Introducere: Contextul educațional actual și necesitatea schimbării

Secolul XXI este marcat de provocări globale fără precedent, printre care schimbările climatice, epuizarea resurselor și degradarea accentuată a mediului înconjurător ocupă un loc central. În fața acestor realități complexe, sistemele educaționale la nivel mondial sunt nevoite să își reevalueze prioritățile. Pe lângă rolul traditional de transmitere a unor informații, în zilele de astăzi, este importantă formarea de cetățeni responsabili, proactivi și cu un puternic spirit civic.

Pentru învățământul primar, această misiune este cu atât mai importantă. Vârsta școlară mică reprezintă perioada optimă în care se pun bazele sistemului de valori al individului și se formează rutinele comportamentale pe termen lung. Un copil care învață de la 7-8 ani să respecte natura va deveni, cel mai probabil, un adult responsabil. Totuși, metodele tradiționale de predare, bazate exclusiv pe manual și pe expunerea frontală, se dovedesc ineficiente în fața acestor noi cerințe. După cum sublinia John Dewey[1], pionierul pedagogiei progresiste, școala nu trebuie să fie doar o pregătire abstractă pentru viitor, ci viața însăși. Principiul său fundamental de „învățare prin acțiune” (*learning by doing*) devine astfel temelia pe care se construiesc noile modele educaționale.

În acest context, educația ecologică non-formală se conturează nu ca o simplă anexă a curriculumului sau ca o activitate extracurriculară de bifat la final de semestru, ci ca o strategie didactică imperativă. Ea mută procesul de învățare din spațiul închis al clasei în laboratoarele vii ale naturii și societății, oferind elevilor oportunitatea de a înțelege lumea prin interacțiune directă, ancorând astfel școala în realitățile și provocările contemporane.

2. Inovația pedagogică: De la operații concrete la învățarea experiențială

Inovația în educație nu presupune doar utilizarea tehnologiei, ci, fundamental, o schimbare de paradigmă în modul în care copilul asimilează informația. Spre deosebire de

[1]Dewey, J. *Experiență și educație*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992

educația formală, care este adesea limitată de pereții sălii de clasă și de rigiditatea orarului, mediul non-formal oferă flexibilitate, dinamism și, mai presus de toate, interdisciplinaritate.

Această tranziție metodologică este justificată științific și profund înrădăcinată în teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget[2]. Conform acestuia, la vârsta școlară mică, elevii se află în stadiul *operațiilor concrete*. În această etapă, arhitectura lor cognitivă are nevoie de suport fizic, de manipulare a obiectelor și de observare directă pentru a înțelege fenomene complexe. Concepte abstracte precum „sustenabilitatea", „schimbările climatice" sau „poluarea ecosistemelor" riscă să rămână noțiuni sterile, lipsite de sens, dacă nu sunt ancorate într-o realitate tangibilă pe care elevul o poate explora cu propriile simțuri.

Pentru a transforma aceste concepte în cunoaștere asimilată, strategiile non-formale se bazează pe ciclul învățării experiențiale, dezvoltat de David Kolb[3]. Activitățile ecologice non-formale respectă cu rigoare etapele naturale ale asimilării informației propuse de Kolb. De exemplu, în cadrul unei activități de observare a unui râu local poluat, procesul urmează un traseu clar: ieșirea în natură și contactul direct cu problema oferă *experiența concretă*; discuțiile ghidate de învățător despre cauzele gunoaielor abandonate reprezintă *observația reflexivă*; extragerea unor reguli generale de protejare a mediului și înțelegerea impactului asupra faunei acvatice constituie *conceptualizarea abstractă*; în final, implicarea copiilor într-o acțiune de curățare a zonei sau realizarea unor afișe de avertizare pentru comunitate devine *experimentarea activă*. Această trecere prin toate cele patru faze garantează o învățare profundă, de durată.

3. Strategii didactice integrate și stimularea inteligenței naturaliste

Un model educațional de succes pentru ciclul primar modern presupune renunțarea la granițele stricte dintre materii și crearea unor experiențe de învățare holistice. Acest demers răspunde direct teoriei inteligențelor multiple formulate de Howard Gardner, care a demonstrat că fiecare copil posedă un profil unic de învățare[4]. În contextul educației ecologice, vizăm în mod specific dezvoltarea *inteligenței naturaliste* – capacitatea individului de a recunoaște, clasifica și interacționa profund cu flora, fauna și fenomenele mediului înconjurător.

La elevii de ciclu primar, această formă de inteligență se manifestă printr-o fascinație intrinsecă pentru lumea vie și prin dorința constantă de explorare senzorială. Copiii

---

[2] Piaget, J. *Psihologia inteligenței*., Editura Științifică., București, 1999

[3] **Kolb, D. A.** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Ediția a 2-a). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press., 2014

[4] **Gardner, H.** *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*., Editura Sigma, București, 2006

demonstrează o atenție deosebită la detaliile din mediul înconjurător și au o înclinație spontană către colecționarea, sortarea și categorisirea elementelor naturale (frunze, pietre, insecte). Gardner subliniază că această capacitate timpurie de clasificare nu este o simplă joacă, ci reprezintă chiar fundamentul dezvoltării gândirii analitice și științifice. Limitarea procesului de învățare exclusiv în perimetrul sălii de clasă riscă să inhibe această inteligență.

Ca strategie didactică inovatoare, impactul maxim se obține atunci când cadrul didactic orchestrează un design educațional în care activitățile se îmbină fluent. Un exemplu elocvent de bună practică, ce ilustrează perfect această abordare integrată, îl poate reprezenta organizarea unei excursii tematice complexe – un proiect de tipul „Ne iubim planeta!”. Un astfel de demers poate începe cu o acțiune practică de ecologizare într-un parc reprezentativ (precum zona Parcului Chindia), unde elevii exersează spiritul civic. Ulterior, proiectul continuă cu un tur ghidat la o grădină zoologică, oferind ocazia studierii directe a biodiversității și a nevoilor specifice animalelor. Pentru a atinge un nivel optim de integrare interdisciplinară, experiența poate fi completată cu ateliere de educație pentru o nutriție sănătoasă și chiar cu un atelier practic (de exemplu, un atelier de ciocolată), unde elevii observă direct procesul de transformare a materiilor prime naturale în produse finite. Asemenea inițiative complexe validează nevoile cognitive ale elevilor, unesc științele naturii cu educația civică și abilitățile practice, și transferă învățarea din zona teoretică în cea a competențelor de viață durabile.

4. Colaborarea și constructivismul social în mediul non-formal

Pe lângă aspectele cognitive, o componentă esențială a adaptării educației la cerințele secolului XXI este dezvoltarea abilităților interpersonale: comunicarea, negocierea și munca în echipă. Din perspectiva constructivismului social promovat de Lev Vîgotski, dezvoltarea cognitivă a copilului este indisolubil legată de interacțiunea socială și mediul cultural în care acesta se află. Vîgotski a demonstrat că învățarea nu este un proces solitar, ci unul profund colaborativ[5].

Educația ecologică non-formală este un catalizator excelent în acest sens. Când activitățile se desfășoară în natură, băncile dispunerea tradițională a clasei, care adesea izolează elevii unii de ceilalți, dispare. Copiii sunt puși în situația de a lucra în grupuri mici pentru a rezolva sarcini reale: să citească o hartă a unui parc, să identifice specii de plante, să sorteze deșeurile colectate sau să colaboreze pentru a construi un adăpost pentru păsări. În aceste

[5] **Vîgotski, L. S.** *Gândire și limbaj* (Ediția a 3-a)., Editura Trei, București, 2022.

situații, elevii mai experimentați sau mai rapizi în asimilarea unor informații îi ajută în mod natural pe ceilalți.

În acest context de colaborare spontană, mediul non-formal funcționează ca o vastă *zonă a dezvoltării proxime*. Rolul cadrului didactic se transformă radical: din deținător absolut al cunoașterii („sage on the stage"), învățătorul devine un facilitator al învățării („guide on the side"), care orchestrează mediul și adresează întrebări deschise.

Mai mult, proiectele ecologice non-formale implică frecvent colaborarea școlii cu actori externi – părinți, ghizi locali, lucrători silvici sau reprezentanți ai ONG-urilor de mediu. Această deschidere a școlii către comunitate îi demonstrează copilului că educația sa are mize reale și că face parte dintr-o rețea socială extinsă. Învățând alături de alți membri ai comunității, elevul interiorizează faptul că efortul colectiv este esențial pentru protejarea mediului.

5. Concluzii

Analiza modelelor educaționale contemporane demonstrează fără echivoc că educația ecologică non-formală reprezintă un pilon central al inovației didactice în învățământul primar. Într-o epocă definită de crize de mediu și de o nevoie acută de soluții sustenabile, limitarea educației exclusiv la spațiul formal, intramural, limitează sever potențialul de dezvoltare al generațiilor viitoare.

Prin valorificarea teoriilor învățării experiențiale, a constructivismului social și prin stimularea activă a inteligenței naturaliste, această strategie didactică reușește să răspundă eficient provocărilor secolului XXI. Educația non-formală elimină prăpastia dintre teoria din manuale și realitatea înconjurătoare, transformând școala dintr-o instituție de pregătire pentru viață într-un spațiu în care viața este trăită și modelată zi de zi.

Trecerea de la simpla transmitere de informații ecologice la formarea unor atitudini pro-mediu prin implicare directă pregătește nu doar elevi capabili să reproducă date științifice, ci viitori adulți reziliențI, empatici și responsabili. Implementarea unor strategii didactice integrate, centrate pe acțiune, natură și colaborare comunitară, garantează că școala românească poate oferi o educație relevantă, adaptată secolului XXI, capabilă să vindece relația dintre om și planeta care îl găzduiește.

Bibliografie:

1. **Dewey, J.** *Experiență și educație*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992
2. **Gardner, H.** *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*., Editura Sigma, București, 2006
3. **Kolb, D. A.** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Ediția a 2-a). Upper Saddle River, NJ: Pearson FT Press., 2014
4. **Piaget, J.** *Psihologia inteligenței*., Editura Științifică., București, 1999
5. **Vîgotski, L. S.** *Gândire și limbaj* (Ediția a 3-a)., Editura Trei, București, 2022.

Lectura: între necesitate (școlară) și educație (pentru viață). Un model viabil: cercul de lectură

Activitățile extrașcolare sunt esențiale pentru dezvoltarea personalității copiilor, deoarece oferă un mediu relaxant, în care aceștia își pot explora interesele și își pot șlefui abilitățile sociale, emoționale și cognitive fără presiunea notelor. În timp ce școala se concentrează pe latura educativ-pedagogică (și academică), aceste activități pun accent, în principal, pe educația pentru viață și adaptabilitate.

Cercul de lectură este o activitate extrașcolară care transformă cititul dintr-o sarcină solitară într-o experiență socială și interactivă , printre beneficii numărându-se:

Dezvoltarea gândirii critice : copiii învață să analizeze acțiunile personajelor, să identifice teme morale și să facă conexiuni cu viața reală.

Abilități de comunicare : participanții exersează exprimarea liberă a opiniilor, ascultarea activă și argumentarea unui punct de vedere într-un cadru non-formal.

Creșterea empatiei : explorarea unor perspective și culturi diferite prin intermediul cărților îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine emoțiile și experiențele celorlalți.

Combaterea „analfabetismului funcțional" : discuțiile pe marginea textului asigură înțelegerea profundă a mesajului, dincolo de simpla descifrare a cuvintelor.

Apartenența la un grup : cercul creează o comunitate de interese, oferind un spațiu sigur unde copiii se simt valorizați pentru ideile lor, nu pentru note.

Evident, activitățile ce se pot desfășura în cadrul cercului sunt nenumărate, în funcție de scopul urmărit, paleta este extrem de ofertantă și permisivă, contribuind la formarea competențelor elevilor .

Din perspectiva noului curriculum, competențele cheie conturează profilul absolventului, urmărind formarea acestuia după un tipar ascendent. Competențele sunt un cumul de valori, atitudini și aptitudini, înglobând opt componente cărora li se asociază două dimensiuni „împreună petiționare" : coordonata profesor - elev și ansamblul școală - societate - piața muncii.

Obiective :

- să stimuleze lectura copiilor prin activităţi care să trezească interesul pentru carte;
- să stimuleze creativitatea literară a elevilor;
- să dezvolte atitudini pozitive față de actul artistic și creativ la copii și tineri;
- să conștientizeze importanţa lecturii în dezvoltarea abilităţilor de comunicare;
- să îi ajute pe copii să creeze legături cu alte domenii de interes pentru ei, de exemplu: teatrul.

Adaptarea, dinspre vechi spre nou, se bazează pe trecerea de la un curriculum tradițional care respectă nevoile sistemului de învățământ, la un curriculum bazat pe competențele care respectă nevoile elevului ; astfel, aportul orelor, cu precădere cele de limba și literatura română , activitățile din cadrul cercului de lectură, se aliniază acestor nevoi corelate cu necesitatea atingerii competențelor (dezvoltarea capacităţii de comunicare expresivă, orală şi scrisă, a propriilor observaţii asupra artei/ realizarea de lucrări creative în diverse domenii artistice, pornind de la texte literare poetice şi narative/utilizarea corectă şi, totodată, creativă a resurselor limbii în comentarea şi scrierea unor texte literare de genuri diferite/exprimarea argumentată a opiniilor personale cu privire la diverse producţii artistice -literare, muzicale, cinematografice etc., prin respectarea opiniilor celorlalţi/dezvoltarea capacităţii de a accesa, reorganiza şi adopta critic informaţii despre literatură şi alte arte, din diferite surse), precum și dezvoltarea de valori și atitudini (cultivarea gustului estetic al elevilor prin abordarea textelor literare în versuri sau în proză/dezvoltarea interesului elevilor faţă de literatură prin raportarea la celelalte arte /conştientizarea importanţei artei şi a valorilor estetice în dezvoltarea afectivă şi intelectuală a fiinţei umane/stimularea gândirii autornome, reflexive şi critice, prin receptarea literaturii şi a artelor/cultivarea unei atitudini pozitive faţă de artă, în diversele ei forme de manifestare/formarea unor reprezentări culturale privind evoluţia şi valorile literaturii şi ale artelor.

Scopul educaţiei literar-artistice este să înveţe elevii să se orienteze în peisajul cultural din toate timpurile şi de pretudindeni, dar mai ales în cel contemporan. Misiunea societăţii şi, implicit, a şcolii este, aşadar, aceea de a forma oameni autonomi, cu simţ estetic, cu înalte valori morale şi civice, cu inteligenţă selectivă, gândire critică şi creativitate dinamică, mereu antrenată

să genereze valori noi.

Transformarea cercului de lectură într-o punte creativă interdisciplinară crește enorm implicarea elevilor. Iată cum poți extinde discuția despre o carte/ poezie, prin muzică, scriere și teatru:

1. Extensia muzicală (auditivă și e moțională)

Muzica ajută la setarea atmosferei și la înțelegerea ritmului narativ.

Playlist-ul p ersonajului: elevii creează o listă de piese pe care cred că personajul principal le-ar asculta în momente cheie.

Coloana sonoră: selectarea unei teme muzicale pentru un anumit capitol (ex: ce muzică s-ar potrivi unei scene de luptă sau unei despărțiri?).

Peisaj sonor (Soundscape): grupul folosește obiecte din jur sau instrumente simple pentru a recrea sunetele dintr-o scenă (ploaie, pași pe frunze, zgomotul unui oraș).

2. Extensia prin creație literară (explorare și rescrierea t extului) : trece elevul din rolul de consumator în cel de creator.

Fan-fiction / capitole p ierdute: scrierea unei scene care nu apare în carte, dar care ar fi putut avea loc (ex: ce a făcut antagonistul înainte de marea confruntare?).

Schimbarea perspectivei: rescrierea unui fragment din punctul de vedere al unui personaj secundar sau al unui obiect (ex: perspectiva sabiei în timpul luptei).

Scrisoarea către p ersonaj: elevii scriu o scrisoare în care îi oferă sfaturi personajului principal sau îi cer explicații pentru deciziile luate.

3. Extensia prin teatru (corp și e xpresivitate) : transformă conceptele abstracte în acțiune concretă.

Tableau vivant (tabloul v iu): elevii „îngheață” într-o poziție care reprezintă o scenă crucială din carte. Ceilalți trebuie să ghicească momentul și emoțiile redate.

Interviul pe „Scaunul f ierbinte”: un elev ocupă scaunul în rolul unui personaj, iar ceilalți îi pun întrebări dificile despre motivațiile sale.

Monologul i nterior: un elev citește un pasaj, iar altul intervine periodic spunând cu voce tare ce „gândește” de fapt personajul în acele momente, dar nu spune.

Exemplu de activitate combinată: după citirea unui text, elevii aleg o scenă - un grup compune un fundal muzical, alt grup scrie un dialog suplimentar, iar al treilea grup îl pune în scenă.

Un alt exemplu: pentru poezia „Somnoroase păsărele” de Mihai Eminescu, cercul de lectură se poate transforma într-o experiență multisenzorială fascinantă. Iată cum poți aplica extensiile propuse:

1. Extensia muzicală (atmosferă și ritm) - poezia este prin excelență muzicală.

Audiție comparativă: ascultați varianta cântată (corală) de Tudor Flondor și o altă variantă modernă (de exemplu Olga Varvus). Întrebați elevii: Care redă mai bine liniștea serii?

Compoziție sonoră: elevii pot crea un „fundal sonor al pădurii” folosind doar sunete produse cu corpul (freamătul frunzelor prin frecarea palmelor, bătăi ușoare pentru pulsul nopții).

Playlist de noapte: ce instrument s-ar potrivi fiecărei strofe? (Ex: flaut pentru păsărele, harpă pentru lună, violoncel pentru întunericul codrului).

2. Extensia prin creație literară (imaginație și rescrierea textului) - pornind de la imaginile vizuale puternice, elevii pot deveni „co-autori”.

Strofa a cincea (Creația): cere-le să scrie o strofă suplimentară despre un element care nu apare în text (ex: greierul, izvorul sau stelele), păstrând rima și măsura originală.

Scrisoarea nopții: elevii scriu un scurt text în proză din perspectiva „Nopții” care vine să învelească lumea, explicând de ce vrea ca totul să doarmă.

Haiku-ul somnului: esențializarea poeziei în 3 versuri (5-7-5 silabe) care să surprindă doar emoția centrală.

3. Extensia prin Teatru (corp și expresivitate) - deși este o poezie statică, ea oferă oportunități de mișcare scenică delicată.

Teatrul de umbre: folosind o sursă de lumină și un cearșaf, elevii pot mima cu mâinile elementele poeziei (păsărelele care se strâng la cuib, crengile care se mișcă, luna care răsare).

Exercițiu de dicție și stare: recitarea poeziei în „trepte de somn”. Prima strofă se spune clar, iar pe măsură ce avansează, vocea devine tot mai șoptită, până când ultima urare („Noapte bună!”) este doar o respirație.

Statui vivante: elevii se împart în grupuri și creează o compoziție fizică pentru

fiecare strofă. Un elev trece printre „statui” și le „trezește” atingându-le umărul, moment în care ele rostesc un vers.

Sfat practic/„temă” - pentru această poezie, poți folosi și o extensie vizuală: li se cere elevilor să creeze un „tablou nocturn” (pictură pe sticlă sau colaj) care să închidă în el elementele eminesciene.

CONCLUZII:

Citind textul ficțional tridimensional, literaturii i se alătură muzica, teatrul, elevii apropiindu-se afectiv de arta cuvântului prin interiorizarea emoţiei estetice suscitate de valoarea intrinsecă a textului respectiv, astfel apetitul pentru artă în diversele ei forme de manifestare fiind menit să crească progresiv.

Copiii și-au manifestat dorința de a aprofunda „altfel” operele marilor scriitori români, cu precădere a lui Mihai Eminescu, într-o altă manieră decât cea familiară lor, prin transferul poeziei în lumea magică a sunetelor și a mișcării scenice. Am adoptat această idee, datorită caracterul ei sincretic, permisiv, în ciuda dezavantajelor, a derapajelor și /sau cacofoniilor inerente unui „cor” / ansamblu teatral, de copii amatori, dintr-o școală care nu e de profil, dar și a unei școli vocaționale, unde rezultatele au fost minunate. Activitățile desfășurate, orele de repetiții s-au bucurat de un real succes atât la acțiunile de la nivelul unității, pe plan local, pe scena sălii de concerte sau la diferite concursuri, eforturile elevilor materializându-se prin obținerea de premii. Astfel, treptat, bucuria lecturii, a micilor mei „artiști”, s-a transformat în bucuria cântecului, a jocului pe scenă, deoarece s-au simțit liberi, și-au putut manifesta aspirații, idealuri adolescentine, au rezonat cu mesajele transmise de opera eminesciană și nu numai.

Impactul a fost unul cu o încărcătura emoțională aparte. Știind bine că literatura, creația, nu redau realitatea, ci o transfigurează, paleta experimentală e diversă, acțiunile derulate în cadrul acestor activități au avut scopul de a crea un mediu în care să se materializeze anumite „provocări”, de a oferi libertatea de exprimare prin lectura/ interpretarea proprie, aprofundarea unor scriitori care „se pliază” la un stil de viață, valori/ viziuni în care tinerii de azi se regăsesc.

Copilăria, adolescenţa şi post-adolescenţa sunt perioade optime ale

învăţării, iar accesul liber la lectură şi, pe aceasta bază, la informare şi cunoaştere, se impune în societatea modernă ca unul dintre drepturile fundamentale ale copilului. În acest context, promovarea lecturii în rândul elevilor se înscrie printre cerinţele obligatorii ale oricărei acţiuni socio-educaționale din România.

Bibliografie:

- ✓ Cerghit, Ioan (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom
- ✓ Cucoș, Constantin (2014). Pedagogie. Iași. Editura Polirom.
- ✓ Jinga, Ioan; Istrate, Elena (2008). Manual de pedagogie. București: Editura All.
- ✓ Pânișoară, Ion-Ovidiu (2015). Profesorul de succes. Iași: Editura Polirom
- ✓ Eminescu, Mihai (ediții critice). Poezii. București: editura Academiei Române / Editura Humanitas.

LA PROMENADE SONORE COMME APPRENTISSAGE DE L'ATTENTION ET DE LA COMPOSITION

Bernard Pierre
Lycée Henri-IV

Écouter un lieu autrement

Une rue familière peut être traversée sans que ses sons soient consciemment distingués. La promenade sonore modifie la manière d'y être présent : elle invite à remarquer des rythmes, des distances et des variations. Schafer (1977) a proposé le paysage sonore comme objet d'étude, ouvrant une réflexion sur les relations entre environnement et culture de l'écoute. Cette perspective fournit un cadre d'analyse, sans imposer une appréciation identique des sons à tous les auditeurs.

Dans une école française, une telle démarche peut relier l'enseignement artistique à l'environnement proche. Elle rejoint l'articulation entre rencontre, pratique et connaissance portée par l'éducation artistique et culturelle (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Le lieu choisi n'a pas besoin d'être exceptionnel : la transformation éducative concerne d'abord l'attention qui lui est accordée.

Décrire avant de composer

Une difficulté consiste à passer trop vite de l'écoute à une étiquette affective. Dire qu'un lieu est « agréable » ou « stressant » ne précise pas les propriétés perçues. La description peut distinguer un son continu d'un événement bref, une source proche d'une résonance, une répétition régulière d'une interruption. Le vocabulaire devient utile parce qu'il permet de partager une expérience dont les autres n'ont pas exactement la même perception.

Oliveros (2005) associe l'écoute approfondie à une attention élargie aux relations sonores. Pédagogiquement, cette idée peut soutenir une discussion sur ce qui a été entendu et sur ce qui est resté inaperçu. Il importe cependant de ne pas transformer le silence ou la disponibilité sensorielle en obligations uniformes. Certains élèves ont besoin d'une durée réduite, d'un espace moins chargé ou d'une médiation visuelle.

La composition constitue une seconde opération. Les élèves peuvent organiser des signes, des mots ou des gestes pour traduire un contraste repéré dans l'environnement. L'objectif n'est pas de reproduire fidèlement un enregistrement, mais de justifier une sélection : pourquoi conserver une pulsation, amplifier une rupture ou laisser une pause ? La créativité devient intelligible à travers les décisions prises, plutôt qu'à travers une appréciation vague du talent.

Une attention socialement négociée

Le paysage sonore appartient à un espace habité. Un son jugé gênant peut signaler une activité nécessaire, tandis qu'un espace réputé calme peut rester peu accessible. Le débat doit donc

distinguer préférence personnelle, fonction sociale et possibilité d'aménagement. Cette dimension empêche de réduire l'éducation à une recherche d'ambiances esthétiques plaisantes.

La collecte n'exige pas l'enregistrement de conversations identifiables. Une notation descriptive suffit souvent et oblige à préciser l'observation. Si un enregistrement est envisagé, son contenu et sa diffusion doivent être examinés séparément. L'intérêt artistique ne dispense pas du respect des personnes présentes dans l'espace public.

L'évaluation peut porter sur la précision descriptive et la cohérence entre intention et composition. Elle doit permettre de commenter une révision : l'élève a-t-il modifié son organisation après avoir entendu l'interprétation d'un camarade ? Cette capacité manifeste une adaptabilité artistique qui préserve l'intention personnelle tout en accueillant une autre écoute.

Conclusion

La promenade sonore transforme l'environnement quotidien en matière de connaissance et de création. Son apport au thème de SummerEd Inspire réside dans une inspiration construite par l'attention, puis travaillée par la composition et le dialogue. Hors de la classe, l'élève apprend ainsi à écouter un lieu sans supposer que sa propre expérience en épuise le sens.

Bibliographie

Schafer, R. Murray. The Tuning of the World. Alfred A. Knopf, New York, 1977.

Oliveros, Pauline. Deep Listening: A Composer's Sound Practice. iUniverse, New York, 2005.

Ministère de l'Éducation nationale. Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2013. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm

STIMULAREA CREATIVITĂȚII PRIN ÎNVĂȚARE EXPERIENȚIALĂ OUTDOOR

BOGDAN Mihaela

Școala Gimnazială Spiru Haret, Bacău

REZUMAT

Prezenta lucrare analizează impactul activităților educaționale desfășurate dincolo de spațiul tradițional al clasei de curs asupra dezvoltării competențelor elevilor din ciclul primar .Accentul este pus pe modul în care învățarea outdoor stimulează creativitatea, gândirea critică și flexibilitatea cognitivă a micilor școlari. Prin valorificarea metodelor experiențiale, cadrele didactice pot crea contexte de învățare autentice, adaptate provocărilor societății contemporane.

Articolul propune repere metodologice și strategii concrete pentru integrarea eficientă a educației nonformale în curriculumul formal la nivel primar.

Cuvinte-cheie: *învățare outdoor, învățământ primar, creativitate, adaptabilitate, metode experiențiale.*

ABSTRACT

The present paper analyzes the impact of educational activities conducted outside the traditional classroom on the development of key competences in primary school students (preparatory to 4th grade). The focus is placed on how outdoor learning stimulates creativity, critical thinking, and cognitive flexibility in young learners. By capitalizing on experiential methods, teachers can create authentic learning contexts adapted to the challenges of contemporary society. The article proposes methodological guidelines and concrete strategies for the effective integration of non-formal education into the formal curriculum at the primary level.

Keywords: *outdoor learning, primary education, creativity, adaptability, experiential methods.*

INTRODUCERE

Societatea contemporană se află într-o continuă dinamică, impunând o reconfigurare profundă a paradigmelor educaționale tradiționale. Școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu închis, delimitat de patru pereți, în care transmiterea de cunoștințe se realizează unidirecțional. Provocările actuale necesită formarea unor generații capabile de adaptabilitate rapidă, reziliență și gândire inovatoare încă de la vârstele timpurii. În acest context, educația dincolo de clasa de curs devine o necesitate fundamentală pentru realizarea unei învățări cu sens și de durată în învățământul primar.

Învățarea outdoor și abordările experiențiale oferă un cadru propice pentru contextualizarea cunoștințelor teoretice. Din această perspectivă, valorificarea mediului înconjurător ca resursă pedagogică activă contribuie direct la creșterea motivației intrinseci a micilor școlari și la dezvoltarea armonioasă a personalității acestora.

CONTEXTUL EDUCAȚIEI DINCOLO DE CLASA DE CURS LA CICLUL PRIMAR

Educația dincolo de sala de clasă înglobează o varietate de activități adaptate particularităților de vârstă ale elevilor din clasele pregătitoare – a IV-a. Acestea variază de la vizite de studiu și ateliere comunitare, până la proiecte ecologice, jocuri senzorial-motrice și lecții de explorare desfășurate în curtea școlii sau în parcuri. Fundamentul teoretic al acestei abordări se regăsește în teoriile învățării experiențiale, formulate de John Dewey și dezvoltate ulterior de David Kolb.

Conform acestora, cunoașterea autentică se construiește prin acțiune directă, reflecție și conceptualizare.

Tranziția către un model educațional deschis presupune flexibilizarea designului curricular.

Mediul exterior oferă stimuli senzoriali complecși, care activează diferite stiluri de învățare și permit o abordare Transdisciplinară a conținuturilor. La ciclul primar, o simplă activitate desfășurată în natură poate integra organic noțiuni din discipline diverse precum *Matematică și explorarea mediului*, *Arte vizuale și abilități practice* sau *Comunicare în limba română*, oferind elevilor o viziune holistică asupra realității.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ȘI ADAPTABILITĂȚII PRIN METODE EXPERIENȚIALE

Creativitatea nu este doar un talent artistic, ci o abilitate cognitivă complexă legată de rezolvarea de probleme și generarea de idei originale. Spațiul outdoor elimină rigiditatea băncilor școlare și reduce anxietatea legată de evaluarea tradițională, oferind libertate de mișcare și exprimare. În învățământul primar, elevii puși în situația de a explora fenomene reale – cum ar fi observarea texturilor naturii, măsurarea elementelor din curtea școlii sau crearea de povești inspirate din mediul înconjurător – sunt stimulați să pună întrebări, să formuleze ipoteze și să caute soluții neconvenționale.

Adaptabilitatea, o altă competență majoră solicitată de societatea modernă, este cultivată intens în afara clasei. Mediul exterior este, prin definiție, mai puțin predictibil decât cel interior.

Schimbările de dinamică din natură sau lucru în echipă pentru rezolvarea unei sarcini practice îi obligă pe copii să își restructureze strategiile de acțiune în timp real. Această flexibilitate cognitivă timpurie stă la baza dezvoltării inteligenței emoționale și a rezilienței școlare.

Pentru a ilustra aplicabilitatea practică a acestor concepte, în activitatea curentă pot fi implementate strategii diferențiate pe niveluri de vârstă. La nivelul clasei pregătitoare și clasei I, activitatea „Matematica din nat ură" permite micilor școlari să exploreze curtea școlii pentru a măsura elemente naturale (frunze, crengi) utilizând unități non-standard și pentru a forma mulțimi de obiecte. La clasele a II-a și a III-a, proiectul transdisciplinar „Jurnalul exploratorului" prezintă beneficiul observării directe a schimbărilor sezoniere într-un parc din proximitate, îmbinând artele vizuale cu exprimarea scrisă prin redactarea de scurte compuneri în aer liber. Pentru clasa a IV-a, inițiativa „Micul Ecologist" propune mini proiecte de cercetare a biodiversității din curtea școlii, urmate de o activitate practică de reciclare sau amenajare a unui mini-spațiu verde.

Pentru cadrele didactice din învățământul primar, proiectarea unor astfel de activități reprezintă o oportunitate majoră de inovare pedagogică. Profesorul își schimbă rolul din transmițător de informație în facilitator al învățării, ghid și partener de dialog, sprijinind autonomia în învățare a copilului.

CONCLUZII

Educația dincolo de clasa de curs nu trebuie privită ca o alternativă facultativă la învățământul formal, ci ca o componentă complementară indispensabilă în ciclul primar. Integrarea planificată a activităților outdoor și a metodelor experiențiale răspunde direct nevoilor psiho-pedagogice ale elevilor moderni. Prin cultivarea creativității, a spiritului de inițiativă și a capacității de adaptare de la vârste mici, școala își îndeplinește adevărata misiune: formarea unor cetățeni activi, autonomi și pregătiți pentru viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucoș, Constantin, *Educația. Reconsiderări dinamice și perspective evolutive*, Editura Polirom, Iași, 2017.
2. Dewey, John, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
3. Iucu, Romiță, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași, 2006.
4. Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.

EDUCAȚIA CU SENS DINCOLO DE SALA DE CLASĂ: CREATIVITATE, ADAPTABILITATE ȘI INSPIRAȚIE ÎN ÎNVĂȚARE

Bradosu Diana-Elena,

Școala Gimnazială “Regina Maria” Sibiu

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările tehnologice, sociale și culturale care influențează profund modul în care oamenii învață, comunică și se raportează la lume. În acest context, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu în care se transmit informații, iar profesorul nu mai este doar un furnizor de cunoștințe.

Educația cu sens presupune construirea unor experiențe de învățare relevante pentru viața reală, dezvoltarea creativității, cultivarea capacității de adaptare și stimularea dorinței autentice de a învăța. Astfel, educația depășește limitele sălii de clasă și devine un proces permanent, conectat la realitate, comunitate și la provocările viitorului.

A învăța „dincolo de sala de clasă” înseamnă, înainte de toate, a recunoaște faptul că experiențele cotidiene reprezintă importante surse de cunoaștere. Comunitatea, natura, mediul cultural, tehnologia, relațiile interpersonale și situațiile concrete de viață pot deveni contexte autentice de învățare.

Într-o societate caracterizată prin acces rapid la informație, valoarea educației nu mai constă exclusiv în acumularea acesteia, ci în capacitatea de a o selecta, interpreta, utiliza și transforma în cunoaștere relevantă. UNESCO subliniază necesitatea unei viziuni asupra educației care să răspundă schimbărilor societății și să contribuie la construirea unui viitor bazat pe cooperare, echitate și dezvoltare umană (UNESCO, 2021).

În acest proces, creativitatea dobândește o importanță fundamentală. Aceasta reprezintă capacitatea de a genera idei, de a identifica perspective alternative și de a găsi soluții originale la probleme complexe. În educație, cultivarea creativității presupune existența unui climat în care întrebările sunt valorizate, greșeala este privită ca oportunitate de învățare, iar elevul este încurajat să exploreze și să formuleze propriile interpretări. Un asemenea mediu contribuie la formarea autonomiei intelectuale și la dezvoltarea unei atitudini constructive față de învățare.

Creativitatea este strâns legată de adaptabilitate. Lumea contemporană solicită persoane capabile să facă față unor situații pentru care nu există întotdeauna răspunsuri prestabilite.

Transformările tehnologice, schimbările de pe piața muncii și problemele globale impun dezvoltarea unor competențe care să permită învățarea continuă și reacția flexibilă la contexte noi.

Raportul World Economic Forum privind viitorul locurilor de muncă evidențiază importanța unor competențe precum gândirea creativă, reziliența, flexibilitatea și agilitatea în contextul transformărilor economice și tehnologice actuale (World Economic Forum, 2025). Prin urmare, educația relevantă pentru viitor nu trebuie să pregătească doar pentru un anumit loc de muncă, ci pentru capacitatea de a continua să înveți și să te adaptezi.

Tehnologia poate sprijini acest proces, însă nu poate reprezenta scopul educației. Instrumentele digitale oferă posibilități extinse pentru colaborare, acces la informație, comunicare și exprimarea creativității, dar utilizarea lor eficientă depinde de competențele pedagogice și de capacitatea de a le integra în contexte de învățare eficiente. Mai ales în contextul dezvoltării inteligenței artificiale, devine esențial ca educația să pună accent pe gândirea critică, responsabilitate, discernământ și utilizarea etică a tehnologiei. Inteligența artificială poate sprijini procesul educațional, dar nu poate înlocui dimensiunea umană a educației: relația, empatia, dialogul și capacitatea profesorului de a inspira.

Inspirația reprezintă, de altfel, una dintre componentele esențiale ale unei educații valoroase. Un profesor inspiră nu doar prin ceea ce știe, ci și prin felul în care reușește să transforme învățarea într-o experiență relevantă. Atunci când elevul înțelege de ce este important ceea ce învață și poate identifica legătura dintre cunoștințele dobândite și propria viață, învățarea capătă valoare personală. Educația devine astfel mai mult decât îndeplinirea unor sarcini școlare: devine un proces de descoperire, reflecție și dezvoltare personală.

Din această perspectivă, educația cu sens presupune și o reconsiderare a rolului comunității. Școala nu există izolat, ci face parte dintr-un ecosistem educațional mai larg, în care familia, instituțiile culturale, organizațiile, mediul profesional și comunitatea locală pot contribui la formarea individului. Colaborarea dintre aceste componente poate crea contexte de învățare autentice și poate reduce distanța dintre ceea ce se învață formal și realitatea în care elevii urmează să trăiască și să lucreze.

În același timp, educația contemporană trebuie să păstreze un echilibru între inovație și dimensiunea umană. Nu orice noutate este automat o inovație educațională, după cum nu orice utilizare a tehnologiei produce o învățare mai bună. Inovația autentică apare atunci când schimbarea răspunde unei nevoi reale și îmbunătățește experiența de învățare. Echilibrul

presupune să folosim resursele moderne fără a pierde ceea ce este fundamental: relația dintre oameni, curiozitatea, dialogul, reflecția și bucuria de a descoperi.

În concluzie, educația cu sens dincolo de sala de clasă este o educație care conectează cunoașterea cu viața, creativitatea cu rezolvarea problemelor, adaptabilitatea cu învățarea continuă și inspirația cu dezvoltarea personală. Într-o societate aflată într-o schimbare permanentă, obiectivul educației nu poate fi doar transmiterea unor răspunsuri, ci formarea unor oameni care să pună întrebări, să gândească independent, să colaboreze, să creeze și să se adapteze. Dincolo de pereții clasei există o lume întreagă care poate deveni spațiu de învățare. Rolul educației este să îi ajute pe cei care învață să o observe, să o înțeleagă și, mai ales, să contribuie responsabil la transformarea ei.

Bibliografie:

OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass, 2030. OECD Publishing, Paris, 2019.

Robinson, K., & Aronica, L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Penguin Books, New York, 2015.

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

World Economic Forum The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum, Geneva. 2025.

Zuboff, S., The Age of Surveillance Capitalism PublicAffairs, New York, 2019.

ISTORIA ORALĂ LOCALĂ ȘI FORMAREA JUDECĂȚII CRITICE ASUPRA MEMORIEI

Cebotari Andrei

Liceul Teoretic „Orizont”

Memoria ca problemă de cunoaștere

Relatările despre transformarea unui cartier, naveta către o întreprindere sau schimbarea unei școli pot face trecutul accesibil elevilor. Apropierea emoțională nu elimină însă nevoia de critică a sursei. O persoană își amintește dintr-o anumită poziție socială și reinterpretează experiența în lumina prezentului. Portelli (1991) arată că particularitatea istoriei orale privește inclusiv sensurile atribuite evenimentelor, nu doar informațiile factuale pe care le transmite.

În contextul Republicii Moldova, o analiză a memoriei locale poate porni de la schimbări observabile ale mediului cotidian, fără a pretinde că o singură poveste reprezintă întreaga comunitate. Articolul propune această utilizare ca posibilitate pedagogică; nu se bazează pe interviuri realizate și nu atribuie unor persoane experiențe inventate. Distincția protejează atât rigoarea academică, cât și demnitatea interlocutorilor reali.

Coroborarea fără anularea vocii personale

Wineburg (2001) descrie gândirea istorică drept o practică ce depășește lectura spontană. Elevul trebuie să întrebe cine vorbește, în ce context și pe ce bază. Dacă o mărturie plasează deschiderea unui atelier într-un anumit an, o fotografie datată sau un document de arhivă poate clarifica cronologia. O diferență nu justifică automat calificarea interlocutorului drept nesincer; memoria poate organiza timpul în jurul unor repere biografice.

Rezultă două niveluri de analiză. Primul privește afirmația verificabilă despre eveniment. Al doilea privește semnificația evenimentului pentru persoana care îl evocă. Confundarea lor produce fie credulitate, fie eliminarea dimensiunii umane a sursei. Profesorul poate sprijini delimitarea lor prin discuții despre formularea prudentă a concluziilor și despre reprezentativitatea limitată a unui număr mic de relatări.

Adaptabilitatea intelectuală apare când elevul renunță la o interpretare simplificatoare după întâlnirea cu versiuni incompatibile. Creativitatea se poate manifesta în construirea unei narațiuni cu perspective multiple, în care disonanțele sunt explicate. Un montaj audio sau un eseu ilustrat nu devine academic prin efecte estetice, ci prin transparența relației dintre surse și afirmații.

Responsabilitatea publicării

Thompson și Bornat (2017) acordă atenție relației dintre intervievator și persoana intervievată. În mediul școlar, aceasta implică explicarea scopului și posibilitatea interlocutorului de a refuza anumite întrebări sau difuzarea înregistrării. Accesul profesorului la un material nu echivalează cu

acordul pentru publicarea lui. Elevii trebuie să înțeleagă diferența dintre folosirea didactică și circulația publică a unei povești.

Evaluarea poate examina contextualizarea surselor, felul în care sunt tratate contradicțiile și justificarea selecției editoriale. Cantitatea de material sensibil obținut nu constituie merit. O analiză restrânsă, care recunoaște o incertitudine cronologică, poate demonstra mai multă maturitate decât o poveste fluentă care o ascunde. Școala devine astfel un loc în care apropierea de comunitate este însoțită de responsabilitate interpretativă.

Concluzie

Istoria orală oferă inspirație prin întâlnirea dintre biografii și probleme istorice, dar sensul educativ se construiește prin verificare și reflecție. Pentru școlile din Moldova, investigarea memoriei locale poate lega disciplina de experiența comunității fără a transforma amintirea în autoritate incontestabilă. Câștigul intelectual este capacitatea elevului de a asculta atent și de a judeca prudent în același timp.

Bibliografie

Portelli, Alessandro. The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History. State University of New York Press, Albany, 1991.

Wineburg, Sam. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press, Philadelphia, 2001.

Thompson, Paul; Bornat, Joanna. The Voice of the Past: Oral History. Ediția a IV-a. Oxford University Press, Oxford, 2017.

INTEGRAREA ELEVILOR CU CES LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ, NIVEL LICEAL

EXEMPLE DE CONȚINUTURI

Prof. SILVIA ANDREIA CHIFAN

COLEGIUL TEHNIC *ALEXANDRU IOAN CUZA*, SUCEAVA

Educația incluzivă la nivel liceal reprezintă o provocare majoră, în special la disciplina Limba și literatura română, unde competențele cheie vizează analiza abstractă, argumentarea complexă și conceptualizarea literară. Integrarea elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) nu înseamnă izolarea lor în bănci cu sarcini complet diferite, ci **proiectarea unui demers didactic flexibil**. Prin adaptarea curriculară, utilizarea organizatorilor vizuali și simplificarea controlată a textelor, profesorul poate transforma o barieră lingvistică sau cognitivă într-o oportunitate de învățare accesibilă, păstrând în același timp nucleul tematic al clasei.

Strategii și exemple de conținuturi adaptate

1. Adaptarea textului literar de mari dimensiuni (exemplu - romanul)

Studiul unui roman interbelic sau realist reprezintă adesea un obstacol major pentru un elev cu dislexie sau deficiență mintală ușoară, din cauza volumului mare de text și a limbajului arhaic ori regional.

- **Conținut standard (pentru clasă):** Textul integral al romanului *„Baltagul”* de Mihail Sadoveanu sau *„Ion”* de Liviu Rebreanu. Analiza structurii textului, a tehnicilor narative și a conflictelor interioare.
- **Conținut adaptat (pentru elevul cu CES):**
  - Se oferă un **rezumat pe capitole** (maximum 3-5 propoziții simple per capitol), redactat cu caractere mari (font Arial/Dyslexie, mărime 14) și spațiere generoasă.
  - Se utilizează **fișe cu ilustrații sau benzi desenate** care surprind momentele subiectului (ex. *Gheorghiță și Vitoria Lipan pornind la drum; descoperirea osemintelor în râpă*).
  - **Activitate:** În loc să redacteze un eseu despre structură, elevul cu CES primește o fișă în care trebuie să așeze 5 imagini sau 5 propoziții în ordinea cronologică a desfășurării acțiunii din roman.
  -

2. Conceptualizarea curentelor literare și a temelor (exemplu - Romantismul)

Înțelegerea noțiunilor abstracte precum „estetica romantică”, „antiteza” sau „motivele literare” necesită o transpunere în scheme concrete.

- **Conținut standard (pentru clasă):** Studiul poeziei *„Luceafărul”* de Mihai Eminescu. Identificarea tablourilor cosmice și terestre, a interferenței de genuri și a condiției omului de geniu.
- **Conținut adaptat (pentru elevul cu CES):**
  - Se reduce textul la **strofe-cheie** (ex. strofele de început, dialogul dintre Cătălin și Cătălina, finalul).
  - Se folosește **Tehnica Cadranelor** sau organizatori vizuali simpli pentru antiteză: *Lumea de sus (Luceafărul - nemuritor, rece, stea)* vs. *Lumea de jos (Cătălina - muritoare, caldă, pământ)*.

- **Activitate:** Elevul completează un tabel simplu cu două coloane, asociind cuvinte-cheie din text cu elementele cosmice (lună, stele, cer) sau terestre (codru, tei, mare).

3. Dezvoltarea competențelor de comunicare și gramatică (exemplu - Argumentarea)

Textul argumentativ (Subiectul I, textul B de la examenul de Bacalaureat) este o cerință riguroasă. Pentru elevul cu CES, structura fixă poate deveni un element de sprijin dacă este ghidată pas cu pas.

- **Conținut standard (pentru clasă):** Redactarea unui text argumentativ de minimum 150 de cuvinte despre importanța lecturii în viața tinerilor, respectând conectorii textuali și structura ipoteză-argumente-concluzie.
- **Conținut adaptat (pentru elevul cu CES):**
- Se pune la dispoziție un **șablon fix (text cu spații lacunare)**, în care conectorii logici sunt deja scriși, iar elevul trebuie doar să completeze ideile principale.
- **Exemplu de fișă primită:**
  În opinia mea, lectura este importantă deoarece... [elevul completează].
  În primul rând, când citim o carte, noi învățăm... [elevul completează].
  De exemplu, mie mi-a plăcut povestea... [elevul completează].
  În concluzie, cărțile ne ajută să... [elevul completează].

4. Evaluarea formativă adaptată

Evaluarea trebuie să măsoare progresul elevului raportat la obiectivele din Planul Educațional Individualizat (PEI), eliminând frustrarea testelor clasice paginate excesiv.

- **Evaluare standard:** Eseu structurat de 400 de cuvinte despre particularitățile de construcție ale unui personaj dintr-o comedie studiată (*„O scrisoare pierdută”* de I.L. Caragiale).
- **Evaluare adaptată (pentru elevul cu CES):**
- Test bazat pe **itemi obiectivi și semiobiectivi**: exerciții de tip adevărat/fals, itemi cu alegere multiplă sau exerciții de unire a personajului cu trăsătura potrivită prin săgeți.
- **Exemplu:** *Unește cu o linie personajul cu meseria sa:*
  - Ștefan Tipătescu → Prefectul județului
  - Ghiță Pristanda → Polițistul orașului

5. Strategii bazate pe suport vizual și multimedia

- **Urmărirea ecranizării în paralel cu lectura clasei:** În loc să citească pagini întregi din roman, elevul urmărește secvențe din filmul *„Baltagul”* (1969). Când clasa discută despre un anumit moment (de exemplu, coborârea în râpă sau scena praznicului), profesorul rulează pe ecran scena corespunzătoare din film.
- **Harta fizică a traseului:** Se folosește o hartă a României pe tablă sau pe ecran. În timp ce clasa analizează „drumul căutării”, elevul cu CES are sarcina practică de a plasa magneți sau steguleț pe localitățile prin care trece Vitoria (Dorna, Sabasa, Suha). Acest lucru îl ajută să înțeleagă vizual conceptul de „călătorie”.

6. Tehnici de interacțiune verbală (Metode orale)

- **Tehnica „Interviului flash”:** În loc să redacteze un eseu, profesorul îi adresează elevului întrebări directe și scurte cu răspuns la alegere, în momentele de fixare a cunoștințelor: *„Din ce ai văzut în secvența video, Vitoria pare o femeie speriată sau o femeie hotărâtă?”*.

- **Povestirea în lanț (cu sprijin):** Clasa rezumă subiectul romanului. Fiecare elev spune câte o propoziție. Elevul cu CES este inclus în lanț, dar primește un indiciu de la profesor: *„Și acum, [Numele elevului], spune-ne cine a însoțit-o pe Vitoria? A plecat singură sau cu fiul ei?”*.

7. Activități practice și de cooperare în clasă

- **Sarcina de „Regizor/Director de imagine”:** În timpul lucrului pe grupe, în timp ce elevii tipici analizează textul și extrag citate, elevul cu CES colaborează cu ei selectând imagini pe tabletă/telefon care să ilustreze ideile grupului (ex: imagini cu un baltag, o turmă de oi, peisaje montane din text) sau desenează o schiță simplă.
- **Jocul de rol (Dramatizarea):** Interpretarea unei scene scurte și simple (de exemplu, dialogul dintre Vitoria și Gheorghiță înainte de plecare). Elevul cu CES poate juca rolul lui Gheorghiță, având de rostit replici foarte scurte, mimând atitudinea personajului.

8. Modalități de evaluare orală și continuă

- **Aprecierea prin simboluri sau gesturi:** Profesorul validează înțelegerea textului prin tehnici rapide la nivelul întregii clase, utile și pentru elevul cu CES (ex: *„Dacă credeți că Bogza este criminalul, ridicați mâna dreaptă”*).
- **Interviul de 2 minute la sfârșitul orei:** Profesorul discută scurt, în mod direct și amical cu elevul: *„Ce ți s-a părut cel mai interesant în lecția de azi despre Vitoria?”*. Răspunsul verbal este utilizat ca notă sau calificativ pentru progresul său din acea zi.

Concluzie

Integrarea eficientă la nivel liceal nu înseamnă scăderea standardelor pentru întreaga clasă, ci **construirea de punți educaționale**. Prin înlocuirea volumului brut de memorare cu activități centrate pe imagini, scheme vizuale și texte schematizate, elevul cu CES își dezvoltă abilitățile emoționale, de exprimare și de autonomie. Succesul acestui demers depinde de flexibilitatea profesorului de a vedea dincolo de programa rigidă și de a valorifica potențialul unic al fiecărui elev.

BIBLIOGRAFIE

I. Documente oficiale și legislație (Cadru metodologic)

- **Ministerul Educației Naționale.** (2016). *Ordinul nr. 5086/2016 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor de asistență psihopedagogică*. București.
- **Ministerul Educației și Cercetării.** (2020). *Ghidul metodologic pentru integrarea elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul de masă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- **Parlamentul României.** *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023* (secțiunile privind educația incluzivă și sprijinul acordat elevilor cu CES).

II. Lucrări de specialitate (Psihopedagogie și Educație Incluzivă)

- **Gherguț, Alois.** (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom. *(Lucrare fundamentală pentru înțelegerea adaptării curriculare și a PEI)*.
- **Gherguț, Alois; Frumos, Luciana; Raus, George.** (2018). *Educația specială. Ghid metodologic*. Iași: Editura Polirom.
- **Ungureanu, Dorel.** (2000). *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest.
- **Verza, Emil; Păun, Emil (coord.).** (2002). *Educația integrată a copiilor cu handicap*. București: UNICEF & Universitatea din București.

III. Didactică aplicată (Limba și literatura română)

- **Pamfil, Alina.** (2016). *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Iași: Editura Art. *(Conține strategii excelente de modelare a lecturii și structurare a textului argumentativ)*.
- **Parfene, Constantin.** (1999). *Metodica predării limbii și literaturii române în școală*. Iași: Editura Polirom.
- **Secrieru, Mihaela.** (2004). *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Editura Tipo Moldova.

IV. Resurse digitale și ghiduri practice

- **Centrul Municipiului București de Asistență Psihopedagogică (CMBAP).** *Ghid de bune practici în educația incluzivă*. Disponibil online pe site-urile rețelei CJRAE.
- **Sadoveanu, Mihail.** *Baltagul* (pentru referința directă la opera literară analizată, se poate menționa orice ediție școlară recentă, de ex. Editura Litera sau Editura Arthur).

CONTEXTUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ

Prof. Corban Lenuța Daniela, Colegiul Economic "Virgil Madgearu"- Iași

Într-o lume în continuă schimbare, complexitatea relațiilor interumane și provocările societale impun o redefinire a obiectivelor educației. Nu mai este suficientă doar acumularea de cunoștințe academice dacă vizăm și o dezvoltarea armonioasă a individului.Drept urmare se impune integrarea unor competențe non-cognitive esențiale. În acest context, inteligența emoțională (IE), definită ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a percepe și influența emoțiile altora, devine o componentă vitală în structura educației contemporane. Aceasta nu este un simplu „soft skill", ci o fundație pe care se construiesc succesul personal, profesional și bunăstarea psihologică.

Importanța IE în educație este susținută de numeroase studii care demonstrează o corelație directă între dezvoltarea competențelor emoționale și sociale și performanțele academice îmbunătățite, reducerea comportamentelor problematice, creșterea empatiei și a capacității de rezolvare a conflictelor. Un studiu longitudinal realizat de "CASEL" (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) în Statele Unite, deși nu în UE, oferă dovezi convingătoare că programele de învățare socio-emoțională (SEL) implementate în școli conduc la o creștere cu 11 procente a rezultatelor academice și la o îmbunătățire semnificativă a atitudinilor și comportamentelor elevilor. Această cercetare subliniază impactul pozitiv și măsurabil al integrării IE în curriculum.

Conștientizarea beneficiilor IE a determinat mai multe țări din Uniunea Europeană să implementeze programe de dezvoltare a acesteia în școli. Danemarca, de exemplu, este recunoscută pentru accentul pus pe bunăstarea elevilor și pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale încă din ciclul primar. Sistemul lor educațional încurajează colaborarea, empatia și învățarea prin joc, integrând implicit principii ale inteligenței emoționale. De asemenea, Finlanda, un model de excelență educațională, pune un accent deosebit pe dezvoltarea holistică a elevilor, incluzând în curriculum activități menite să îmbunătățească inteligența emoțională și reziliența. Nu există un program rigid de IE, ci o abordare integrată în toate disciplinele, cu profesori formați să sprijine dezvoltarea socio-emoțională. Un alt exemplu este Irlanda, care a introdus recent un cadru național pentru bunăstarea elevilor, ce include dezvoltarea competențelor sociale și

emoționale ca o prioritate. Programe pilot și resurse sunt oferite școlilor pentru a sprijini predarea acestor abilități.

Cercetările recente continuă să valideze necesitatea integrării IE în educație. Un studiu publicat în „Journal of Educational Psychology" a demonstrat că intervențiile bazate pe dezvoltarea inteligenței emoționale în școli pot reduce semnificativ nivelul de stres și anxietate la elevi, contribuind la o stare de bine generală și la o mai bună adaptare la cerințele academice. Un alt exemplu relevant vine din Spania, unde anumite regiuni au implementat programe-pilot de educație emoțională, iar rezultatele preliminare indică o îmbunătățire a climatului școlar și o reducere a fenomenelor de bullying. Integrarea inteligenței emoționale în educație este un subiect de interes crescut în Spania, iar mai multe regiuni și-au manifestat angajamentul prin implementarea de programe și inițiative. Deși nu există o implementare uniformă la nivel național, Catalonia, Comunitatea Valenciană și Andaluzia sunt printre regiunile care au fost la avangardă în acest domeniu. Programe precum cele dezvoltate de "GROP" (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitatea din Barcelona au fost implementate în școli catalane. Comunitatea Valenciană a adoptat reglementări care promovează educația emoțională în școli, integrând-o în cadrul planurilor de învățământ. Există inițiative de formare a profesorilor și de implementare a unor programe specifice pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. De asemenea, Andaluzia a manifestat un interes crescut pentru educația emoțională, cu inițiative la nivel de școală și programe de formare pentru cadrele didactice. Este important de menționat că, adesea, aceste inițiative sunt implementate fie la nivelul sistemului educațional regional, fie la nivel de școală individuală, iar progresul poate varia. În Spania, termenul de "Educație Emoțională" (Educación Emocional) este frecvent utilizat, alături de "Învățare Socială și Emoțională" (Social and Emotional Learning - SEL). Programele de dezvoltare a IE includ o varietate de activități, atât în cadrul orelor de curs, cât și prin activități extrașcolare, pentru a stimula cele cinci componente cheie (autoconștientizare, autoreglare, motivație, empatie și abilități sociale). În cadrul orelor de curs sunt incluse activități specifice diverse.

"Cercetătorul de emoții" este o activitate prin care elevii sunt învățați să identifice și să denumească o gamă variată de emoții, atât la ei înșiși, cât și la ceilalți. Se pot folosi cartonașe cu fețe care exprimă diverse emoții, fișe de lucru cu scenarii scurte pe care elevii trebuie să le analizeze emoțional, sau chiar observarea și discutarea emoțiilor personajelor din povești sau filme. Prin "Jurnalul emoțiilor" **e**levii sunt încurajați să țină un jurnal în care să noteze zilnic

emoțiile resimțite și situațiile care le-au generat. Această activitate dezvoltă autoconștientizarea și ajută la identificarea tiparelor emoționale. “Teatrul și jocurile de rol” simulează situații sociale reale (ex: rezolvarea unui conflict, prezentarea unei idei, gestionarea unei frustrări). Elevii joacă diverse roluri, exersând empatia, comunicarea asertivă și abilitățile de rezolvare a problemelor. “Discuțiile ghidate și cercuri de partajare” vizează activități prin care profesorul facilitează discuții deschise despre emoții, respect, diferențe și soluționarea pașnică a conflictelor. Elevii sunt încurajați să-și împărtășească sentimentele și experiențele într-un mediu sigur și de susținere. “Exercițiile de mindfulness și relaxare” propun scurte sesiuni de meditație ghidată sau exerciții de respirație pot fi integrate la începutul sau sfârșitul orelor pentru a ajuta elevii să-și regleze emoțiile, să reducă stresul și să-și îmbunătățească concentrarea. “ Copacul bunătății” este o activitate în cadrul căreia elevii scriu pe frunze confecționate din hârtie acte de bunătate pe care le-au observat sau le-au făcut, iar frunzele sunt lipite pe un "copac" în clasă. Această activitate promovează empatia și recunoașterea comportamentelor pozitive.

Activitățile extrașcolare vin și completează dezvoltarea emoțională a elevilor prin: “cluburi de dezvoltare emoțională/socială” în care elevii pot participa la ateliere interactive, jocuri de cooperare, activități de team-building și proiecte comunitare menite să le dezvolte abilitățile sociale și emoționale; “ proiecte de voluntariat ” ce vizează implicarea în activități de voluntariat ajutându-i pe elevi să dezvolte empatia, responsabilitatea socială și să experimenteze impactul pozitiv al acțiunilor lor asupra celorlalți; “mentoratul de la egal la egal” prin care elevii mai mari pot deveni mentori pentru cei mai mici, oferind sprijin emoțional și îndrumare, fiind dezvoltate astfel abilități de leadership, empatie și responsabilitate; “activități artistice (teatru, muzică, artă vizuală)”, arta oferind o cale non-verbală puternică pentru exprimarea și explorarea emoțiilor;
“excursii și activități în natură ” bazate pe interacțiunea cu natura și provocările de grup în aer liber care pot contribui la dezvoltarea rezilienței, a capacității de colaborare și a autoconștientizării. Aceste exemple ilustrează diversitatea modalităților prin care inteligența emoțională poate fi cultivată în mediul școlar, contribuind la formarea unor indivizi mai echilibrați, adaptabili și empatici.

În România, conștientizarea importanței inteligenței emoționale în educație este în creștere, iar tot mai multe școli și organizații non-guvernamentale (ONG-uri) implementează programe-pilot și inițiative menite să dezvolte aceste competențe la elevi. Deși nu există încă o implementare uniformă la nivel național, există eforturi notabile în diverse județe. “Asociația pentru Valori în

Educație (AVE România)" prin programul "HumanKind" a lansat un program de educație socio-emoțională care se adresează cadrelor didactice și, implicit, elevilor. Programul a început cu un proiect pilot ce a inclus 12 școli publice din județe precum Iași, Botoșani, Suceava, Dâmbovița, Olt, Sibiu, Neamț, Satu Mare și Ilfov. Scopul este de a forma profesorii pentru a susține elevii în dezvoltarea optimă a abilităților socio-emoționale, indiferent de materia predată. " Proiectul PACT pentru IMPACT " (Școala Gimnazială „Gheorghe Vernescu" din Râmnicu Sărat, jud. Buzău) vizează un parteneriat inovator între o școală privată internațională și o școală de stat, având ca scop dezvoltarea unui model educațional inovator, scalabil și aplicabil în orice unitate de învățământ din România. Deși nu este exclusiv pe IE, o componentă importantă este dezvoltarea competențelor non-cognitive. "Fundația Verita – Programul SEE Learning™" prin Centrul de Resurse pentru Compasiune în Educație (CERC), a lansat în premieră în România programul SEE Learning™ (Social, Emotional and Ethical Learning) al Universității Emory (SUA). Acest program, considerat unul dintre cele mai inovatoare instrumente educaționale la nivel mondial, se adresează profesorilor din ciclurile primar și gimnazial, oferind cursuri gratuite pentru pregătirea educatorilor în predarea acestui curriculum la clasă. Prin urmare, multe școli din România, adesea prin inițiativa directorilor sau a profesorilor dedicați, implementează la nivel local proiecte și ateliere de educație emoțională. De exemplu, pe platforma Didactic.ro se găsesc numeroase materiale și proiecte educaționale dezvoltate de profesori români, centrate pe dezvoltarea inteligenței emoționale la diferite cicluri de învățământ.

Activitățile implementate în școlile din România pentru dezvoltarea IE sunt variate și adaptate vârstei elevilor. Aceste activități, fie integrate în orele de dezvoltare personală, de consiliere și orientare, fie desfășurate în cadrul unor proiecte extrașcolare, contribuie la dezvoltarea echilibrată a elevilor români, pregătindu-i nu doar academic, ci și emoțional și social pentru provocările vieții.

În concluzie, integrarea inteligenței emoționale în structura educației contemporane nu este doar o tendință, ci o necesitate stringentă. Prin dezvoltarea capacității elevilor de a-și gestiona emoțiile, de a empatiza și de a construi relații sănătoase, sistemele educaționale pot contribui la formarea unor indivizi echilibrați, responsabili și capabili să navigheze cu succes în complexitatea lumii moderne. Exemplele statelor membre ale UE demonstrează că o astfel de abordare este nu doar dezirabilă, ci și realizabilă, cu beneficii pe termen lung pentru societate în ansamblul său.

Bibliografie

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), Impact of SEL, https://casel.org/impact/, (f.a.)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. & Shriver, T. P. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Ed. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, SUA, 1997.
- Salovey, P., & Mayer, J. D., Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, Ed. Baywood Publishing Company, Amityville, New York, SUA,1990.
- ISE (Institutul de Științe ale Educației) în colaborare cu Editura Didactică și Pedagogică, Articole și rapoarte privind politici educaționale europene-Ghttp://books.google.com/books?id=7q3XY0bsLwkC, București, România, 2007.

LEADERSHIPUL PEDAGOGIC ÎNTRE VIZIUNEA INSTITUȚIONALĂ ȘI PRACTICA EDUCAȚIONALĂ. REPERE PENTRU COORDONAREA CICLULUI PRIMAR

Dașoveanu Ancuța, Liceul Teoretic „Ioan Petruș”

Rezumat. Articolul analizează leadershipul pedagogic ca mecanism de transformare a viziunii instituționale în practici educaționale coerente, cu accent asupra particularităților ciclului primar. Sunt discutate relația dintre managementul administrativ și conducerea orientată spre învățare, coordonarea curriculară, dezvoltarea profesională, utilizarea datelor, vocea elevului și cultura colaborării. Ca aport conceptual-aplicativ, este propus un model ciclic de coordonare pedagogică - analiză, prioritizare, planificare, implementare, monitorizare, reflecție și reglare - ilustrat printr-o inițiativă instituțională de dezvoltare a literației. Concluzia susține că leadershipul pedagogic produce efecte durabile atunci când responsabilitatea pentru calitatea învățării este distribuită, iar monitorizarea are funcție formativă, nu exclusiv de control.

Cuvinte-cheie: leadership pedagogic, viziune instituțională, coordonare curriculară, ciclul primar, comunitate profesională de învățare.

Introducere

Școala contemporană funcționează într-un context caracterizat de mai mulți factori: schimbări curriculare, diversificarea nevoilor elevilor, presiunea rezultatelor, extinderea utilizării tehnologiei și așteptări tot mai mari din partea familiilor și a comunității. În aceste condiții, conducerea unei instituții de învățământ nu mai poate fi redusă la administrarea resurselor, la aplicarea procedurilor și la verificarea documentelor. Deși indispensabilă, dimensiunea administrativă trebuie completată de o conducere orientată spre misiunea fundamentală a școlii: învățarea și progresul fiecărui elev.

Cercetările referitoare la leadershipul școlar arată că influența conducerii asupra rezultatelor elevilor este, de regulă, indirectă: ea se exercită prin calitatea climatului organizațional, competențele și motivația profesorilor, condițiile de lucru și coerența proceselor educaționale (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Din această perspectivă, leadershipul pedagogic reprezintă capacitatea de a orienta oamenii, structurile și resursele instituției spre îmbunătățirea predării și a învățării. El creează legătura dintre valorile înscrise în documentele strategice și experiența concretă a copilului în sala de clasă.

La nivelul ciclului primar, această legătură are o importanță aparte. În primii ani de școală se formează literația, competențele matematice de bază, autonomia în învățare, atitudinea față de școală și primele modele de participare socială. Specificitatea acestei etape este dată și de necesitatea continuității dintre clasa pregătitoare și clasele I-IV, de identificarea timpurie a dificultăților și de intensitatea parteneriatului școală-familie. Articolul urmărește să evidențieze principalele dimensiuni ale leadershipului pedagogic și să propună repere pentru o coordonare coerentă, colaborativă și sustenabilă a activității educaționale din ciclul primar.

De la management administrativ la leadership pedagogic

Managementul și leadershipul sunt dimensiuni complementare ale conducerii școlare. Managementul asigură planificarea, organizarea resurselor și respectarea cadrului normativ, iar leadershipul oferă direcție și mobilizează comunitatea în jurul învățării. O instituție bine administrată, dar lipsită de viziune pedagogică, poate funcționa corect procedural fără să producă o îmbunătățire autentică; invers, o viziune neînsoțită de responsabilități și indicatori rămâne declarativă.

Conceptul de leadership pedagogic depășește imaginea unei persoane care oferă instrucțiuni și verifică îndeplinirea sarcinilor. Hallinger (2005) arată că modelele contemporane au evoluat de la o conducere centrată exclusiv pe coordonator către o perspectivă distribuită, în care influența pedagogică este exercitată prin interacțiunea dintre conducere, profesori și context. În mod asemănător, Robinson, Lloyd și Rowe (2008) evidențiază impactul important al implicării liderilor în învățarea și dezvoltarea profesională a profesorilor. Rezultă că liderul pedagogic nu se situează în afara procesului educațional, ci îl cunoaște, îl susține și creează condiții pentru îmbunătățirea lui.

Leadershipul pedagogic presupune formularea unei direcții comune, coordonarea curriculumului, sprijinirea dezvoltării profesionale, monitorizarea progresului și facilitarea colaborării cu familia și comunitatea. Aceste funcții cer încredere, competență și utilizarea evaluării ca instrument de învățare organizațională.

Viziunea instituțională transpusă în practica educațională

Viziunea instituțională devine relevantă numai când este tradusă în comportamente observabile, practici comune și rezultate urmărite consecvent. Echitatea presupune identificarea timpurie a dificultăților și acces la sprijin, iar o prioritate precum literația trebuie să se reflecte în activitatea zilnică, resurse, evaluarea progresului și colaborarea cu familia.

Transpunerea viziunii poate urma lanțul logic: nevoie identificată - obiectiv - activități - responsabilități - resurse - indicatori - analiză - reglare. Acesta reduce fragmentarea inițiativelor și menține flexibilitatea necesară adaptării la particularitățile fiecărei clase.

O viziune comună nu se obține prin simpla comunicare a unor decizii. Ea se construiește prin consultare, negocierea sensurilor și participarea profesorilor la stabilirea modalităților de implementare. OECD (2016) include viziunea comună, învățarea continuă, colaborarea și schimbul de cunoaștere între dimensiunile școlii ca organizație care învață. Într-un asemenea cadru, profesorii nu sunt executanți ai unei strategii concepute în afara lor, ci coautori ai schimbării și surse de expertiză profesională.

Repere pentru coordonarea pedagogică a ciclului primar

Coordonarea curriculară constituie primul reper. Ea nu presupune uniformizarea stilurilor didactice, ci stabilirea unei coerențe în privința finalităților, a nivelului așteptărilor și a modului de urmărire a progresului. Continuitatea dintre clasa pregătitoare și clasele I–IV poate fi susținută prin repere comune pentru competențele fundamentale, analiza tranzițiilor, practici de evaluare cu funcție formativă și comunicarea profesională între cadrele didactice. Libertatea metodologică a profesorului rămâne necesară, dar este exercitată în interiorul unei responsabilități comune pentru parcursul elevilor.

Al doilea reper îl reprezintă dezvoltarea profesională ancorată în problemele reale ale școlii. Cursurile externe sunt utile, dar nu suficiente. Învățarea profesională devine mai relevantă atunci când include mentorat, observarea reciprocă a lecțiilor, analizarea unor situații concrete, ateliere interne și reflecție asupra efectelor intervențiilor. Comunitățile profesionale de învățare oferă un cadru în care experiența individuală se transformă în resursă colectivă. Stoll și colaboratorii (2006) subliniază că astfel de comunități se definesc prin valori împărtășite, responsabilitate colectivă, investigație reflexivă și colaborare orientată spre învățare.

Un al treilea reper este utilizarea responsabilă a datelor. Rezultatele evaluărilor inițiale, produsele activității elevilor, observațiile sistematice, frecvența, participarea și feedbackul familiilor pot oferi informații relevante. Datele nu trebuie folosite pentru etichetarea elevilor sau ierarhizarea simplistă a profesorilor, ci pentru identificarea nevoilor, alegerea intervențiilor și urmărirea efectelor. Întrebarea managerială productivă nu este „Cine a obținut rezultate slabe?", ci „Ce ne arată aceste rezultate, ce factori le pot explica și ce schimbăm în practica noastră?". Această abordare consolidează siguranța profesională și disponibilitatea echipei de a discuta deschis dificultățile.

În ciclul primar, o sursă complementară de informație este vocea elevului. Conversațiile reflexive adaptate vârstei, autoevaluările simple, portofoliile și răspunsurile copiilor privind dificultățile, strategiile de învățare sau sentimentul de apartenență pot completa datele cantitative. Cercetările recente arată că valorificarea vocii elevilor poate susține reflecția profesorilor și schimbarea practicii, atunci când există structuri de colaborare și sprijin din partea conducerii (Santos et al., 2024). Integrarea perspectivei elevului nu transferă asupra copilului responsabilitatea deciziei pedagogice, ci oferă echipei o imagine mai nuanțată asupra experienței reale de învățare.

Parteneriatul cu familia constituie al patrulea reper. La ciclul primar, familia influențează în mod direct rutinele de învățare, atitudinea copilului și continuitatea intervențiilor. Leadershipul pedagogic poate sprijini stabilirea unor principii unitare de comunicare: claritate, predictibilitate, confidențialitate, focalizare asupra progresului și delimitarea canalelor de comunicare. Participarea părinților trebuie orientată spre susținerea învățării și a stării de bine, nu spre transferarea către familie a responsabilităților didactice ale școlii.

Contribuția prezentului articol constă în operaționalizarea principiilor leadershipului pedagogic într-un cadru de coordonare adaptat specificului ciclului primar. Modelul propus nu este conceput ca o succesiune rigidă de proceduri manageriale, ci ca un cadru reflexiv în care decizia instituțională pornește de la nevoile reale ale elevilor și revine sistematic la analiza efectelor asupra învățării. Specificitatea sa rezultă din integrarea coordonării curriculare, a dezvoltării profesionale, a utilizării formative a datelor și a colaborării cu familia într-un proces coerent de reglare pedagogică.

Un model ciclic de coordonare: exemplul dezvoltării literației

Un demers de leadership pedagogic poate fi structurat în șapte etape: analiza nevoilor, prioritizarea, planificarea, implementarea, monitorizarea, reflecția și reglarea. Caracterul ciclic este

esențial, deoarece îmbunătățirea instituțională nu se produce printr-o acțiune singulară, ci prin succesiuni de intervenții evaluate și ajustate.

Să presupunem că analiza rezultatelor și a observațiilor profesorilor indică diferențe mari între nivelurile de citire ale elevilor, precum și o motivație redusă pentru lectura autonomă. Echipa poate stabili drept prioritate dezvoltarea literației la nivelul ciclului primar. Obiectivul nu va fi formulat vag, „să îi facem pe copii să citească", ci va viza progresul în fluență, înțelegere, vocabular și participare la activitățile de lectură.

Planificarea poate include o rutină zilnică de lectură, acces la texte variate și adecvate vârstei, evaluări formative scurte, intervenții diferențiate, activități de recomandare a cărților și modalități simple de implicare a familiei. Cadrele didactice stabilesc repere comune, dar adaptează textele și sarcinile la nivelul clasei. Coordonarea urmărește disponibilitatea resurselor, sprijinul oferit profesorilor și coerența activităților, evitând transformarea programului într-o nouă obligație birocratică.

Monitorizarea se realizează prin eșantioane de lectură, fișe de observație, produse ale elevilor și discuții periodice ale echipei. La intervale stabilite, profesorii analizează ce a funcționat, pentru ce categorii de elevi și în ce condiții. Dacă datele arată că rutina crește participarea, dar nu produce progres suficient pentru elevii aflați în dificultate, intervenția este reglată prin activități explicite, grupuri flexibile sau sprijin specializat. Astfel, decizia managerială se întemeiază pe dovezi și rămâne conectată la realitatea clasei.

Exemplul evidențiază diferența dintre organizarea unui eveniment de promovare a lecturii și conducerea unei schimbări pedagogice. Evenimentul poate avea valoare motivațională, însă schimbarea sustenabilă presupune continuitate, sprijin profesional, monitorizarea progresului și integrarea activității în cultura școlii.

Cultura colaborării și leadershipul distribuit

Leadershipul pedagogic nu poate fi durabil dacă depinde exclusiv de autoritatea unei singure persoane. Harris (2008) descrie leadershipul distribuit ca o practică întemeiată pe interacțiune și pe valorificarea expertizei existente în organizație. În ciclul primar, responsabilitățile pot fi asumate în funcție de competențe: un cadru didactic poate coordona o comunitate de practică privind literația, altul poate facilita analiza evaluărilor, iar un mentor poate sprijini integrarea profesorilor debutanți. Distribuirea nu înseamnă delegarea sarcinilor administrative, ci participarea reală la influențarea procesului educațional.

Cultura colaborării se construiește prin timp protejat pentru dialog profesional, scopuri clare, norme de interacțiune și un climat în care dificultățile pot fi discutate fără teama sancționării. Monitorizarea trebuie prezentată și practicată ca sprijin pentru dezvoltare. Feedbackul este eficient atunci când se bazează pe criterii cunoscute, descrie fapte observabile, recunoaște punctele forte și conduce la pași realiști de îmbunătățire. Încrederea nu exclude responsabilitatea; dimpotrivă, creează condițiile în care aceasta poate fi asumată autentic.

Rezistența la schimbare, suprasolicitarea și lipsa timpului pot fi gestionate prin prioritizarea unui număr redus de obiective, introducerea graduală a intervențiilor, consultarea echipei și eliminarea activităților fără impact demonstrabil. Leadershipul pedagogic presupune și protejarea timpului profesorilor pentru activitățile care influențează direct învățarea.

Concluzii

Leadershipul pedagogic reprezintă puntea prin care viziunea instituțională devine experiență educațională concretă. Valori precum echitatea, colaborarea, incluziunea și orientarea spre progres dobândesc relevanță numai atunci când se regăsesc în curriculum, evaluare, dezvoltarea profesională, relația cu familia și deciziile cotidiene ale școlii.

În coordonarea ciclului primar, rolul liderului pedagogic este de a crea coerență fără uniformizare, de a monitoriza fără a reduce procesul la control și de a distribui responsabilitatea fără a o dilua. Modelul bazat pe analiză, prioritizare, planificare, implementare, monitorizare, reflecție și reglare poate transforma inițiativele izolate în practici sustenabile. Modelul are caracter conceptual-aplicativ și necesită validare prin implementare în contexte școlare diferite; cercetări ulterioare pot urmări efectele sale asupra colaborării profesionale, coerenței practicilor și progresului elevilor. În cele din urmă, calitatea conducerii se măsoară prin capacitatea instituției de a învăța, de a se adapta și de a asigura progresul fiecărui elev.

Bibliografie

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. Leadership and Policy in Schools, 4(3), 221–239. https://doi.org/10.1080/15700760500244793

Harris, A. (2008). Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. London: Routledge.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

OECD. (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. Paris: OECD Publishing.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Santos, I. M., Amatullah, T., Agbenyega, J., & de Souza, D. N. (2024). The influence of student voice on teacher professional learning: A systematic literature review. Review of Education, 12, e70014. https://doi.org/10.1002/rev3.70014

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7, 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

DE SCHOOLROUTE ALS VRAAGSTUK VAN RUIMTELIJK BURGERSCHAP

de Jong Daan
Barlaeus Gymnasium

De vertrouwde route problematiseren

Een dagelijkse route wordt gemakkelijk vanzelfsprekend. Leerlingen weten waar zij oversteken of wachten, maar hoeven daardoor nog niet te begrijpen waarom de ruimte zo is ingericht. Een onderzoekende blik maakt zichtbaar dat dezelfde plek verschillende functies heeft. Een brede doorgang kan voor de ene gebruiker efficiënt zijn en voor een andere gebruiker onoverzichtelijk.

SLO verbindt burgerschapsonderwijs met kennis en vaardigheden om aan de samenleving deel te nemen en de omgeving te begrijpen (SLO, zonder jaartal). De schoolroute biedt hiervoor een concreet aanknopingspunt. Het Nederlandse perspectief van dit artikel is geen claim dat alle leerlingen fietsen of dat alle routes vergelijkbaar zijn. Juist verschillen tussen lopen, fietsen, openbaar vervoer en begeleid reizen behoren tot het vraagstuk.

Een kaart is een beargumenteerde selectie

Een kaart maakt sommige kenmerken zichtbaar en laat andere weg. Afstand is gemakkelijk weer te geven, maar wachttijd, ervaren overzicht en fysieke toegankelijkheid vragen andere beschrijvingen. Leerlingen moeten daarom uitleggen wat hun kaart laat zien en voor welk doel zij is gemaakt. Een grafisch overtuigende kaart kan anders meer zekerheid suggereren dan de waarnemingen toelaten.

Lefebvre (1991) benadert ruimte als sociaal geproduceerd. Voor onderwijs biedt dit een denkrichting: de inrichting van een straat is verbonden met gebruik, regels en belangen. Die brede theorie kan niet rechtstreeks bewijzen waarom één kruispunt een bepaalde vorm heeft. Daarvoor zijn lokale bronnen en deskundige toelichting nodig. Het onderscheid tussen theoretisch perspectief en plaatselijke verklaring moet behouden blijven.

Een mogelijke analyse vergelijkt hoe verschillende gebruikers dezelfde doorgang beschrijven. Leerlingen hoeven daarvoor geen gevaarlijke situatie uit te proberen of individuele reispatronen openbaar te maken. Een afgebakende observatie op een geschikte plek, aangevuld met publieke informatie, kan voldoende zijn om verschillen in perspectief te onderzoeken.

Van voorkeur naar publieke reden

Een voorstel wordt een burgerschapsvraag wanneer de leerling kan uitleggen waarom ook anderen het serieus zouden moeten nemen. Een persoonlijk prettige route is niet automatisch de

beste inrichting voor iedereen. De afweging kan bereikbaarheid, rust, gebruiksgemak en ruimte voor ontmoeting omvatten. Deze waarden zijn niet altijd gelijktijdig te maximaliseren.

Biesta (2011) bespreekt democratisch leren in relatie tot de mogelijkheden om als burger te handelen. In deze analyse betekent dat dat leerlingen niet alleen een gewenst antwoord presenteren, maar deelnemen aan een gesprek waarin hun voorstel kan worden tegengesproken. De creatieve opbrengst is een alternatief dat rekening houdt met een eerder ontbrekend perspectief.

De docent beoordeelt de kwaliteit van de redenering, niet de technische uitvoerbaarheid als verkeerskundig expert. Leerlingen kunnen aangeven welke vragen aan de gemeente of een deskundige moeten worden voorgelegd. Aanpassingsvermogen blijkt wanneer zij een aantrekkelijke oplossing begrenzen omdat de beschikbare informatie onvoldoende is. Een bescheiden, goed onderbouwd voorstel heeft meer educatieve waarde dan een stellig ontwerp zonder bewijs.

Waarneming en representativiteit

Een routeonderzoek heeft een beperkte reikwijdte. Wat leerlingen op één ochtend zien, hoeft niet kenmerkend te zijn voor een hele week. Het tijdstip kan samenhangen met drukte, licht en de aanwezigheid van verschillende gebruikers. Daarom moet een beschrijving aangeven wanneer en vanuit welke positie de waarneming plaatsvond. Die precisie helpt voorkomen dat een opvallend moment tot een algemeen oordeel wordt verheven.

Ook het ontbreken van een gebruiker vraagt voorzichtigheid. Wanneer tijdens een korte observatie niemand met een mobiliteitshulpmiddel verschijnt, volgt daaruit niet dat toegankelijkheid onbelangrijk is. Het kan juist zijn dat de route zulke gebruikers ontmoedigt. Dat is een mogelijke verklaring, geen vastgestelde oorzaak. Leerlingen leren zo dat een nulwaarneming verschillende betekenissen kan hebben en aanvullende informatie kan vereisen.

Een bruikbare vergelijking maakt daarom onderscheid tussen fysieke kenmerken en uitspraken over ervaringen. Een stoeprand kan worden beschreven; de betekenis ervan voor een bepaalde gebruiker vraagt een passend perspectief. Persoonlijke ervaringen mogen niet worden vervangen door de fantasie van de onderzoeker. De school kan relevante deskundigheid betrekken zonder van een individuele leerling te verlangen dat die een hele groep vertegenwoordigt.

Het onderwijsbelang van een tegenvoorstel

Een eerste ontwerp kan de voorkeuren van de makers vooral bevestigen. Een tegenvoorstel dwingt hen de criteria opnieuw te onderzoeken. Wie kiest voor de kortste route kan worden gevraagd wat er verandert wanneer overzicht of een rustmogelijkheid zwaarder weegt. Het doel

is niet om alle kenmerken tot één kunstmatig getal samen te voegen. Een dergelijke berekening zou waardeoordelen kunnen verbergen achter schijnbaar objectieve scores.

Een vergelijking kan juist zichtbaar maken dat twee voorstellen op verschillende gronden verdedigbaar zijn. Het gesprek verschuift dan van winnen naar verduidelijken. Leerlingen kunnen aangeven welke aanname beslissend is en welke informatie hun keuze zou kunnen veranderen. Dit geeft een concrete betekenis aan een open houding: niet iedere mening even aannemelijk vinden, maar weten onder welke voorwaarden men een oordeel herziet.

De relatie met de gemeenschap wordt sterker wanneer een externe reactie als inhoudelijke bijdrage wordt verwerkt. Als een gemeentelijke medewerker uitlegt waarom een ingreep een ander gebruik belemmert, hoeft dat het leerlingonderzoek niet waardeloos te maken. De oorspronkelijke vraag kan preciezer worden. Een publicatie kan beide stappen laten zien, zodat het uiteindelijke voorstel niet losstaat van de bezwaren die zijn overwogen.

Een begrensde bijdrage aan de openbare ruimte

De school moet verwachtingen over invloed helder formuleren. Een onderzoek geeft leerlingen geen garantie dat een straat wordt aangepast. Het kan wel een goed gedocumenteerde vraag opleveren die een bevoegde partij kan beantwoorden. Die begrenzing beschermt tegen teleurstelling die voortkomt uit een impliciete belofte van uitvoering. Het educatieve resultaat blijft herkenbaar, ook wanneer een praktische verandering buiten het bereik van de school ligt.

Tegelijk mag die grens geen reden zijn om leerlingbijdragen vrijblijvend te behandelen. Een ontvangstbevestiging zonder inhoudelijke reactie maakt de publieke dimensie van het werk zwak. Een partnerschap kan vooraf bespreken wie reageert en hoe de reactie begrijpelijk wordt gemaakt. Het gaat daarbij om een pedagogische afspraak, niet om het overdragen van bestuurlijke bevoegdheden aan leerlingen.

Voor de docent ontstaat een extra mogelijkheid tot differentiatie. De ene leerling kan een ruimtelijke relatie nauwkeurig beschrijven, een andere een onduidelijk argument herformuleren of twee perspectieven vergelijken. Deze bijdragen worden verbonden door dezelfde inhoudelijke vraag. Daardoor blijft samenwerking meer dan een verdeling van losse taken en kunnen leerlingen begrijpen waarom elkaars kennis nodig is.

Conclusie

De schoolroute kan leren buiten het klaslokaal betekenis geven doordat een vertrouwde omgeving onderwerp wordt van gezamenlijke interpretatie. Inspiratie ontstaat uit het besef dat ruimte bespreekbaar is en dat andere gebruikers relevante kennis bezitten. Ruimtelijk

burgerschap vraagt vervolgens om zorgvuldige waarneming, publieke redenen en bereidheid tot herziening.

Literatuur

SLO. Burgerschap. SLO, Amersfoort, zonder jaartal. Geraadpleegd op 6 september 2026. https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/burgerschap/

Lefebvre, Henri. The Production of Space. Vertaald door Donald Nicholson-Smith. Blackwell, Oxford, 1991.

Biesta, Gert J. J. Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship. Sense Publishers, Rotterdam, 2011. DOI: 10.1007/978-94-6091-512-3.

ГЕОМЕТРИЧНИТЕ ПРЕОБРАЗУВАНИЯ В ТЕКСТИЛНОТО НАСЛЕДСТВО КАТО ПРЕДМЕТ НА КУЛТУРНО УЧЕНЕ

Димитров Христо

Втора английска езикова гимназия

Материалният предмет като среща на различни знания

Орнаментът може да бъде видян едновременно като композиция, резултат от труд и носител на културни значения. Училищната задача често извлича от него само геометрична фигура. Това извличане е полезно за определен въпрос, но става ограничено, ако представи предмета като неутрален лист с готови математически примери. Начинът на изработка и знанието на майстора участват в неговата форма.

Традицията на чипровското килимарство е вписана през 2014 г. в Представителния списък на нематериалното културно наследство на човечеството на UNESCO. Официалното описание свързва изработването на килимите с предаването на умения и социалния живот на общността. За настоящия анализ този източник установява културния контекст. Той не дава основание всеки видян мотив да получава свободно измислено символно обяснение.

Възможното образователно партньорство би включило училище и подходящ музей, читалище или представител на занаята. Специалистът може да обясни произхода и употребата на конкретен материал, а учителят да насочи внимание към геометрична връзка. Учениците участват чрез въпроси и сравнения, които признават различните видове компетентност. Срещата е образователна, когато знанията се свързват, а не когато едното се използва като украса за другото.

Какво означава да се разпознае преобразуване

Повтарящи се фигури могат да изглеждат сходни, без да са свързани с едно и също преобразуване. При транслация фигурата се премества, без да променя ориентацията си. При отражение се променя разположението спрямо ос, а при ротация се завърта около определен център. За ученика е важно да посочи съответствието между части на фигурата, вместо само да назове общо впечатление за симетрия.

Условен геометричен мотив с нееднакви лява и дясна страна може да направи различието между отражение и преместване по-видимо. Ако мотивът е напълно

симетричен, някои преобразувания могат да произведат еднакъв краен изглед. Подборът на пример следователно има познавателно значение. Подходящата фигура не е непременно най-сложната, а тази, която позволява разграничаване на обсъжданите отношения.

Учениците могат да проверят предположение чрез проследяване на характерна точка или оцветен участък в учебно представяне. Ако съответствието не се запазва, първоначалното описание трябва да бъде преразгледано. Това превръща разпознаването в аргументирано действие. Математическото основание се намира в отношението между частите, а не в авторитета на човека, който пръв е посочил название.

Не всяка реална изработка трябва да съвпада точно с идеализирана фигура. Материални особености, износване или индивидуално изпълнение могат да създадат отклонения. Ученикът трябва да различава модела от конкретния предмет. Малко несъответствие не обезсмисля геометричния анализ, но изисква яснота дали се описва точна симетрия или приблизителна композиционна закономерност.

От единичния мотив към организацията на цялото

Композицията съдържа отношения, които не се виждат при разглеждане на изолиран елемент. Един мотив може да се повтаря по ред, а редовете да бъдат организирани по друг начин. Ако анализът се ограничи до отделната фигура, структурата на цялото остава неразбрана. Учениците могат да сравнят какво се запазва при различни мащаби на разглеждане.

Граница или рамка също може да има различна организация от централното поле. Това поставя въпрос дали едно описание е достатъчно за целия предмет. Търсенето на няколко взаимосвързани правила е по-прецизно от насилственото свеждане на композицията до един принцип. Творческото мислене включва избор на подходящо равнище на анализ.

Bishop (1991) разглежда математическото образование в културна перспектива и насочва внимание към дейностите, чрез които математически отношения придобиват смисъл. За предложената работа това е основание геометрията да се свърже с решенията при организиране на форма. Не следва обаче да се твърди, че майсторът непременно използва същите термини или същата система от понятия като училището.

Разговорът с носител на знание може да разкрие практическо правило, което ученикът по-късно представя геометрично. Преводът между двете описания трябва да запази различията им. Практическото правило може да включва последователност на работа или материално ограничение, които абстрактната схема не показва. Именно сравнението на тези перспективи прави срещата извън училище необходима за анализа.

Творческа промяна с ясно посочени основания

Създаването на учебна композиция може да започне от общ геометричен принцип, без да копира конкретен традиционен предмет. Участниците могат да изменят редуването, ориентацията или разстоянието между условни мотиви и да обяснят ефекта. Така творчеството има видим предмет: променя се отношение, чиито последствия могат да бъдат сравнени.

Когато се използва действителен образец, неговият произход и авторство трябва да бъдат обозначени, доколкото са известни. Ученическата преработка следва да се представя като ново учебно решение, а не като автентична традиционна композиция. При културно тълкуване е необходим проверен източник или компетентно обяснение. Приликата между форма и познат символ не е достатъчно основание за историческо твърдение.

Материалът може да наложи промяна на замисъла. Представяне върху квадратна мрежа допуска определени стъпки и затруднява плавните криви. Това ограничение създава въпрос как да се запази важната геометрична връзка при друга техника. Адаптивността се проявява в обяснението какво е съществено за композицията и какво може да бъде изменено.

Сравнението на два варианта трябва да отчита поставената цел. Ако задачата е да се запази отражателна симетрия, по-сложният вариант не е непременно по-добър. Ако целта е да се изследва нарушаване на повторението, отклонението може да бъде съзнателно. Ясната цел позволява различни творчески решения да бъдат обсъждани с аргументи, вместо чрез общо харесване.

Достъпът до геометричната идея

Работата с дребни детайли може да затрудни част от участниците. Увеличено изображение, релефно учебно представяне или словесно описание на отношенията могат да предложат допълващ достъп. Адаптацията трябва да запази въпроса за преобразуването, а не да замени ученето с несвързана занимателна задача.

Не е необходимо всеки ученик да владее тъкачна техника, за да анализира композицията. Същевременно практическото знание на опитен участник може да допринесе съществено за разговора. Ролите следва да позволяват взаимно обяснение, без човек да бъде определян постоянно като изпълнител или постоянен носител на културен авторитет.

National Research Council (2000) свързва задълбоченото разбиране с възможността знанието да се използва гъвкаво. В този случай подходяща проверка е нова композиция, в която ученикът трябва да обоснове наличието или отсъствието на определено преобразуване. Простото разпознаване на вече обсъден мотив може да показва памет, но не непременно разбиране на отношението.

Оценяване на математическото и културното разбиране

Двете измерения изискват различни критерии. Математическото обяснение трябва да посочва съответствия и условия на преобразуване. Културното описание трябва да се основава на установен произход и да различава известното от предположеното. Един добре изработен предмет не доказва автоматично нито едното, нито другото.

Портфолио от първоначална схема, аргументирана корекция и кратко пояснение за източника би могло да даде материал за оценка. За доказване на ефективността на предложеното партньорство обаче са необходими систематични наблюдения и подходящи сравнителни задачи. Статията предлага аналитична рамка, а не отчет за резултати от проведена дейност.

Заключение

Текстилното наследство може да свърже геометричното мислене с материален опит и уважение към културното знание. В контекста на SummerEd Inspire тази връзка създава смисъл извън класната стая, когато учениците могат да обяснят както преобразуването, така и границите на своето тълкуване. Творчеството се проявява в обоснована композиционна промяна, а адаптивността в запазване на съществено отношение при нови условия. Вдъхновението идва от откриването на знания в предмет, който едновременно има форма, история и човешки труд.

Библиография

UNESCO. The Tradition of Carpet-Making in Chiprovtsi. UNESCO, Paris, 2014. https://ich.unesco.org/en/RL/00965

Bishop, Alan J. Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1991. DOI: 10.1007/978-94-009-2657-8.

National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. National Academy Press, Washington, DC, 2000. DOI: 10.17226/9853.

PILOTAREA METODOLOGIEI CLIL
ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE PRIN PROIECTE

Prof. Roxana Dincă, Școala gimnazială ”I.L.Caragiale , Pitești

Argument

Prezenta lucrare aduce o contribuție științifică într-o nișă de vârf a educației timpurii, documentând implementarea metodologiei CLIL (Content and Language Integrated Learning) la nivel preșcolar – un domeniu extrem de actual, dar insuficient explorat în literatura de specialitate din România. Structurat ca o cercetare-acțiune (*Action Research*), studiul depășește simpla descriere a unui proiect educațional, fundamentând rolul educatorului reflexiv care testează și validează practic teoriile academice direct la grupă. Cercetarea utilizează proiectul internațional eTwinning „Sing Me Your Song” pentru a demonstra că aceste parteneriate reprezintă mediul natural pentru aplicarea CLIL. Prin explorarea conținuturilor tematice și muzicale folosind o limbă de comunicare internațională, preșcolarii asimilează simultan informația și competențele lingvistice într-un context colaborativ și autentic, confirmând eficiența învățării bilingve integrate la vârste mici.

Introducere și context teoretic

Adaptarea educației la provocările secolului XXI impune o regândire a strategiilor didactice, cu un accent deosebit pe internaționalizare, digitalizare și plurilingvism încă de la cele mai fragede vârste. În acest context, metodologia CLIL (Învățarea Integrată a Conținutului și a Limbii) se conturează ca o abordare pedagogică inovatoare. Implementarea metodologiei CLIL la preșcolari reprezintă o nișă a educației timpurii de vârf, extrem de actuală dar insuficient documentată în literatura de specialitate din România. Prin urmare, analizarea și documentarea acestei practici capătă o greutate științifică deosebită în cercetarea pedagogică națională.

Această lucrare prezintă o practică pilot de aplicare a metodologiei CLIL, utilizând mediul colaborativ eTwinning. Platforma eTwinning reprezintă, în esență, mediul natural pentru CLIL: prin însăși natura lor, proiectele internaționale implică explorarea unui conținut tematic, folosind o limbă de comunicare internațională. Astfel, copiii asimilează simultan conținutul și limba într-un context autentic și colaborativ – practic, însăși definiția CLIL.

2. Designul cercetării și metodologia

Prezenta micro-cercetare s-a bazat pe implementarea și monitorizarea activităților din cadrul proiectului „Sing Me Your Song” pe parcursul anului școlar 2025-2026. Acest demers a fost structurat sub forma unei cercetări-acțiune (Action Research), fundamentând rolul educatorului reflexiv care nu se limitează la predarea tradițională, ci aplică, testează și validează în mod activ la grupă teoriile academice avansate.

Eșantionul a fost format din 20 preșcolari (vârsta medie: 5 ani). Colaborarea principală a avut loc cu o echipă parteneră din Grecia, schimbul cultural fiind axat pe muzică și tradiții.

Abordarea pedagogică a fost una interdisciplinară, bazată pe învățarea prin joc (play-based learning), muzică, mișcare și experiențe practice (hands-on). Activitățile au fost proiectate sub forma unor sarcini scurte, interactive, susținute de materiale vizuale, adaptate particularităților de vârstă. Metodologia de cercetare a inclus observația sistematică, analiza produselor activității, autoevaluarea adaptată vârstei și feedback-ul direct.

Evaluarea progresului preșcolarilor s-a realizat printr-un mix de instrumente calitative, adaptate particularităților de vârstă. S-au utilizat *grile de observație sistematică* pentru a măsura dinamica interacțiunilor, reducerea anxietății lingvistice și nivelul de implicare în sarcinile de grup. Produsele activității (desene, instrumente muzicale neconvenționale, postere) au fost colectate în *portofolii educaționale*. Pentru a asigura un caracter reflexiv procesului de învățare încă de la această vârstă, a fost integrată *autoevaluarea prin metode vizuale* (tehnica fețelor zâmbitoare / emoticoanelor), permițând copiilor să-și exprime propriul grad de satisfacție și înțelegere față de activitățile bilingve.

3. Integrarea curriculară și pilotarea metodologiei CLIL

Proiectul a fost perfect integrat în curriculumul național, urmărind obiective din domeniile Limbă și comunicare, Om și societate, Estetic și creativ. Dimensiunea CLIL a fost evidențiată pregnant în etapa de schimb cultural internațional. Preșcolarii au fost expuși unui input lingvistic autentic atunci când au învățat un cântec tradițional în limba greacă, în timp ce au facilitat învățarea unui cântec românesc de către partenerii europeni. Conținutul (linia melodică, mișcarea) a sprijinit direct asimilarea vocabularului străin, demonstrând valențele CLIL de a reduce anxietatea de comunicare prin concentrarea atenției pe sarcina practică.

S-au derulat activități colaborative cu un înalt grad de inovație didactică:

- *Ritmul țării noastre* – preșcolarii au interpretat un cântec tradițional folosind propriul corp ca instrument de percuție (body percussion), dezvoltând coordonarea motrică și sensibilitatea muzicală.
- *Să scriem versurile cântecului nostru comun* – toate țările partenere au contribuit la scrierea unui cântec despre prietenie, transformat ulterior într-un produs video. Copiii au ilustrat aceste versuri, asociind sensul cuvintelor străine cu reprezentarea vizuală.
- *Crearea de instrumente muzicale* – utilizarea materialelor neconvenționale pentru a acompania ritmic melodiile, o metodă de ancorare a conceptelor abstracte în realitatea fizică a copilului.

4. Digitalizarea și inovația prin tehnologie

Tehnologia a jucat un rol vital, îmbogățind activitățile și permițând transpunerea practicii CLIL în mediul online. S-au utilizat platforme precum Padlet, Canva și Book Creator pentru a genera resurse digitale collaborative. O componentă ludică apreciată a fost utilizarea aplicației Jigsaw Planet pentru rezolvarea de puzzle-uri cu logo-ul proiectului. Întâlnirile sincrone (Google Meet/Zoom) au reprezentat vârful de sarcină al comunicării interculturale, copiii interacționând în timp real, exersând elemente de limbă străină într-un context social autentic și motivant. S-a respectat cu strictețe legislația privind protecția datelor (GDPR) și drepturile de autor, demonstrând o conduită etică riguroasă în cercetarea educațională.

5. Rezultate, impact și diseminare

Implementarea acestei cercetări a generat rezultate notabile. Preșcolarii și-au consolidat conștiința culturală și au învățat să respecte diversitatea. Lucrul în echipă la crearea produselor digitale a stimulat imaginația și încrederea în sine. Pentru cadrul didactic, experiența a reprezentat o oportunitate directă de validare practică a conceptelor de specialitate aferente metodologiei CLIL, demonstrând coerența între studiile academice aprofundate și activitatea la catedră.

6. Concluzii

Această cercetare-acțiune confirmă faptul că metodologia CLIL poate fi aplicată cu un succes remarcabil în nișa educației timpurii. Mai mult, validează premisa că eTwinning nu este doar o simplă platformă de comunicare, ci mediul natural de dezvoltare a practicilor CLIL la vârste mici. Muzica și interacțiunea internațională facilitează învățarea integrată, dovedind că preșcolarii pot deveni actori activi ai propriului parcurs educațional la nivel european. Astfel de practici pilot

fundamentează necesitatea extinderii programelor bilingve și a proiectelor eTwinning ca piloni ai educației de excelență în secolul XXI.

Bibliografie

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
2. Marsh, D., *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, University of Sorbonne, Paris, 1994.
3. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J., *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford, 2008.
4. *** Ghidul eTwinning pentru cadrele didactice din educația timpurie, *Colaborarea și inovația în grădinițe*, Biroul Central de Asistență eTwinning, Bruxelles, 2021.

LEARNING TO USE FEEDBACK IN INCLUSIVE COMMUNITY SPORT

Dubois Thomas
Lycée Émile Jacqmain

Beyond participation as the only outcome

A recreational sports session may be enjoyable and socially welcoming while offering uneven opportunities to learn. Some participants receive detailed attention, while others repeat actions without understanding what could change. Counting attendance captures access to the session, but it does not reveal how participants interpret movement or use feedback. An educational partnership therefore needs a more precise account of what learning is intended to involve.

The Belgian context considered here is a possible local collaboration, not a description of all sports provision in the country. A school and a community group might share an interest in helping young people participate confidently in accessible target games. The educator's concern would be the development of judgement through practice, while the sports partner contributes expertise about suitable equipment, task demands and safe participation. The examples below remain conceptual and require appropriate professional adaptation before use.

Motor learning scholarship distinguishes changes visible during practice from more lasting changes in capability. Wulf (2007) examines how attentional focus relates to the learning of motor skills. Wulf and Lewthwaite (2016) develop a theoretical account connecting motivational and attentional conditions with learning. These contributions encourage a careful question: does feedback merely improve the next attempt under guidance, or help the learner act more effectively when that guidance is absent?

What information feedback should provide

Feedback can concern the outcome of an action or features of its execution. A ball finishing to the left of a target gives information about an outcome, but it does not by itself identify why that happened. An instruction to change a movement may offer a possible adjustment while leaving the learner uncertain about what effect to look for. Educationally useful feedback connects information with a question that the learner can examine in further attempts.

An illustrative target task might involve sending a soft object towards a marked area under accessible conditions. A learner could attend to where the object finishes in relation to the

target, then compare that outcome with what they expected. The task can make an external effect visible without requiring a complex verbal description of body mechanics. Wulf's (2007) work provides a basis for considering such attentional choices, although the appropriate cue still depends on the activity and participant.

Too many simultaneous instructions can make the relevant relationship difficult to identify. If the learner is asked to change several aspects of an action at once, a subsequent improvement offers little information about which change mattered. A focused cue can create a more interpretable comparison. This is not a universal rule that only one instruction is ever appropriate; it is a reason to consider the informational burden created by feedback.

Precision also requires distinguishing observation from inference. An educator can observe that an object repeatedly finishes short of a target. The cause remains a hypothesis that depends on the activity and its conditions. Presenting the hypothesis as certain may lead the learner to persist with an unsuitable adjustment. A more productive dialogue states what was observed and invites examination of a plausible change under professional guidance.

The learner as an interpreter of performance

Frequent adult commentary can unintentionally make learners wait for a verdict after every attempt. They may become skilled at complying with instructions while having little opportunity to interpret the sensory information available to them. Asking what they noticed before adding feedback can reveal whether they perceive the same discrepancy as the educator. It can also show that an apparently unsuccessful result arose from a deliberate experiment rather than confusion.

Learner choice can concern manageable aspects of practice, such as selecting between suitable target distances or deciding when to ask for feedback. Wulf and Lewthwaite (2016) discuss autonomy support within their theoretical account of motor learning. In the present analysis, the educational implication is to provide meaningful choices whose consequences learners can understand. Offering a choice with no practical significance would do little to develop judgement.

Autonomy does not remove the professional responsibility to set suitable boundaries. A learner may choose among accessible options while an adult retains responsibility for safety and task appropriateness. The options should allow participation without making the most difficult version the only prestigious one. An easier condition can be valuable when it helps someone identify a relationship that is obscured under excessive demand.

Peer discussion can add another perspective, provided that it is focused and respectful. A partner can describe an observable outcome rather than judge the person's general ability. The learner can then compare that description with their own perception. This exchange supports shared attention to a task while avoiding public rankings that confuse current performance with fixed potential.

Variation as a problem for understanding

Performance varies across attempts. One unexpectedly accurate action does not establish a stable skill, and one poor outcome does not demonstrate that learning has disappeared. Participants need a way to think about variation without interpreting every change as success or failure of the whole approach. A small pattern across relevant attempts is often more informative than a single result considered in isolation.

Conditions also matter. A different surface, target arrangement or object can change the information available for action. Adaptability involves recognising which features of a familiar task still apply and which require adjustment. The educational question is not whether the learner can repeat an identical movement everywhere, but whether they can respond appropriately to changed demands within their capabilities.

The National Research Council (2000) discusses flexible understanding across learning contexts. For community sport, this perspective supports examining how learners describe a change in conditions. A participant may explain that a new target position requires a different judgement of direction, while another may focus only on reproducing the previous action. Such explanations do not replace observation of performance, but they can clarify how the learner is approaching the task.

Variation should be introduced with a purpose. Continually changing equipment and rules can make practice entertaining yet difficult to interpret. A meaningful comparison preserves enough continuity for the learner to identify what changed. The community setting offers opportunities for exploration, but exploration becomes educationally useful when participants can connect experience with a reasoned account of adjustment.

Inclusion as access to the learning question

Inclusive sport requires more than permitting everyone to be present. A task may assume particular mobility, vision, language comprehension or tolerance of noise. If those assumptions prevent someone from perceiving the relevant information, repetition will not

solve the problem. The educator and sports partner need to identify the learning question and consider how different arrangements can make it accessible.

A visual target might be complemented by another suitable cue, or the position and method of sending an object might be adapted. The essential issue is whether the learner can perceive an outcome and use it in relation to an intention. An adaptation should preserve an intellectually and physically meaningful opportunity without requiring identical execution from every participant. Appropriate specialist judgement may be needed to determine suitable arrangements.

Feedback language also affects access. Broad praise may encourage participation but leave the learner unsure what they did effectively. Highly technical language can carry useful information for one person and obscure it for another. A concrete description connected to the task gives a stronger basis for discussion. Learners can gradually acquire specialist terms when those terms clarify an experience they can recognise.

Retention and the limits of evaluation

An educator wishing to examine learning should consider what happens after a delay and with less immediate guidance. A participant who performs well only while receiving a continuous cue may still be developing independent control. A later opportunity to attempt a related task can provide useful evidence, provided that differences in conditions are acknowledged and the comparison remains appropriate.

Evaluation should combine performance information with the learner's interpretation and experience of access. Improved accuracy would not alone establish greater confidence, and positive self-report would not alone demonstrate retention. These are different educational outcomes. The conceptual approach offered here identifies questions for a future study rather than claiming that a particular feedback method has been validated in Belgian community provision.

Conclusion

Community sport can contribute to SummerEd Inspire by making adaptation a tangible relationship between intention, information and action. Feedback becomes educational when learners can use it to understand a task and make a considered adjustment. Inclusive provision preserves access to that process through suitable conditions, meaningful choices and focused dialogue. Inspiration then rests on experiencing progress as something that can be examined

and influenced, while the distinction between immediate performance and retained learning keeps educational claims precise.

References

Wulf, Gabriele. Attention and Motor Skill Learning. Human Kinetics, Champaign, IL, 2007.

Wulf, Gabriele; Lewthwaite, Rebecca. “Optimizing Performance through Intrinsic Motivation and Attention for Learning: The OPTIMAL Theory of Motor Learning”. Psychonomic Bulletin & Review, 23, 1382–1414, 2016. DOI: 10.3758/s13423-015-0999-9.

National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. National Academy Press, Washington, DC, 2000. DOI: 10.17226/9853.

ÎNTRE CARTE ȘI ECRAN. CUM PUTEM READUCE LECTURA ÎN UNIVERSUL ADOLESCENȚILOR?

Prof. Dr. Ioana Madi Dumitrescu, Colegiul Tehnic „Gh. Asachi”, Iași

Mai citesc adolescenții? Întrebarea apare frecvent atunci când vorbim despre educație, cultură și viitorul cărții. De cele mai multe ori, răspunsul este însoțit de o anumită nostalgie, pe care recunosc că o simt și eu și toți cei care iubim cărțile: tinerii nu mai citesc, stau prea mult pe telefon, preferă rețelele sociale și videoclipurile, iar cartea pare să fi pierdut competiția cu ecranul. Problema este însă mai complexă. Adolescenții citesc mesaje, comentarii, știri, postări, subtitrări, pagini web și diverse alte forme de text, care nu știu dacă se pot încadra în ceea ce înțelegeam cândva prin lectură pentru că citirea acestor tipuri de texte nu implică concentrare, atenție pe termen lung, analiză, imaginație.

Această schimbare trebuie înțeleasă în contextul transformărilor culturale și tehnologice ale ultimelor decenii. În evaluarea PISA 2018, lectura este definită nu doar prin capacitatea de a descifra un text, ci prin capacitatea de a-l „înțelege, utiliza, evalua, reflecta asupra lui”. În plus, cadrul PISA subliniază că implicarea în lectură presupune motivație, interes, plăcere, un anumit control asupra alegerii textelor și participarea la dimensiunea socială a lecturii.

Prin urmare, un elev poate fi capabil să citească și, în același timp, să nu fie un cititor. **Competența de lectură nu garantează existența plăcerii de a citi.** Or, dacă obiectivul educației este formarea unor cititori pe termen lung, această dimensiune afectivă și motivațională nu poate fi ignorată.

Nu citim doar pentru a deveni mai buni la citit. **Citind de plăcere, devenim și cititori mai competenți.** Cercetările privind motivația lecturii susțin aceeași idee. Diferite studii au demonstrat că elevii citesc, de multe ori, ca să obțină performanțe școlare, ceea ce nu le crește și plăcerea pentru lectură.

Aici perspectiva sociologică asupra lecturii devine relevantă. Pierre Bourdieu atrage atenția asupra faptului că practicile culturale nu apar pur și simplu în mod natural, independent de mediul în care trăiește individul. În *Distinction*, el afirmă că „cultural needs are the product of upbringing

and education" – nevoile culturale sunt produsul formării și educației. Bourdieu include lectura printre practicile culturale aflate în legătură cu nivelul educațional și cu originea socială. Gustul pentru lectură se formează încă din copilărie, așa că va fi diferit pentru un copil care crește într-o casă unde maturii din jur citesc față de alt copil, care se întâlnește cu cartea abia în școală.

Digitalizarea a schimbat modul în care oamenii se raportează la texte. Elevul de astăzi nu mai întâlnește textul doar în carte sau în manual. Îl întâlnește pe telefon, pe platforme educaționale, în motoare de căutare, în rețele sociale, în mesaje și în materiale multimedia. Desi nu vorbim propriu zis de lectură, el are acces la tot felul de alte texte.

Raportul OECD *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World* arată că elevii cu performanțe ridicate în lectură tind să utilizeze diferit mediile tipărite și digitale, în funcție de scop. Aceștia folosesc dispozitivele digitale pentru informare și pentru activități online, dar continuă să citească și cărți tipărite pentru plăcere. OECD concluzionează că cititorii mai competenți par să „optimize the use of digital technology depending on the activity".

Această concluzie ne oferă un posibil răspuns la dilema aparentă dintre carte și ecran: **nu este necesar să alegem între ele**.

Problema nu este că adolescentul folosește telefonul, ci ce face cu el. Telefonul poate distrage atenția de la carte, dar poate, în egală măsură, să-l conducă pe adolescent către carte. Un videoclip despre un roman poate genera curiozitatea de a-l citi. Un audiobook poate fi primul pas spre o operă pe care elevul nu ar fi ales-o în format tipărit. Un podcast poate transforma lectura într-o experiență socială. O recenzie realizată de un alt adolescent poate avea asupra unui elev o influență pe care o recomandare formală a profesorului nu o are întotdeauna. Acest fapt l-am observat și la fata mea, în timpul liceului: prefera să citească cărți despre care auzea de la colegi decât cele recomandate în școală. Tocmai de asta am început să propun elevilor și cărți mai actuale, scrise de autori români contemporani.

Profesorul poate transforma elevul din simplu receptor într-un participant activ: poate propune realizarea unor recenzii video, a unor podcasturi despre cărți, a unor jurnale de lectură digitale sau a unor proiecte multimedia pornind de la o operă literară. Pot fi utilizate comunitățile online de cititori, recomandările realizate de adolescenți pentru adolescenți sau chiar fenomene

precum BookTok și Bookstagram, nu ca substitut pentru lectură, ci ca modalități de a genera interes pentru ea.

Această abordare este susținută și de cercetările PISA privind rolul profesorului. Analiza PISA 2018 arată că, **entuziasmul profesorului și stimularea implicării în lectură** au avut cele mai puternice asocieri pozitive cu aceasta. Cu alte cuvinte, profesorul nu este un simplu transmițător al unei liste de lecturi. El poate deveni un model de cititor și un mediator între adolescent și text.

O altă chestiune privește operele din programele școlare. Toată lumea vorbește despre faptul că nu mai sunt pe gustul tinerilor. Totuși, ele fac parte din patrimonial cultural al țării noastre și orice elev care termină liceul ar trebui să le cunoască. Dar, așa cum am afirmat anterior, în orele la dispoziția profesorului, putem propune elevilor, eu cel puțin așa am procedat, texte noi, apariții din ultimii ani, astfel încât să fie subiecte, poate, mai interesante pentru ei.

O schimbare importantă este și cea în modul de evaluare a lecturii.

Dacă primul lucru pe care îl întreabă profesorul despre o carte este „Ce personaje sunt?”, „Care este tema?”, „Ce figuri de stil ai identificat?”, elevul poate învăța să caute răspunsuri pentru test. Dacă prima întrebare este „Ce ai simțit?”, „Ce personaj te-a surprins?”, „Cu ce idee nu ai fost de acord?”, „Ai recomanda cartea unui coleg? De ce?”, lectura capătă o dimensiune personală și socială. În acest sens sunt recomandate fișele de lectură, dar nu ca o activitate formală, ci să li se ofere elevilor posibilitatea să își exprime cu adevărat liber ideile și să se poarte discuții în clasă pe marginea răspusurilor lor. Elevul trebuie să învețe să analizeze un text, dar trebuie să descopere și de ce merită să-l analizeze.

În cele din urmă, problema lecturii adolescenților nu este doar problema unei discipline școlare. Este o problemă culturală și socială. Cititorul se formează în familie, în școală, în grupul de prieteni și, astăzi, mai mult ca oricând, în mediul digital. De aceea, soluția nu poate fi nici exclusiv pedagogică, nici exclusiv tehnologică.

Trebuie să înțelegem că **adolescentul nu trebuie scos din lumea digitală pentru a fi adus către carte**. El trebuie întâlnit acolo unde se află deja și condus, treptat, către forme mai profunde de lectură.Cartea nu trebuie să intre într-un război cu ecranul. Mai important este ca ecranul să poată deveni, uneori, **o fereastră către carte**.

Așadar, poate că întrebarea corectă nu mai este „De ce nu mai citesc elevii?”, ci **„Ce putem face pentru ca lectura să devină din nou relevantă pentru ei?”**. Răspunsul presupune să le oferim timp, alegere, modele, comunitate și, mai ales, sentimentul că lectura nu este doar o obligație școlară, ci o formă de a descoperi lumea și de a se descoperi pe ei înșiși.

Dacă vrem cititori, nu este suficient să cerem lectură. **Trebuie să construim experiențe care să-i facă pe elevi să vrea să citească.**

Bibliografie selectivă

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Chartier, R. (1994). *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe between the Fourteenth and Eighteenth Centuries*. Stanford University Press.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). *Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents*. *Reading Research Quarterly, 48*(1).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). *How Motivation Fits Into a Science of Reading*. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 199–205.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results, Volume I: What Students Know and Can Do*. OECD
- OECD (2019). *PISA 2018 Results, Volume III: What School Life Means for Students’ Lives*. OECD
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). *To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood*. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). *Reading for Pleasure and Progress in Vocabulary and Mathematics*. Centre for Longitudinal Studies.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Leadership transformațional și cultură organizațională: Piloni ai stării de bine a profesorilor în școala românească

Autor: prof. Fiț Liliana Monica
Școala Gimnazială Ibănești, jud. Mureș

Stilurile de leadership și starea de bine psihologică a profesorilor pot fi considerate importante pentru succesul unei școli ca instituție. Puterea acestor două caracteristici ar putea avea efecte majore asupra predării eficace, asupra copiilor, cât și a profesorilor înșiși, asigurând succesul școlii. Munca de profesor este oarecum stresantă (McCombs, 2001) și acest stres, la diferite niveluri, poate avea un impact asupra profesorului și elevilor. Este important ca școala și cadrele didactice să poată gestiona acest stres și să îl prevină pentru a oferi cea mai bună formă de educație posibilă copiilor. Bernard, (2016) și McCombs (2001) sugerează, că profesorii eficienți sunt aceia care sunt fericiți și încrezători în ei înșiși și care arată acest lucru în predarea lor. Prin urmare, el sugerează că starea de bine a unui profesor are un efect direct asupra elevilor și putere de influență asupra învățării. Profesorii cu un moral ridicat au tendința de a folosi metode de predare mai eficiente, iar elevii cu o motivație ridicată se simt mai bine cu ei înșiși, cu abilitățile lor și sunt mai înclinați să învețe. Studiul DATA finanțat de Asociația canadiană pentru educație (Bennett, 2005 și 2020) sprijină ipoteza conform căreia cei mai eficienți profesori sunt cei care iau în considerare nevoile individuale ale elevilor și planifică instruirea în consecință. Acești profesori se simt bine în pielea lor, manifestă entuziasm pentru predare și creează un mediu de învățare pozitiv, lucru ce ar sugera că un profesor cu un moral și o sănătate mentală ridicate este un profesor bun.

Articolul de față încearcă să analizeze aceste aspecte și relația lor cu sistemul educațional din România. În conformitate cu alte țări, școlile din România au resurse sociale și financiare și un potențial similar pentru a utiliza resursele în mod eficient. Potrivit unui raport recent al OCDE (2023) privind sistemul educațional din România, în ciuda unui deceniu de reduceri și realocări, țara noastră are încă școli cu populație mare de elevi și are un raport profesor-elev favorabil țărilor mai dezvoltate. Acest lucru arată că puterea potențială a profesorilor din școlile românești este mare. Următorul pas ar fi să facem din aceasta o putere pozitivă care să influențeze copiii și

educația însăși. În plus, articolul 32, din Constituția României prevede că o prioritate majoră în dezvoltarea socio-economică a României este asigurarea unei înalte calități a educației pentru copii. Acest lucru ar trebui să se facă într-un mod benefic pentru învățarea copiilor și pentru profesori.

Se constată din ce în ce mai mult că starea de bine a profesorilor este o problemă sistemică ce trebuie abordată la nivel organizațional. Deși este important ca profesorii să își asume responsabilitatea pentru propria bunăstare, o abordare la nivelul întregii școli are potențialul de a aduce cele mai mari beneficii pentru profesori și pentru elevii lor. În ultimii ani, s-a pus un accent sporit pe îmbunătățirea școlii prin dezvoltarea profesională și îmbunătățirea rezultatelor învățării pentru elevi. Activitatea lui Fullan (2001) și a altora a demonstrat că dezvoltarea durabilă a școlii este legată în mod inextricabil de învățarea oamenilor din cadrul organizației. Din acest motiv, starea de bine a cadrelor didactice și învățarea profesională sunt considerente esențiale în încercarea de a crea un mediu școlar stabil și incluziv. Capacitatea unui profesor de a promova învățarea poate fi afectată de propria stare emoțională. Dacă un profesor este bine dispus și are un moral ridicat, acest lucru va avea, la rândul său, un efect pozitiv asupra elevilor. Din acest motiv, este imerativ ca școlile să abordeze problema bunăstării, atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Prin urmare, primul nostru obiectiv este acela de a înțelege mediul de lucru actual și a starea de sănătate a profesorilor din școlile românești. În România, există date care sugerează că aproape 50% dintre școli necesită reparații minore sau majore, ceea ce ne arată că avem de-a face cu un mediu de lucru nesigur și nesănătos pentru profesori și elevi. În mediile nesănătoase, oamenii sunt mai puțin productivi, iar moralul este adesea scăzut. Profesorii care lucrează în astfel de medii pot simți efecte negative asupra sănătății și stării lor generale. Odată cu exodul mai multor funcționari de rang înalt din Ministerul Educației, nu se știe când vor avea loc aceste reparații. Efectele mediului de lucru și ale stării de sănătate a cadrelor didactice vor fi observate în cadrul studiului.

Îmbunătățirea învățării la elevi este rezultatul final al unei școli eficiente și eficace. Un mediu școlar sănătos este un mediu care favorizează dezvoltarea învățării. Acest concept este un fir roșu, comun numeroaselor viziuni și definiții ale unei școli de calitate. Cultura școlii, climatul organizațional și de învățare, alocarea resurselor, toate trebuie să fie aranjate cu scopul unic de a susține procesul instructiv- educativ. Aceasta poate părea o afirmație evidentă, însă multe școli nu folosesc această concentrare ca impuls și criteriu pentru schimbare. O școală eficace este cea care are ca scop îmbunătățirea constantă a învățării tuturor membrilor comunității sale. Accentul pus

pe schimbări, inițiative și inovații ar trebui să fie judecat în funcție de rezultatele învățării. Este important ca școlile să își examineze periodic climatul cultural, normele și rutinele organizaționale pe care le dezvoltă pentru a determina dacă există condiții propice pentru învățare. Deoarece aceste condiții sunt adesea atât de înrădăcinate, este important să le scoatem la suprafață pentru a le examina și să determinăm dacă acestea propulsează școala în direcția identificată pentru îmbunătățire.

Școlile au disparități în ceea ce privește învățarea elevilor. O școală sănătoasă este una care nu se mulțumește să accepte aceste diferențe, ci mai degrabă este o școală care caută în mod constant modalități de a reduce decalajul dintre elevii cu performanțe bune și cei cu performanțe slabe.

Un mediu școlar sănătos încurajează personalul să participe atât în calitate de învățăcei, cât și de lideri. Această dispoziție pentru învățare pătrunde în întreaga comunitate școlară. Formarea este văzută ca un mijloc de atingere a acestui scop, iar personalul de la toate nivelurile este încurajat să ia parte la învățarea profesională continuă. Dezvoltarea profesională eficientă care duce la dobândirea de noi competențe și cunoștințe este direct legată de calitatea învățării elevilor (Comisia Europeană, 2023). Date variate au arătat că rezultate notabile ale elevilor apar cel mai frecvent atunci când cadrele didactice participă la un proces de dezvoltare profesională bine structurat, axat pe conținut, care se întinde pe o perioadă de timp moderat de lungă, este monitorizată și permite oportunități de practică și feedback. Realizările elevilor reprezintă un rezultat valoros al dezvoltării profesionale, iar câștigurile lor pot constitui, de asemenea, o sursă de motivație pentru învățarea ulterioară a profesorilor. Atunci când cadrele didactice înțeleg valoarea dezvoltării profesionale și impactul potențial asupra elevilor lor, ele pot prelua noi roluri de leadership. Acest lucru poate fi sub forma unei prezentări la o conferință, a elaborării unui nou curriculum sau a asumării unui rol informal de mentor pentru un coleg (UNICEF, 2023). Atunci când leadershipul profesorilor (leadership distribuit) este o normă acceptată, se înregistrează adesea progrese în ceea ce privește învățarea și rezultatele elevilor.

Mai multe studii au indicat faptul că unele condiții de lucru dintr-o școală sunt legate de rezultate semnificative atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Școlile care practică un stil de leadership distribuit oferă un mediu de lucru bun pentru cadrele didactice, părinți și comunitate, punând accent pe învățarea centrată pe elev, ceea ce duce la performanță. Profesorii din școlile cu condiții de lucru bune au mai multe șanse de a fi eficace, mulțumiți de locul de muncă și fac carieră

în această profesie. Consiliul școlar, serviciul administrativ și directorul joacă un rol esențial în susținerea unui mediu de lucru pozitiv în școli. Totul se realizează prin promovarea unei culturi activ-participativă, în care comportamentele, aspirațiile și valorile fiecărui individ se influențează reciproc pentru a atinge un obiectiv comun.

Stilul de leadership este, pe lângă instruirea la clasă, printre cei mai relevanți factori care contribuie la ceea ce elevii învață la școală (oportunitatea de a învăța). Liderii influențează, de asemenea, învățarea prin impactul pe care îl au asupra predării și a condițiilor care sprijină procesul instructiv- educativ. Literatura de specialitate ne spune că există corelații între gradul de eficacitate colectivă a profesorilor și performanțele academice ale elevilor. Pe de altă parte, efectul stilului de leadership al directorului de școală are un efect minim asupra învățării elevilor. Acest lucru se datorează naturii indirecte a influențelor liderilor asupra învățării elevilor și dificultății de a măsura aceste influențe (Hattie, 2014). Mediul școlar are efecte directe și indirecte asupra abilităților cadrelor didactice și a dorinței acestora de a pune aceste abilități în slujba învățării elevilor. Măsurătorile mediului școlar sunt diagnostice utile pentru școli și sisteme școlare. Nivelurile ridicate de învățare și predare eficientă necesită condiții de lucru favorabile și un moral ridicat în întreaga școală.

Într-o notă pozitivă, am văzut că există stiluri alternative de conducere care pot fi benefice atât pentru profesor, cât și pentru școală. Într-un sistem de conducere transformațional, o conducere eficientă poate stabili o viziune clară pentru școală, în timp ce un nivel sporit de participare a cadrelor didactice la procesul decizional poate îmbunătăți în mod direct condițiile de lucru din școală și îi dă profesorului sentimentul că este de fapt îngrijit. Un astfel de sistem de management va avea nevoie de timp pentru a fi acceptat de profesorii români; cu toate acestea, beneficiile potențiale atât pentru sistem, cât și pentru individ sunt semnificative.

Din această cercetare reiese că există un nivel de stres și nemulțumire în rândul profesorilor români. Acest lucru este cauzat de o serie de factori, inclusiv un nivel scăzut de salarizare, un volum de muncă crescut și oportunități limitate de promovare. Deoarece acestea sunt probleme financiare și sistemice, pentru școli, sunt o provocare. Cu toate acestea, așa cum este ilustrat în literatura de specialitate, aceste probleme sunt adesea exacerbate de stilul de management vertical, de sus în jos, practicat în multe școli din România și se manifestă în viața profesională și în bunăstarea mentală și fizică a profesorului.

BIBLIOGRAFIE

1. Bass, B. M., & Stogdill, R. M. *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster, 1990.

2. Bennett, P. W., The State of the System: A Reality Check on Canada's Schools, Regatul Unit: McGill-Queen's University Press., 2020.

3. Bennett, J., Curriculum issues in national policy-making, *European Early Childhood Education Research Journal*, *13*(2), 5–23. https://doi.org/10.1080/13502930585209641, 2005.

4. Bernard, Michael, Teacher Beliefs and Stress. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34. 10.1007/s10942-016-0238-y, 2016.

5. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509, 2023.

6. Fullan, M. Whole school reform: Problems and promises. *Chicago, IL: Chicago Community Trust,* 2001.

7. Hattie, J.,Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori, București, Editura Trei, 2014.

8. Mccombs, Barbara), What Do We Know about Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance. Educational Horizons.79, 2001.

9. OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en, 2023.

10. UNICEF, Set de instrumente pentru educația incluzivă a profesorilor din România, https://www.unicef.org/romania/media/13121/file/UNICEF%20Romania%20Set%20de%20instrumente%20pentru%20educatia%20incluziva.pdf , 2023.

LECTURA CA EXPERIENȚĂ FORMATIVĂ: CREATIVITATE, GÂNDIRE CRITICĂ ȘI SENS ÎN EDUCAȚIA LITERARĂ

Gărăiman Georgeta
Liceul Tehnologic „Dimitrie Dima”, Pitești

În școala contemporană, lectura nu mai poate fi privită doar ca o activitate prin care elevul primește și reproduce informații despre un text. A citi înseamnă a intra în dialog cu o lume construită prin cuvinte, a observa, a formula întrebări, a descoperi relații, a interpreta și, uneori, a-ți reconsidera propriile convingeri. În cazul disciplinei limba și literatura română, această perspectivă este cu atât mai importantă cu cât textul literar oferă un spațiu în care cunoașterea se întâlnește cu sensibilitatea, imaginația și reflecția. Lectura poate deveni astfel nu doar un obiect al învățării, ci o experiență formativă, capabilă să contribuie la dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a autonomiei și a capacității elevului de a găsi sens în ceea ce învață.

Educația literară are particularitatea de a lucra cu texte care nu se lasă reduse întotdeauna la o singură semnificație. Un poem, o nuvelă, un roman sau un text dramatic poate genera întrebări diferite și poate fi privit din mai multe unghiuri. Tocmai această deschidere face din literatură un teren fertil pentru formarea unui cititor activ. Elevul nu ar trebui să fie pus permanent în situația de a descoperi răspunsul pe care profesorul îl consideră corect, ci să fie încurajat să construiască un răspuns propriu, cu condiția de a-l susține prin raportare atentă la text. În felul acesta, lectura devine o formă de participare intelectuală, iar ora de literatură se poate transforma într-un spațiu al dialogului și al descoperirii.

În practica școlară, diferența dintre lectura ca simplă receptare și lectura ca experiență formativă se observă în primul rând în felul în care sunt formulate întrebările. O întrebare închisă poate verifica dacă elevul a reținut o informație, însă o întrebare deschisă îl poate determina să observe, să compare și să argumenteze. Întrebări precum „De ce crezi că personajul reacționează astfel?” sau „Ce element din text susține interpretarea ta?” creează premise pentru o implicare reală. Elevul este chemat să se întoarcă la text, să caute indicii și să își verifice propriile ipoteze. Astfel, lectura nu mai este o succesiune de răspunsuri memorate, ci un proces de investigare.

Gândirea critică se dezvoltă firesc în acest tip de activitate. A gândi critic nu înseamnă a respinge orice idee sau a căuta cu orice preț o greșeală, ci a analiza cu atenție informația și a putea explica de ce o anumită interpretare este plauzibilă. În studiul literaturii, elevul poate învăța să distingă între impresie și argument, între afirmație și dovadă, între o interpretare posibilă și una insuficient susținută. Textul devine astfel un reper permanent al discuției. Libertatea interpretativă nu

presupune că orice afirmație este automat valabilă; ea presupune dreptul de a propune sensuri, însoțit de responsabilitatea de a le susține.

Această relație dintre libertate și rigoare este esențială și pentru dezvoltarea creativității. Uneori, creativitatea este înțeleasă în mod restrictiv ca realizarea unor produse neobișnuite sau ca folosirea unor activități atractive. În realitate, creativitatea poate apărea chiar în interiorul unei analize riguroase. Un elev care descoperă o interpretare originală a unui personaj, care observă o relație neașteptată între două fragmente sau care formulează o perspectivă diferită asupra unei situații literare face un exercițiu autentic de creativitate. Originalitatea nu este suficientă însă. Ea trebuie însoțită de coerență, de relevanță și de capacitatea de a explica modul în care a fost construită ideea.

Rescrierea creativă reprezintă un exemplu potrivit. Atunci când elevului i se propune să relateze o secvență din perspectiva unui alt personaj, să transforme un fragment narativ într-un dialog sau să imagineze o continuare, el nu se îndepărtează neapărat de analiza literară. Dimpotrivă, pentru a realiza sarcina în mod convingător, trebuie să înțeleagă personajele, relațiile dintre ele, conflictul, timpul și perspectiva narativă. O asemenea activitate îl determină să pătrundă mai adânc în mecanismele textului. Creativitatea devine astfel o cale de acces către înțelegere, nu un adaos decorativ al lecției.

În aceeași direcție poate fi valorificată comparația. Punerea în relație a două personaje, a două texte sau a două modalități de abordare a aceleiași teme îl ajută pe elev să observe diferențe și asemănări, să selecteze criterii și să își organizeze argumentele. Comparația poate porni de la elemente simple și poate ajunge la probleme complexe: raportarea la libertate, relația dintre individ și societate, conflictul dintre aspirație și realitate, diferitele forme ale iubirii sau ale responsabilității. Prin asemenea demersuri, literatura încetează să mai fie o succesiune de opere izolate și devine o rețea de idei și experiențe care comunică între ele.

Pentru elevul de liceu, această perspectivă este cu atât mai necesară cu cât studiul literaturii se află adesea sub presiunea evaluării. Pregătirea pentru examene impune sistematizarea unor cunoștințe și dezvoltarea unor competențe precise, însă eficiența pe termen lung nu poate fi redusă la memorarea unor comentarii sau formule. Un elev poate reproduce o interpretare și totuși să nu fi trăit cu adevărat experiența lecturii. În schimb, atunci când este încurajat mai întâi să observe, să formuleze o impresie, să pună întrebări și să descopere relații, informațiile teoretice se pot fixa într-un cadru personal și coerent. Cunoașterea dobândește sens atunci când elevul înțelege nu numai ce trebuie să știe, ci și de ce merită să știe acel lucru.

Literatura are și o importantă funcție de formare umană. Întâlnirea cu personaje diferite, cu destine, conflicte și alegeri poate lărgi perspectiva adolescentului asupra lumii. Un personaj poate fi admirat, contestat sau chiar respins, dar analiza lui îl poate determina pe elev să se întrebe ce motive stau în spatele unei decizii și ce consecințe poate avea aceasta. Cititorul învață să privească o situație

și din perspectiva altuia. În acest sens, lectura contribuie la dezvoltarea unei forme de empatie intelectuală: nu presupune aprobarea tuturor comportamentelor, ci efortul de a le înțelege înainte de a le judeca.

Această funcție este importantă într-un context social în care opiniile sunt adesea exprimate rapid, iar diferența de perspectivă poate conduce cu ușurință la respingere. Ora de literatură poate oferi un model diferit de comunicare. Elevii pot avea interpretări opuse și totuși pot rămâne în dialog dacă sunt învățați să argumenteze, să asculte și să răspundă ideilor celuilalt. Profesorul poate transforma astfel discuția despre un text într-un exercițiu de conviețuire intelectuală. Nu este necesar ca la final toți elevii să gândească identic; este mai important ca fiecare să fi învățat să își susțină punctul de vedere și să poată lua în considerare argumentul celuilalt.

În acest proces, rolul profesorului se modifică. El nu renunță la autoritatea sa profesională și nici la responsabilitatea de a transmite cunoștințe, dar devine și mediator al întâlnirii dintre elev și text. El poate crea situații în care elevul să descopere, să întrebe și să formuleze ipoteze, fără ca traseul interpretării să fie stabilit integral de la început. Profesorul rămâne cel care asigură rigoarea, oferă repere, corectează erorile și introduce informația necesară. Diferența este că informația nu mai reprezintă întotdeauna punctul final al activității, ci poate deveni un instrument pentru o înțelegere mai profundă.

Diversificarea modalităților de lucru este importantă și pentru că elevii nu se raportează în același fel la lectură. Unii sunt mai dispuși să vorbească, alții preferă să scrie; unii reacționează rapid la întrebări, în timp ce alții au nevoie de un timp de reflecție. De aceea, o educație literară care urmărește participarea tuturor trebuie să permită mai multe forme de exprimare. Un jurnal de lectură, o discuție în perechi, o dezbatere, o interpretare argumentată, un monolog interior sau o rescriere dintr-o perspectivă diferită pot conduce spre același obiectiv: înțelegerea textului și dezvoltarea capacității de a comunica o interpretare proprie.

Un element esențial îl constituie climatul clasei. Creativitatea nu apare într-un spațiu în care elevului îi este teamă să greșească. Pentru ca lectura să devină o experiență de explorare, trebuie să existe posibilitatea de a formula o ipoteză și de a o reconsidera. Greșeala poate deveni o etapă a învățării dacă este analizată și transformată în prilej de clarificare. Profesorul poate contribui la construirea acestui climat prin felul în care răspunde la intervențiile elevilor. Un răspuns neașteptat nu trebuie respins imediat; poate fi întors către text printr-o întrebare care să îi verifice temeiul. În acest fel, elevul învață că ideea sa contează, dar și că orice idee trebuie examinată.

Evaluarea trebuie să fie în acord cu aceeași perspectivă. Dacă în timpul activității elevului i se cere să formuleze interpretări personale, iar la evaluare este recompensată exclusiv reproducerea unui model, mesajul educațional devine contradictoriu. Evaluarea poate lua în considerare claritatea ideii, relevanța raportării la text, organizarea argumentelor, coerența exprimării și capacitatea de a

revizui un răspuns. Nu este nevoie de eliminarea criteriilor pentru a încuraja creativitatea. Dimpotrivă, criteriile clare îi oferă elevului siguranța că libertatea sa de exprimare se desfășoară într-un cadru intelectual riguros.

Și raportarea la tehnologie poate fi reconsiderată prin intermediul lecturii. Elevul are astăzi acces la numeroase rezumate, interpretări și explicații disponibile în mediul digital. Acest acces poate fi util, dar poate deveni și un obstacol dacă înlocuiește lectura propriu-zisă. În loc să îi interzică elevului orice contact cu astfel de resurse, profesorul poate transforma situația într-un exercițiu de verificare. O interpretare găsită în mediul online poate fi comparată cu textul, acceptată, completată sau contestată. Important este ca elevul să învețe să nu confunde existența unei informații cu valoarea ei. Lectura atentă rămâne punctul de referință.

În același timp, lectura literară oferă un antidot necesar vitezei cu care circulă informația. A citi un text literar cere timp, concentrare și disponibilitatea de a reveni asupra unor cuvinte sau imagini. Sensul nu apare întotdeauna imediat. Uneori, o secvență înțeleasă într-un anumit fel la prima lectură capătă o altă semnificație după ce cititorul cunoaște finalul. Această experiență îl învață pe elev că înțelegerea este un proces și că prima impresie nu este întotdeauna suficientă. A reveni, a reconsidera și a accepta modificarea propriei interpretări reprezintă, în sine, o formă de maturizare intelectuală.

Lectura poate deveni astfel și o formă de adaptare. Într-o lume în continuă schimbare, nu este suficient ca elevul să acumuleze un număr mare de informații. El are nevoie să poată utiliza ceea ce știe în contexte noi, să compare situații și să găsească soluții. Literatura oferă numeroase contexte în care aceste capacități pot fi exersate. Un conflict literar poate deveni punct de plecare pentru discutarea unei situații actuale, o dilemă a unui personaj poate genera o dezbatere, iar o problemă morală poate fi analizată din perspective diferite. Transferul nu trebuie să fie forțat; el apare firesc atunci când elevul descoperă că întrebările importante ale literaturii sunt și întrebări despre om.

În acest sens, sensul educației literare nu se reduce la plăcerea lecturii și nici la utilitatea ei pentru examen. El se construiește în întâlnirea dintre text și cititor, dintre experiența personală și lumea operei, dintre ceea ce elevul știe deja și ceea ce descoperă. O lectură cu sens îl face să simtă că textul are ceva de spus despre oameni, despre alegeri și despre propria sa capacitate de a înțelege. Profesorul poate facilita această întâlnire prin întrebări bine formulate, prin deschiderea către interpretări și prin conectarea literaturii cu probleme care îi interesează pe elevi.

Prin urmare, educația literară poate deveni un spațiu în care creativitatea, gândirea critică și sensul se întâlnesc firesc. Textul oferă materia, profesorul construiește cadrul, iar elevul devine participant la procesul de interpretare. O astfel de perspectivă nu presupune abandonarea conținuturilor canonice și nici diminuarea exigenței academice. Dimpotrivă, presupune o apropiere

mai profundă de text, o argumentare mai atentă și o responsabilizare a cititorului. Elevul nu este eliberat de obligația de a cunoaște, ci este ajutat să înțeleagă pentru ce îi este necesară cunoașterea.

În concluzie, lectura ca experiență formativă transformă elevul în cititor activ, reflexiv și capabil să caute sensuri profunde, în timp ce profesorul devine un mediator esențial al învățării. Prin dialogul autentic dintre text și tânăr, ora de literatură își păstrează rigoarea academică, devenind un spațiu fundamental al formării intelectuale și umane.

BIBLIOGRAFIE

Cerghit, I., *Metode de învățământ (ed. a IV-a, revăzută și adăugită)*, Editura Polirom, Iași, 2006.

Cucoș, C., *Pedagogie (ed. a III-a, revăzută și adăugită)*, Editura Polirom, Iași, 2014.

Goia, V., & Chiriac, M.**,** *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.

Ionescu, M., & Chiș, V., *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București, 1992.

Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.

Parfene, C**.**, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală: Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999.

LA DELIBERACIÓN SOBRE EL AGUA COMO APRENDIZAJE DE LA INTERDEPENDENCIA

García Alejandro
Colegió del Pilar

Una cuestión que supera la conducta individual

El uso del agua conecta decisiones domésticas, actividades productivas y ecosistemas. Por ello, una explicación centrada únicamente en cerrar el grifo resulta insuficiente para comprender el problema. En España, el Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad ofrece un marco de referencia para relacionar educación y transformación social. Su existencia no permite suponer una situación hídrica idéntica en todos los territorios ni atribuir eficacia automática a una actividad escolar.

El presente análisis propone tratar una cuestión local delimitada, como las prioridades de uso de un espacio verde escolar. La pregunta relevante no sería qué alternativa parece más ecológica, sino con qué información y criterios puede defenderse. Así, salir del aula implica conocer usos y restricciones reales, no buscar únicamente ejemplos que confirmen una respuesta prevista.

Evidencias y valores en una misma discusión

GreenComp vincula la sostenibilidad con la comprensión de sistemas y la consideración de futuros posibles (Bianchi, Pisiotis y Cabrera, 2022). Una implicación pedagógica es distinguir datos de decisiones. Conocer un consumo estimado no determina por sí solo qué uso debe priorizarse. También intervienen criterios de bienestar, acceso y responsabilidad por el mantenimiento.

Ostrom (1990) estudia la gobernanza de recursos compartidos y cuestiona soluciones institucionales simplificadas. Su trabajo no ofrece una receta trasladable sin más a una escuela, pero permite preguntar quién participa en las reglas y cómo se revisan. El alumnado puede analizar por qué una norma aparentemente igual para todos produce efectos distintos cuando los usuarios tienen necesidades diferentes.

Una propuesta de reducir el riego, por ejemplo, debe considerar las características de la vegetación y las funciones del espacio. Si faltan datos, la conclusión adecuada puede ser solicitar asesoramiento y comparar escenarios limitados. Reconocer esa necesidad constituye una competencia, no un fracaso. La imaginación de alternativas debe ir acompañada de límites claros sobre lo que se sabe.

Deliberación y aprendizaje

La deliberación exige escuchar razones que podrían modificar una posición. No equivale a reunir opiniones y votar inmediatamente. El docente puede sostener la discusión haciendo visibles

los supuestos: qué se considera un beneficio, qué coste queda fuera de la comparación y quién asumiría el trabajo adicional. Estas preguntas convierten el desacuerdo en material de aprendizaje.

La creatividad aparece cuando se evita una oposición rígida entre conservar todo y eliminar todo. Puede consistir en reorganizar usos, ajustar tiempos o proponer una observación adicional antes de decidir. La adaptabilidad se manifiesta cuando un grupo incorpora una objeción válida y explica cómo cambió su recomendación. No se exige consenso artificial sobre todos los valores.

La evaluación debería atender a la coherencia del argumento y al uso responsable de la evidencia. Premiar únicamente la postura que coincide con la del docente debilitaría la autenticidad del debate. El producto final puede reconocer desacuerdos razonados y condiciones bajo las cuales una alternativa sería preferible. Esa precisión permite una devolución útil a la comunidad escolar.

Conclusión

La educación sobre el agua adquiere sentido fuera del aula cuando hace comprensibles las relaciones entre conocimiento, necesidades y decisiones colectivas. En el contexto español, un problema cercano puede abrir una discusión rigurosa sobre interdependencia. La inspiración procede de participar intelectualmente en una cuestión compartida, sin convertir al alumnado en responsable de resolver por sí solo un problema estructural.

Bibliografía

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike; Cabrera Giraldez, Marcelino. GreenComp: The European Sustainability Competence Framework. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: 10.2760/13286.

Ostrom, Elinor. Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico; Ministerio de Educación y Formación Profesional. Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad 2021–2025. Administración General del Estado, Madrid, 2021. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/va/mc/sgctie/educacion-para-sostenibilidad/paeas.html

ИЗСЛЕДВАНЕТО НА ХРАНИТЕЛНИТЕ ОТПАДЪЦИ КАТО РАЗВИТИЕ НА СТАТИСТИЧЕСКА ГРАМОТНОСТ

Георгиев Иван

91. Немска езикова гимназия

Екологичният въпрос се нуждае от точно определение

Призивът да се намалят хранителните отпадъци е разбираем, но сам по себе си не определя какво трябва да се измерва. Остатък от приготвена порция, негоден продукт и неизползваема част от суровина не са тъждествени категории. Ако бъдат смесени без обяснение, общото число може да създаде впечатление за точност, без да позволява полезен извод.

Докладът Food Waste Index Report 2024 на UNEP поставя измерването в основата на проследяването на хранителните отпадъци. За училищната работа той е методологичен ориентир, а не източник на готово заключение за конкретна българска кухня. Глобална или национална оценка не може да бъде пренасяна механично върху малка местна организация с различни условия и обхват.

Преди да се обсъжда количество, участниците трябва да уточнят каква дейност разглеждат, за какъв период и с каква цел. Възможен ограничен въпрос е как се променя масата на остатъците от сервирани порции при различен брой обслужени хора. Този въпрос не обхваща всички загуби във веригата на хранене. Именно ясно посочената граница прави бъдещото сравнение разбираемо.

Общото количество и количеството на порция

Условен пример показва защо знаменателят е важен. При сто сервирани порции са отчетени десет килограма остатъци, а при двеста порции са отчетени петнадесет килограма. Общото количество е нараснало, но количеството на порция е намаляло от сто на седемдесет и пет грама. Двете твърдения не си противоречат, защото отговарят на различни въпроси.

Учениците могат да обяснят кой показател е подходящ за определена цел. Общата маса има значение за организацията на събирането, докато съотношението към броя порции позволява сравнение при различен обем на дейността. Нито един показател не е

универсално достатъчен. Изборът трябва да бъде свързан с решение, а не с желанието резултатът да изглежда по-благоприятен.

Средната стойност също може да прикрива различия. Дни с различно меню или различен тип събитие не са непременно взаимозаменяеми наблюдения. Ако се съберат в една средна стойност, важна особеност може да остане невидима. Образователната задача е да се обсъди кога обобщаването помага и кога са необходими отделни сравнения.

Gal (2002) разглежда статистическата грамотност като съчетание от знания, интерпретация и критично отношение към информацията. В настоящия анализ това насочва вниманието към смисъла на показателя и въпросите към неговото получаване. Правилното деление е необходимо, но не е достатъчно, ако ученикът не може да обясни какво представлява полученото съотношение.

Качеството на данните започва преди изчислението

Измерването изисква съпоставими условия. Ако в един ден се отчита масата заедно със съда, а в друг без него, разликата не може да се тълкува непосредствено като промяна в отпадъците. Аналогичен проблем възниква, когато в една категория попадат различни видове материали. Проверка на начина на събиране може да бъде по-важна от по-сложен статистически метод.

Обществената кухня запазва отговорността за хигиената и работните процеси. Учениците не трябва да сортират опасни или неподходящи за работа остатъци, за да участват в изследването. Партньорът може да предостави обобщени измервания, събрани от упълномощени възрастни, а групата да обсъжда тяхното определение и ограничения. Ученето се състои в разбиране на данните, не в задължително физическо изпълнение на всяка операция.

Липсващото наблюдение трябва да остане разпознаваемо. Празно поле не е нулево количество. Ако един ден няма запис, учениците трябва да обсъдят как това влияе върху сравнението, вместо да попълват удобна стойност. Честното обозначаване на липсата прави анализа по-надежден, макар таблицата да изглежда по-малко завършена.

Творческият принос може да бъде в създаването на по-ясен начин за документиране. Групата би могла да предложи отделно поле за броя порции или кратко пояснение към необичайно събитие. Предложението трябва да бъде оценено и спрямо натоварването

на партньора. Метод, който е твърде труден за редовно използване, може да произведе по-непълни данни от по-просто, но последователно решение.

Точността на записа и точността на извода

Изчислението може да произведе повече цифри, отколкото измерването позволява да се обосноват. Ако използваният запис е приблизителен, дълъг десетичен резултат не го прави по-точен. Учениците трябва да съобразят представянето на числото с качеството на изходната информация. Това е въпрос за смисъла на точността, а не само за правило за закръгляване.

Малка разлика между два дни може да се окаже сравнима с вариацията, породена от начина на отчитане. Тогава категорично заглавие за подобрение би било неоправдано. Групата може да обясни, че наличната информация не позволява уверено разграничаване, и да посочи как по-последователно измерване би помогнало. Така несигурността се превръща в основание за усъвършенстване на метода.

Тази преценка има значение и за избора на диаграма. Графика с множество знаци след десетичната запетая може да внуши несъществуваща прецизност. Кратко пояснение за приблизителния характер на стойностите понякога е по-информативно. Образователният резултат е съгласуваност между измерване, изчисление и език на заключението.

От съвпадението към въпроса за причината

Намаление след информационна кампания не доказва автоматично, че кампанията го е причинила. Възможно е да са се променили менюто, посещаемостта или начинът на измерване. Учениците трябва да разграничат последователността във времето от причинното обяснение. Това разграничение е особено важно, когато организацията иска да представи публично успеха на инициативата.

Една образователна дискусия може да сравни няколко обяснения на условна промяна. Всяко от тях предполага различна допълнителна информация. Ако причината е различен брой порции, необходимо е подходящо съотношение; ако е различен състав на менюто, трябва да се разгледа неговата роля. Не всички обяснения могат да бъдат проверени с наличните данни и това ограничение трябва да бъде посочено.

Адаптивността се проявява, когато групата промени въпроса след установен проблем. Първоначално може да е искала да оцени ефект, но да установи, че разполага само с

описателни данни. Тогава обоснован резултат е по-точно описание на наблюдаваното и предложение за бъдещо събиране. Промяната на претенцията е научно постижение, ако я прави съответстваща на доказателствата.

Представянето на резултата има обществено значение

Диаграма може да направи разлика видима, но и да я преувеличи чрез избран мащаб. Заглавие, което обявява успех, може да надхвърли смисъла на показаните стойности. Учениците трябва да проверят дали изображението, текстът и числата поддържат едно и също твърдение. Комуникацията е част от статистическата отговорност, а не само последен етап на оформяне.

Темата не бива да се превръща в публично оценяване на отделни деца или семейства. Остатъците от храна могат да имат причини, свързани с потребности, предпочитания или неподходящо планиране. Данните на групово равнище не дават основание за морални заключения за конкретен човек. Партньорството трябва да запази разграничението между изследване на процес и обвинение към участниците.

UNESCO (2020) поставя образованието за устойчиво развитие във връзка с информирано действие. В разглеждания случай действието може да бъде добре обосновано предложение за подобряване на информацията или за обсъждане на конкретен организационен въпрос. То не трябва непременно да се представя като мащабна екологична промяна. Съответствието между доказателство и действие е важна част от образованието с обществен смисъл.

Какво би показало развитие на грамотността

Оценяването може да проследи дали ученикът избира подходящ знаменател, разпознава несъпоставими наблюдения и различава описание от причинен извод. Полезна е нова ситуация със сходна структура, например сравнение на използвани материали при събития с различен брой участници. Така се проверява разбирането на отношението, а не запомнянето на конкретните числа.

Груповата диаграма сама по себе си не показва индивидуално учене. Кратко обяснение на избран показател или критика на подвеждащо заглавие може да разкрие личното разбиране. За твърдение за ефективност на предложеното партньорство би било необходимо систематично изследване. Настоящата статия определя възможни критерии, без да съобщава резултат, който не е измерван.

Заключение

Изследването на хранителните отпадъци може да свърже устойчивостта със статистическо мислене извън училище. Неговата образователна стойност е в прецизното определяне на въпроса, съпоставянето на количества и отговорното представяне на ограниченията. Вдъхновението идва от възможността числата да изяснят реален обществен процес. Творчеството и адаптивността придобиват конкретна форма, когато учениците създават по-информативно сравнение и преразглеждат извода според качеството на данните.

Библиография

United Nations Environment Programme. Food Waste Index Report 2024. UNEP, Nairobi, 2024. https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/45230/food_waste_index_report_2024.pdf

Gal, Iddo. “Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities”. International Statistical Review, 70(1), 1–25, 2002.

UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO, Paris, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Prof. Grigore-Predescu Valerica-Monica – Colegiul Național “Traian Doda” Caransebeș

Informatician Iakobovsky Delia – Colegiul Național “Traian Doda” Caransebeș

Rezumat: Acţiunile educative desfăşurate în cadrul acestui tip de educaţie sunt flexibile şi vin în întâmpinarea diferitelor interese ale elevilor, care sunt implicaţi direct în proiectarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor.

Educaţia reprezintă un fenomen social fundamental apărut o dată cu societatea umană şi este specific fiecărei organizări sociale, îndeplinind funcţiile de informare şi de formare a omului din punct de vedere intelectual, moral, artistic, fizic. (Dicţionarul limbii române pentru elevi, 1983). Asupra individului se exercită o multitudine de acţiuni şi influenţe educaţionale de-a lungul vieţii.

Educaţia nonformală conţine majoritatea influenţelor educative care au loc în afara clasei, fiind activităţi extrașcolare sau activităţi opţionale. Are un caracter mai puţin formal, dar cu acelaşi rezultat formativ, acţiunile educative plasate în cadrul acestui tip de educaţie, sunt flexibile şi vin în întâmpinarea diferitelor interese, în mod particular pentru fiecare persoană. Timpul extraşcolar a fost caracterizat drept „libertate sub control instituţional”. Timpul liber, se caracterizează prin: alegerea liberă şi eliberarea de sub obligaţiile instituţionale generând satisfacţie.

Educaţia nonformală cuprinde diferite activităţi, desfăşurate fie în cadrul şcolii, cum ar fi: sesiuni de comunicări ştiintifice, cercuri la diferite discipline, proiecte educative, olimpiade, competiţii sportive; fie în afara şcolii, cum ar fi vizite, drumeţii, excursii, tabere, activitatea pe cercuri din cadrul palatelor şi cluburilor de copii. Aceste activităţi, la fel ca şi în cazul educaţiei formale, sunt coordonate de profesori de specialitate, dar, care în aceste situaţii, au un rol secundar, de moderatori sau coordonatori.

Educaţia nonformală este diferită faţă de educaţia formală, prin aspectul conţinutului şi formele de realizare, fiind caracterizată prin: caracterul facultativ; elevii sunt implicaţi în proiectarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor; nu se face o evaluare prin note; oferă răspunsuri concrete la cerinţele fixate; permite momente de abstractizare, prin utilizarea cunoştinţelor din viaţa practică; pune în valoare aptitudinile şi interesele copiilor şi ale tinerilor; facilitează promovarea muncii în echipă şi a unui demers pluri şi inter-disciplinar; scoate din educaţie funcţia de predare, lăsând loc funcţiei de învăţare.

Activităţiile extracurriculare contribuie la gândirea şi completarea procesului de învăţare, la dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor şcolarilor, la organizarea raţională şi plăcută a timpului lor liber. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă de voie bună şi optimism, cu însufleţire şi dăruire, la astfel de activităţi. Scopul activităţilor extraşcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activităţi cât mai variate şi bogate în conţinut, cultivarea interesului pentru activităţi socio-culturale, facilitarea integrării în mediul şcolar, oferirea de suport pentru reuşita şcolară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale şi corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activităţile extraşcolare se desfăşoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăţi de afirmare în mediul şcolar să reducă nivelul anxietăţii şi să-şi maximizeze potenţialul intelectual.

Oricât ar fi de importantă educaţia curriculară realizată prin procesul de învăţământ, ea nu epuizează sfera influenţelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viaţa capătă alte aspecte decât cele din procesul de învăţare şcolară. În

acest cadru, numeroşi alţi factori acţionează, pozitiv vizitele la muzee, expoziţii, monumente şi locuri istorice, case memoriale – organizate selectiv – constituie un mijloc de a intui şi preţui valorile culturale, folclorice şi istorice ale poporului nostru. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele şi fenomenele în starea lor naturală, procesul de producţie în desfăşurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, naţional, de viaţa şi activitatea unor personalităţi de seamă ale ştiinţei şi culturii universale şi naţionale, relaţiile dintre oameni şi rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învăţare, întregesc şi desăvârşesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecţiilor.

Spectacolele constituie o altă formă de activitate extracurriculară în şcoală, prin care copilul face cunoştinţă cu lumea minunată a artei. Deşi această formă de activitate îl pune pe copil în majoritatea cazurilor în rolul de spectator, valoarea ei deosebită rezidă în faptul că ea constituie o sursă inepuizabilă de impresii puternice, precum şi în faptul că apelează, permanent, la afectivitatea copilului sau nu, asupra dezvoltării elevilor. Astfel de activităţi sunt de o reală importanţă într-o lume dominată de mass media şi ne referim la televizor, calculator și internet, care nu fac altceva decât să contribuie la transformarea copiilor noştri în nişte persoane incapabile de a se controla comportamental , emoţional şi mai presus de toate slabi dezvoltaţi intelectual. Se ştie ca incepand de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoştinţe punându-i în contact direct cu obiectele şi fenomenele din natură.

Activităţile de acest gen au o deosebită influenţă formativă, au la bază toate formele de acţiuni turistice: plimbări, excursii, tabere. În cadrul activităţilor organizate în mijlocul naturii, al vieții sociale, copiii se confruntă cu realitatea și percep activ, prin acțiuni directe obiectele, fenomenele, anumite locuri istorice, animalele și plantele în mediul lor natural. Fiind axate în principal pe viața în aer liber, în cadrul acţiunilor turistice, școlarii își pot forma sentimentul de respect și dragoste față de natură, față de om și realizările sale. În urma plimbărilor, a excursiilor în natură, copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate, imaginea realității, în cadrul activităţilor de desen şi modelaj, iar materialele pe care le culeg, sunt folosite în activităţile practice, în jocurile de creaţie. La vârsta şcolară, copiii sunt foarte receptivi la tot ce li se arată sau li se spune în legatură cu mediul, fiind dispuşi să acţioneze în acest sens. Ei interacționează cu mediul înconjurător și conștientizează impactul omului asupra mediului,atât bun dar mai ales rău. Astfel ei revin în zonele afectate și dau o mână de ajutor prin activități de ecologizare, de îngrijire a animalelor sălbatice, crearea de căsuțe pentru păsări și adăposturi pentru animale, iar pe perioada iernii hrănirea acestora. Aceste activități de dăruire pentru natură le fac conștient și benevol, din respect și milă pentru mediu.

Prin aceste activități li se oferă elevilor un alt mod de însușire a unor trăiri, valențe pozitive ale vieții. Cât sunt mici, toți copiii trebuie să își însușească valori morale, să trăiască momente înălțătoare, să conștientizeze rolul naturii în formarea lui ca individ și să participe la toate evenimentele importante alături de familia unită. Aceasta este soluția vitală pentru o viață echilibrată, pentru petrecerea momentelor neegalabile din mijlocul familiei, pentru formarea ca individ responsabil și valoros pentru societate.

Educatia extracurrriculară este realizată dincolo de procesul de învăţământ şi îşi are rolul şi locul bine stabilit în formarea personalităţii tinerilor. Activităţile extraşcolare constituie modalitatea neinstituţionalizată de realizare a educaţiei. Prin activităţile extracurriculare, educaţia urmăreşte identificarea şi cultivarea corespondenţei optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viaţă civilizat, precum şi stimularea comportamentului creativ în diferite domenii.

Activităţiile extraşcolare contribuie la gândirea şi completarea procesului de învăţare, la dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor, la organizarea raţională şi plăcută a timpului lor

liber. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă relaxantă, cu însufleţire şi dăruire, la astfel de activităţi. Copiii au nevoie de acţiuni care să le lărgească lumea lor spirituală, să le împlinească setea de cunoaştere, să le ofere prilejuri de a se emoţiona puternic, de a fi în stare să iscodească singuri pentru a-şi forma convingeri durabile.

Participarea efectivă şi totală în activitate angajează atât elevii timizi cât şi pe cei slabi, îi temperează pe cei impulsivi, stimulează curentul de influenţe reciproce, dezvoltă spiritul de cooperare, contribuie la formarea colectivului de elevi. Elevii se autodisciplinează, prin faptul că în asemenea activităţi se supun de bună voie regulilor, asumându-şi responsabilităţi.

Cadrul didactic are, prin acest tip de activitate posibilităţi deosebite să-şi cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influenţeze dezvoltarea, să realizeze mai plăcut şi mai temeinic obiectivul principal al şcolii şi al învăţământului - pregătirea copilului pentru viaţă.

Activităţile extraşcolare sunt atractive la orice vârstă. Ele stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunostinţe. Copiilor li se dezvoltă spiritul practic, fiecare dintre ei având posibilitatea să se afirme conform naturii sale.

Activităţile extracurriculare sunt apreciate atât de către copii, cât şi de cadrele didactice în măsura în care :

- valorifică şi dezvoltă interesele şi aptitudinile copiilor;
- organizează într-o manieră plăcută şi relaxantă timpul liber al copiilor, contribuind la optimizarea procesului de învăţământ ;
- formele de organizare sunt din cele mai ingenioase, cu caracter recreativ ;
- copiii au teren liber pentru a-şi manifesta în voie spiritul de iniţiativă;
- participarea este liber consimţită, necodiţionată, constituind un suport puternic pentru o activitate susţinută;
- au un efect pozitiv pentru munca desfăşurată în grup;
- sunt caracterizate de optimism şi umor;
- creează un sentiment de siguranţă şi încredere tuturor participanţilor;
- urmăresc lărgirea şi adâncirea influenţelor exercitate în procesul de învăţământ;
- contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

În concluzie, putem spune că activitatea extracurriculară este o componentă educaţională valoroasă şi eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să îi acorde atenţie, adoptând o atitudine creatoare atât în modul de realizare a activităţii, cât şi în relaţiile cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a elevilor

BIBLIOGRAFIE:

1. Ionesc, M., Chiş, V., *Mijloace de învăţământ şi integrarea acestora în activităţile de instruire şi autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.
2. Marcu, Vasile; Orţan, Florica; Deac, Adina Emilia - *Managementul activităţilor extracurriculare*, Ed. Universităţii Oradea, Oradea, 2003.
3. Orţan, Florica - *Management educaţional*, Ed. Universităţii Oradea, Oradea, 2004.
4. Vlăsceanu, Gheorghe, coord., Neculau, Adrian, *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact*, Editura Polirom, 2002 .

BIODIVERSITÄT ERFORSCHEN UND UNSICHERHEIT VERSTEHEN IN SCHULISCHER CITIZEN SCIENCE

Gruber Lukas
Akademisches Gymnasium Wien

Ein österreichischer Bezugspunkt

Das österreichische Förderprogramm Sparkling Science 2.0 unterstützt Forschungsprojekte, in denen wissenschaftliche Einrichtungen mit Schulen und weiteren Beteiligten zusammenarbeiten. Die öffentliche Programmbeschreibung bietet einen institutionellen Bezugspunkt für Lernen außerhalb des Klassenzimmers (OeAD, ohne Jahr). Sie belegt jedoch weder die Qualität jeder einzelnen Beteiligung noch einen einheitlichen Lerngewinn. Der vorliegende Artikel fragt deshalb nach den Bedingungen, unter denen eine solche Zusammenarbeit wissenschaftsbezogene Bildung ermöglicht.

Biodiversitätsbeobachtungen eignen sich für diese Frage, weil zwischen einem sichtbaren Organismus und einer belastbaren Aussage über Artenvielfalt mehrere Entscheidungen liegen. Was wird beobachtet? Wie wird bestimmt? Welche Fläche und welcher Zeitraum sind erfasst? Die Antworten beeinflussen die Bedeutung der Daten. Die Lernenden können daran erkennen, dass wissenschaftliche Erkenntnis nicht aus einer bloßen Ansammlung von Tatsachen entsteht, sondern aus nachvollziehbaren Verfahren und begrenzten Schlussfolgerungen.

Beobachtung und Bestimmung sind verschiedene Leistungen

Ein Foto kann dokumentieren, dass ein bestimmtes Erscheinungsbild an einem Ort beobachtet wurde. Die Zuordnung zu einer Art erfordert zusätzliche Merkmale und Kenntnisse. Gerade ähnliche Arten zeigen, warum eine plausible Benennung nicht mit gesicherter Bestimmung gleichgesetzt werden darf. Ein digitales Hilfsmittel kann einen Vorschlag liefern, ohne die fachliche Überprüfung überflüssig zu machen. Der Artikel bewertet dabei kein bestimmtes Produkt und setzt keine gleichbleibende technische Leistungsfähigkeit voraus.

Pädagogisch produktiv ist eine Sprache abgestufter Sicherheit. Lernende können unterscheiden, ob sie eine Art sicher erkannt, eine Gattung eingegrenzt oder lediglich eine Beobachtung dokumentiert haben. Eine offen gelassene Bestimmung ist nicht wertlos. Sie kann zeigen, welche Information für eine weitere Prüfung fehlt. Die Anerkennung dieser Grenze verhindert, dass Unsicherheit aus dem Datensatz verschwindet, nur weil eine vollständig ausgefüllte Tabelle ordentlicher wirkt.

Bonney und Mitautoren (2016) diskutieren Möglichkeiten und Grenzen von Citizen Science für das öffentliche Wissenschaftsverständnis. Daraus folgt keine automatische Gleichsetzung von Teilnahme und Lernen. Wer lediglich eine vorgegebene Kategorie auswählt, muss deren Bedeutung

noch nicht verstanden haben. Die schulische Begleitung sollte daher Gelegenheiten schaffen, die Gründe einer Zuordnung zu erläutern und fachliche Rückmeldungen tatsächlich zu bearbeiten.

Die Stichprobe bestimmt die Reichweite der Aussage

Eine Schulklasse beobachtet meistens nur einen kleinen Ausschnitt eines Lebensraums. Wenn in einem zugänglichen Bereich wenige Arten gefunden werden, sagt dies zunächst etwas über diese Erhebung aus. Es erlaubt keine vollständige Bestandsaufnahme der Umgebung. Manche Organismen sind zu einer anderen Tageszeit leichter sichtbar, andere werden von ungeübten Beobachtenden übersehen. Diese Grenzen können thematisiert werden, ohne die Lernenden mit statistischen Verfahren zu überfordern, deren Voraussetzungen sie noch nicht beurteilen können.

Eine einfache Vergleichsfrage macht die Problematik anschaulich: Würde ein anderer Beobachtungszeitpunkt vermutlich dieselbe Art von Daten liefern? Eine Antwort verlangt die Unterscheidung zwischen Vermutung und geprüfter Veränderung. Das begründete Erwarten eines Unterschieds ist bereits ein Lernschritt; es ersetzt aber keine zweite Erhebung. Wissenschaftsorientierte Bildung muss diese Stufen auseinanderhalten, statt jede plausible Erklärung als Ergebnis auszugeben.

Chinn und Malhotra (2002) weisen auf epistemische Unterschiede zwischen vereinfachten Schulaufgaben und authentischer Forschung hin. Für das hier diskutierte Feld bedeutet dies, echte Entscheidungsprobleme zu erhalten. Lernende sollten erkennen können, weshalb ein Verfahren gewählt wurde und welche Alternative denkbar wäre. Eine vollkommen vorstrukturierte Erhebung kann organisatorisch zweckmäßig sein, benötigt jedoch zusätzliche Erklärung, wenn sie mehr als regelgerechte Mitarbeit hervorbringen soll.

Rückmeldung als Teil der Forschungspartnerschaft

Die Beziehung zur Forschungseinrichtung sollte nicht mit der Abgabe der Beobachtungen enden. Schülerinnen und Schüler benötigen eine verständliche Rückmeldung dazu, was mit ihrem Beitrag geschieht. Wurden Bestimmungen verändert? Konnten einzelne Beobachtungen nicht verwendet werden? Welche Frage lässt sich mit der Gesamtheit der Daten untersuchen? Solche Informationen verbinden die lokale Tätigkeit mit dem größeren Erkenntnisprozess und machen den Sinn der Mitarbeit sichtbar.

Eine zurückgewiesene Beobachtung kann dabei besonders lehrreich sein, wenn der Grund nachvollziehbar erklärt wird. Vielleicht fehlt ein Merkmal, vielleicht ist der Ort ungenau angegeben oder die Aufnahme zeigt mehrere mögliche Arten. Die Rückmeldung sollte nicht bloß einen Fehler markieren, sondern die wissenschaftliche Funktion der Anforderung verdeutlichen. Anpassungsfähigkeit besteht dann darin, die eigene Dokumentation aufgrund einer sachlichen Begründung zu verändern.

Auch die Anerkennung des Beitrags muss angemessen sein. Die Beteiligung an einer Datenerhebung ist nicht automatisch gleichbedeutend mit der Autorschaft einer wissenschaftlichen Veröffentlichung. Umgekehrt sollte der Beitrag der Schule nicht unsichtbar bleiben. Die Partnerschaft kann transparent erklären, welche Formen der Mitwirkung bestehen und wie sie benannt werden. Diese Klarheit ist Teil des Lernens über die soziale Organisation von Wissenschaft.

Kreative Fragen ohne unbegrenzte Datensammlung

Kreativität kann sich in der Entwicklung einer neuen Vergleichsfrage zeigen, etwa zur Beziehung zwischen Mikrostandort und Beobachtbarkeit. Nicht jede interessante Frage muss sofort eine zusätzliche Sammlung auslösen. Zunächst ist zu prüfen, ob sie mit den verfügbaren Mitteln überhaupt untersuchbar ist. Eine Frage präziser zu formulieren oder bewusst zurückzustellen kann wissenschaftlich anspruchsvoller sein als das Erheben weiterer unverbundener Angaben.

Die Wahl des Untersuchungsortes muss Zugang und Naturschutz berücksichtigen. Lernende brauchen keine empfindlichen Lebensräume zu betreten, um Unsicherheit und Beobachtungsqualität zu verstehen. Auch öffentlich geteilte Ortsangaben können sensible Arten betreffen. Die verantwortliche Entscheidung über Erhebung und Veröffentlichung sollte deshalb bei fachkundigen Erwachsenen liegen. Beteiligung bedeutet hier Mitdenken innerhalb nachvollziehbarer Grenzen, nicht die Übernahme unklarer Verantwortlichkeiten durch Kinder.

Unterschiedliche Rollen können gleichwertige Lerngelegenheiten bieten. Eine Person kann Merkmale vergleichen, eine andere die Beschreibung prüfen oder eine Rückfrage an das Forschungsteam formulieren. Voraussetzung ist, dass alle die zentrale Forschungsfrage verstehen. Wird die Arbeit nur arbeitsteilig zerlegt, besteht die Gefahr, dass einzelne Schülerinnen und Schüler lediglich technische Handgriffe ausführen, ohne den Zusammenhang zu erfassen.

Kriterien für eine begrenzte pädagogische Bewertung

Eine Bewertung kann untersuchen, ob Lernende Beobachtung und Interpretation auseinanderhalten, die Reichweite einer Erhebung begrenzen und eine Korrektur erklären können. Die Zahl gemeldeter Arten ist dafür ein schwacher Maßstab, weil sie von Ort, Jahreszeit und Vorerfahrung abhängt. Ein sorgfältig begründeter Zweifel kann mehr Verständnis zeigen als eine lange Liste scheinbar sicherer Benennungen.

Auch positive Rückmeldungen der Forschungspartner beweisen nicht allein einen Lernzuwachs. Sie können die Verwendbarkeit der Daten betreffen, während das Verständnis der Lernenden eine eigene Frage bleibt. Wer die Qualität des Bildungsangebots untersuchen möchte, müsste deshalb passende Vergleichsmöglichkeiten und nachvollziehbare Kriterien entwickeln. Der hier vorgelegte Ansatz begründet solche Kriterien konzeptionell, ohne ihre Wirksamkeit empirisch zu behaupten.

Fazit

Schulische Citizen Science kann in Österreich eine Verbindung zwischen Naturbegegnung und wissenschaftlicher Urteilskraft herstellen. Ihr inspirierender Charakter liegt darin, dass lokale Beobachtungen Teil einer größeren Frage werden. Sinnvolles Lernen entsteht jedoch erst, wenn die Beteiligten auch verstehen, warum Daten begrenzt, korrigierbar und erklärungsbedürftig sind. Kreativität und Anpassungsfähigkeit erhalten dadurch eine fachliche Form: gute Fragen entwickeln, Unsicherheit präzise benennen und Verfahren nach begründeter Rückmeldung verbessern.

Literatur

OeAD. Sparkling Science 2.0. OeAD, Wien, ohne Jahr. Abgerufen am 6. September 2026. https://oead.at/en/study-research-teaching/citizen-science/center-for-citizen-science/funding/sparkling-science-20

Bonney, Rick; Phillips, Tina B.; Ballard, Heidi L.; Enck, Jody W. “Can Citizen Science Enhance Public Understanding of Science?” Public Understanding of Science, 25(1), 2–16, 2016. DOI: 10.1177/0963662515607406.

Chinn, Clark A.; Malhotra, Betina A. “Epistemologically Authentic Inquiry in Schools: A Theoretical Framework for Evaluating Inquiry Tasks”. Science Education, 86(2), 175–218, 2002. DOI: 10.1002/sce.10001.

FRILUFTSLIV SOM ETISK LÆRING OM DELTAKELSE OG FELLES NATUR

Hansen Henrik
Oslo Katedralskole

Naturmøtet er også et sosialt møte

I norsk læreplanverk knyttes kroppsøving til blant annet samspill og bærekraftig ferdsel i naturen. Overordnet del fremhever dessuten demokratisk deltakelse gjennom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, uten år). Disse føringene åpner for å analysere friluftsliv som mer enn fysisk aktivitet. Elevene møter både et naturmiljø og spørsmål om hvordan gruppen tar beslutninger.

En tur kan oppleves svært forskjellig avhengig av erfaring, utstyr og funksjonsevne. Dersom én bestemt måte å bevege seg på blir målestokken for et godt naturmøte, kan noen elever fremstå som lite motiverte selv om problemet ligger i organiseringen. Artikkelen undersøker denne spenningen konseptuelt og hevder ikke at alle norske skoler møter den på samme måte.

Hva betyr ansvar i en konkret situasjon

Etisk læring krever situasjoner der begrunnelser blir nødvendige. Gruppen kan for eksempel måtte vurdere om en observasjon bør gjennomføres nærmere et sårbart område, eller om avstand gir tilstrekkelig kunnskap. Det interessante er ikke å konstruere et dilemma med en skjult fasit, men å undersøke hvilke hensyn som faktisk er relevante og hvilken informasjon som mangler.

Dewey (1938) knytter erfaringens pedagogiske verdi til dens videre betydning for læring. En opplevelse ute får derfor ikke automatisk etisk verdi. Etterarbeidet må gjøre det mulig å forstå hvordan beslutningen ble tatt, hvem som ble hørt, og om et annet valg kunne ivaretatt formålet bedre. Refleksjonen gir erfaringen en forbindelse til senere handlinger.

Noddings (2013) legger vekt på omsorg som relasjonell praksis. Overført med varsomhet til friluftsliv innebærer dette oppmerksomhet på konkrete behov, ikke bare på en generell idé om den selvstendige eleven. Tilrettelegging kan være en del av felles planlegging, fremfor en særordning som gjør én elev ansvarlig for å forklare sin situasjon offentlig.

Flere former for meningsfull deltakelse

Kreativitet kan vise seg når gruppen finner ulike bidrag til samme undersøkelse. Noen kan beskrive et landskap, andre sammenholde kart og observasjoner eller formulere spørsmål til en fagperson. Likeverdig deltakelse betyr ikke at alle utfører identiske handlinger, men at bidragene har en forståelig forbindelse til læringsformålet.

Tilpasningsevne oppstår når en plan endres på grunnlag av erfaring, uten at endringen tolkes som et nederlag. Vær, tilgjengelighet og gruppens behov kan gjøre en kortere rute faglig mer

hensiktsmessig. Det avgjørende er om elevene kan forklare hva som ble bevart i læringsarbeidet og hva som måtte undersøkes på en annen måte.

Vurderingen bør ikke belønne risikovilje eller tidligere turerfaring. En relevant prestasjon kan være å identifisere et oversett hensyn og begrunne en forsvarlig endring. Skolen beholder ansvaret for sikkerhet og organisering; elevmedvirkning innebærer ikke at barn overtar voksnes ansvar. Slik kan etisk refleksjon utvikles innenfor tydelige rammer.

Avslutning

Friluftsliv kan gi mening til læring utenfor klasserommet ved å gjøre ansvar konkret. Naturen er ikke bare bakgrunn for aktivitet, og fellesskapet er ikke bare en gruppe som følger samme rute. Inspirasjonen ligger i å oppdage at gode beslutninger kan gi rom både for undersøkelse, naturhensyn og ulike måter å delta på.

Litteratur

Utdanningsdirektoratet. Overordnet del — Demokrati og medvirkning; Læreplan i kroppsøving KRO01-06 — Tverrfaglige temaer. Utdanningsdirektoratet, Oslo, uten år. Lest 6. september 2026. https://www.udir.no/lk20/kro01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=eng

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

Noddings, Nel. Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. Second Edition, Updated. University of California Press, Berkeley, 2013.

ȘCOALA LUI PROCUST: PROVOCĂRILE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

INDRECAN MIHAIELA-EMILIA
LICEUL TEORETIC „ION CONSTANTIN BRĂTIANU„ HAȚEG

Sistemul educațional contemporan se confruntă cu o criză profundă de identitate, pendulând între cerințele presante ale globalizării și nevoile reale ale unei generații complet diferite de cele anterioare. În acest peisaj complex, metafora mitologică a „patului lui Procust" devine un instrument critic extrem de actual pentru a descrie standardizarea excesivă care încă domină numeroase săli de clasă. Așa cum miticul Procust își alungea sau își amputa oaspeții pentru a-i forța să se potrivească dimensiunilor fixe ale patului său, școala de astăzi tinde adesea să aplice o uniformizare administrativă și curriculară rigidă asupra unor elevi cu temperamente, talente și ritmuri de dezvoltare fundamental diferite. Într-o eră în care flexibilitatea este competența supremă, această abordare restrictivă riscă să transforme educația dintr-un catalizator al potențialului uman într-un simplu mecanism de nivelare academică și conformism social.

Această adaptare forțată se manifestă vizibil în modul în care sunt proiectate evaluarea și parcursul școlar general. Deși discursul pedagogic modern abundă în concepte generoase precum „centrarea pe elev" sau „incluziunea", arhitectura de bază a sistemului rămâne adesea tributară unui model industrial desuet. Testele grilă și examenele naționale măsoară prioritar memoria pe termen scurt și logica matematică, ignorând de cele mai multe ori gândirea critică disruptivă, inteligența emoțională sau talentele artistice. Profesorii se găsesc prinși în menținerea unui ritm unic de parcurgere a unei programe adesea supraîncărcate, context în care elevii cu abilități înalte ajung să se plictisească și să își piardă motivația intrinsecă, în timp ce aceia care necesită mai mult timp pentru asimilare sunt lăsați în urmă. Consecințele psihologice ale acestei modelări mecanice sunt alarmante, reflectându-se direct în creșterea anxietății școlare, a demotivării și a abandonului intelectual în rândul tinerilor.

Pentru a răspunde eficient provocărilor complexe ale secolului XXI, școala trebuie să abandoneze definitiv tiparele procustiene și să se reinventeze prin intermediul digitalizării și al inovației didactice. Lumea de astăzi nu mai premiează simpla reproducere a informațiilor, ci capacitatea de a rezolva probleme inedite, literația digitală avansată, adaptabilitatea și colaborarea eficientă. În acest sens, digitalizarea nu reprezintă doar o simplă dotare cu echipamente

tehnologice, ci o restructurare profundă a actului de predare-învățare-evaluare. Inovația digitală oferă instrumentele necesare pentru a sparge, în sfârșit, tiparul uniformizării. Prin intermediul platformelor de învățare adaptivă, al inteligenței artificiale și al resurselor educaționale deschise, profesorii pot crea trasee alternative și personalizate, adaptate ritmului, intereselor și stilului cognitiv al fiecărui elev în parte. Tehnologia devine astfel pârghia prin care educația se poate mula pe dimensiunea unică a elevului, eliminând mutilarea potențialului individual.

Această tranziție radicală către flexibilitate și inovare nu se poate realiza în izolare; ea depinde fundamental de colaborarea internațională și de schimbul global de bune practici pedagogice. Conectarea la rețele globale de școli, participarea în parteneriate strategice transfrontaliere și implicarea în comunități europene de învățare permit cadrelor didactice să împrumute și să co-creeze modele validate de bune practici. Prin cooperarea internațională, corpul profesoral își extinde orizontul metodologic, descoperind că standardele de excelență și indicatorii de performanță globali pot coexista armonios cu respectul deplin pentru individualitatea fiecărui copil. Schimbul cultural și academic oferă o perspectivă proaspătă asupra modului în care comunitățile globale transformă provocările erei digitale în oportunități de incluziune și dezvoltare multilaterală.

În concluzie, transformarea școlii dintr-un spațiu procustian într-un ecosistem fluid și modern reprezintă datoria fundamentală a educatorilor din secolul XXI. Profesorul modern încetează să mai fie un simplu transmițător de conținuturi liniare, devenind un designer al experiențelor de învățare, un mentor care valorifică inovația digitală pentru a sprijini ascensiunea fiecărui elev. Școala nu trebuie să funcționeze ca un atelier de strungărie unde materiile prime sunt calibrate forțat pentru a livra piese identice, ci ca un spațiu viu, dinamic și conectat la realitatea globală. Prin asumarea curajoasă a digitalizării, a inovației metodologice și prin deschiderea strategică spre colaborarea internațională, corpul profesoral are puterea și responsabilitatea de a demonta definitiv patul lui Procust, oferind fiecărui tânăr libertatea de a-și atinge propria formă de excelență.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Ediția a III-a, Editura Polirom.Iași, 2014:
2. Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, București, 2006:
3. Goleman, Daniel*, Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2018:
4. Robinson, Ken, *O lume dincolo de linii. Învățând să fim creativi*, Editura Publica. București, 2012:
5. Robinson, Ken & Louonica, Lou, *Școli creative. Revoluția de la firul ierbii care schimbă educația*, Editura Publica. București, 2015.

DE LA MOBILITATE LA TRANSFORMARE: IMPACTUL ERASMUS+ ASUPRA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ȘI INSTITUȚIONALE

Profesor psihopedagog Corina Ionescu
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București

În educația contemporană, dezvoltarea profesională a profesorului nu mai poate fi privită ca un proces punctual, limitat la participarea la cursuri sau la acumularea unor competențe individuale. Schimbările sociale, tehnologice și culturale, diversitatea populației școlare și nevoia de adaptare permanentă solicită o formare continuă, conectată la practică și la schimbul de experiență. Din această perspectivă, proiectele Erasmus+ au o valoare aparte, deoarece creează situații în care profesorul învață prin contact direct cu alte medii profesionale, își reevaluează propriile practici și poate deveni, ulterior, un agent al schimbării în instituția din care face parte.

Experiența acumulată în cadrul Acreditării Erasmus+ în domeniul Educație Școlară a Centrului Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București, mi-a oferit posibilitatea de a observa acest proces din interior. În anul școlar 2025–2026, instituția a implementat anul V al acreditării, prin proiectul nr. 2025-1-RO01-KA121-SCH-000316163, finanțat de Uniunea Europeană. Analizând activitățile desfășurate și efectele lor, consider că valoarea unei mobilități nu poate fi evaluată doar prin numărul participanților, al zilelor de formare sau al activităților realizate. Mai important este traseul pe care experiența îl parcurge după încheierea mobilității: ce se modifică în practica profesorului, ce se transferă către colegi, ce ajunge la elev și ce devine, în timp, parte a culturii organizaționale.

Privesc, astfel, experiența Erasmus+ ca pe un proces în mai multe etape: expunere la practici externe, reflecție profesională, selecție și adaptare, aplicare, multiplicare și, în anumite situații, integrare la nivel instituțional. Simplul acces la o metodă nouă nu garantează inovarea. Aceasta apare atunci când profesorul înțelege logica metodei, o analizează critic în raport cu propriul context și o adaptează nevoilor reale ale elevilor.

În anul V al acreditării au fost realizate 15 mobilități, care s-au completat reciproc: 6 pentru cursuri de formare, 8 de tip job shadowing și 1 de tip invitat expert. Cursurile au oferit cadre conceptuale și instrumente, job shadowing-ul a permis observarea directă a funcționării altor instituții, iar prezența unui expert invitat a creat un context de formare pentru un grup extins de profesori.

Un exemplu relevant îl constituie participarea a trei cadre didactice la cursul „Introduction to STEAM Education: Engaging Every Learner”, organizat la Erasmus Centre Seville, în Spania. Abordarea STEAM a fost explorată din perspectiva interdisciplinarității, a învățării prin investigare

și a construirii unor contexte în care elevul descoperă, testează, colaborează și realizează produse concrete.

Pentru mine, relevanța unei astfel de abordări în educația specială derivă din varietatea modalităților de participare pe care le oferă. Un elev poate întâmpina dificultăți în exprimarea verbală, dar poate demonstra înțelegere prin construcție, experiment, asociere sau reprezentare vizuală. Alt elev poate avea nevoie de experiență concretă pentru a înțelege o noțiune abstractă. Din acest punct de vedere, interdisciplinaritatea poate deveni nu doar o opțiune curriculară modernă, ci și un instrument de accesibilizare a învățării.

O experiență formativă diferită a fost cursul „Learning in Motion: Exploring the Link Between Movement, Play, and Academic Success", desfășurat la Copenhaga, prin Body Mind Academy – Europass Teacher Academy. Trei cadre didactice au explorat modalități de integrare a mișcării, jocului, exercițiilor de respirație și activităților colaborative în procesul educațional. În activitatea cu elevii cu cerințe educaționale speciale, am considerat deosebit de importantă ideea reglării disponibilității pentru învățare. Eficiența unei activități nu depinde exclusiv de conținut și obiective, ci și de capacitatea elevului de a se concentra, de siguranța emoțională și de nivelul de implicare. În acest context, o secvență scurtă de mișcare, un joc colaborativ sau un exercițiu de respirație pot modifica semnificativ condițiile în care se desfășoară învățarea.

Importanța mobilităților Erasmus+ constă, așadar, nu doar în accesul la metode noi, ci și în faptul că acestea pot determina profesorul să își revizuiască anumite convingeri pedagogice. Pentru mine, dezvoltarea profesională autentică nu înseamnă acumularea unui număr cât mai mare de tehnici, ci capacitatea de a reconsidera modul în care definesc participarea, succesul, autonomia și rolul elevului în procesul de învățare.

Activitățile de job shadowing desfășurate în Malta, Polonia și Spania au completat această perspectivă prin observarea directă a unor practici instituționale. La Maria Regina College Mosta Secondary School, în Malta, au fost analizate modalități de adaptare a activităților la nevoi educaționale diferite și forme de colaborare între profesioniști. Experiența a evidențiat faptul că incluziunea nu depinde exclusiv de relația profesor–elev, ci de coerența întregii organizații școlare. La Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 im. Jana Matejki, în Polonia, colegii participanți au observat un model în care activitățile academice, atelierele practice, terapiile, pregătirea pentru autonomie și activitățile extracurriculare se completează. Pentru educația specială, această abordare este esențială, deoarece finalitatea educației nu se limitează la achiziția de conținuturi școlare, ci include comunicarea, funcționalitatea, autonomia și participarea socială. Experiența de la Colegio Público de Educación Especial Segeda, din Calatayud, Spania, a evidențiat rolul colaborării interdisciplinare dintre profesori, logopezi, fizioterapeuți și alți specialiști. Parteneriatul a avut și o componentă de reciprocitate, patru cadre didactice din instituția spaniolă participând, la rândul lor, la

o mobilitate de tip job shadowing în școala noastră, în perioada 11–15 mai 2026. Consider că această reciprocitate este un indicator relevant al maturizării colaborării internaționale, deoarece fiecare instituție devine simultan beneficiar și furnizor de experiență profesională.

La Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa nr 1, în Varșovia, Polonia, observarea unor lecții din arii curriculare diverse a evidențiat strategii diferențiate, metode nonformale și modalități de integrare a tehnologiei. Compararea contextelor educaționale a consolidat pentru mine o idee importantă: bunele practici nu se transferă mecanic. Ele trebuie selectate, interpretate și adaptate. Mobilitatea nu oferă „rețete", ci lărgește repertoriul de posibilități profesionale și susține capacitatea profesorului de a lua decizii pedagogice mai bine fundamentate.

O dimensiune distinctă a formării a fost reprezentată de activitatea invitatului expert Michał Siwkowski, din Polonia, în cadrul programului „Future-Ready Teaching: Inclusion, Creativity and AI in Education", desfășurat în perioada 27–29 octombrie 2025 și la care au participat 24 de cadre didactice. Temele privind inteligența artificială, etica digitală, securitatea datelor, creativitatea, STEAM-ul și utilizarea tehnologiei în sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale au adus în atenție una dintre provocările esențiale ale școlii actuale: necesitatea de a integra inovația fără a pierde dimensiunea umană a educației. Competența digitală a profesorului nu poate fi redusă la utilizarea unor instrumente, ea presupune evaluarea relevanței pedagogice, conștientizarea limitelor, protejarea elevului și luarea unor decizii etice. În educația specială, această responsabilitate este cu atât mai importantă. O tehnologie este valoroasă dacă reduce bariere, facilitează comunicarea, sprijină autonomia sau permite personalizarea. Noutatea, în sine, nu reprezintă o garanție a valorii educaționale.

Analizând aceste experiențe, identific un prim nivel de impact în dezvoltarea profesională individuală. Profesorul își extinde repertoriul metodologic, observă alte modele de organizare, își dezvoltă capacitatea de analiză comparativă și dobândește o mai mare autonomie în luarea deciziilor didactice. Cu toate acestea, dezvoltarea personală nu se transformă automat în dezvoltare instituțională. Între cele două este necesar un mecanism de transfer.

În experiența școlii noastre, acest transfer a fost susținut prin workshopuri, activități demonstrative, proiecte și contexte de colaborare între colegi. Workshopul „Educație 5.0: transformare prin STEAM" a reunit 21 de cadre didactice și a valorificat învățarea prin investigare, modelul 5E, activități cu roboți Bee-Bot și coduri QR. Dincolo de instrumentele utilizate, valoarea formării a constat în experimentarea unui mod de lucru centrat pe explorare, colaborare și construcția activă a răspunsurilor.

Workshopul „Educație incluzivă: toți copiii sunt speciali" a adus în discuție principiile Universal Design for Learning și necesitatea proiectării unor activități accesibile unei diversități cât mai largi de elevi. Pentru mine, această perspectivă este fundamentală: incluziunea nu se construiește

prin declarații generale, ci prin deciziile concrete care determină cine poate participa, în ce condiții și cu ce grad de autonomie.

În cadrul workshopului „Metode non-formale în context formal: strategii pentru succesul elevilor”, metode bazate pe cooperare, mișcare și rezolvarea de sarcini au fost experimentate direct de participanți. Cele 14 activități demonstrative susținute de cadrele didactice participante la mobilități au continuat același proces de transfer, facilitând observarea modului în care ideile preluate din alte contexte pot fi adaptate realității propriei școli.

Din perspectiva dezvoltării instituționale, consider esențială trecerea de la simpla diseminare la învățarea organizațională. Diseminarea presupune transmiterea informației despre o experiență. Învățarea organizațională începe atunci când informația este discutată, testată, adaptată și introdusă în practică. Prima produce cunoaștere despre un proiect; cea de-a doua poate produce schimbare.

În aceeași logică se înscrie relația dintre Erasmus+ și eTwinning. Mobilitatea fizică oferă întâlnirea directă și accesul la alte contexte profesionale, în timp ce colaborarea digitală poate asigura continuitate și extinde participarea către elevi. Proiectul eTwinning „Digital Citizens: Together in a Digital World” a integrat colaborarea internațională cu educația pentru cetățenie digitală și responsabilitate online.

Recunoașterile obținute de instituție – între care titlul de Școală Europeană 2025, statutul de Școală eTwinning 2026, certificatele de calitate și premiile acordate unor proiecte – pot fi privite ca indicatori externi ai implicării. Din perspectiva impactului, însă, consider mai importante schimbările de proces: apariția unor noi proiecte, multiplicarea activităților, dezvoltarea colaborării și participarea mai activă a profesorilor și elevilor.

Această continuitate poate fi observată și în proiectele „ArtECO SchoolMade” și „Creativitate și prietenie”, incluse în Calendarul Proiectelor de Educație Extrașcolară Municipale al ISMB pentru anul 2026. Experiența acumulată prin proiectele europene este astfel recontextualizată local și devine sursă pentru noi contexte de participare, creativitate, colaborare și educație ecologică.

Organizarea Simpozionului Național cu participare internațională „De la experiență la impact: proiecte Erasmus+ și eTwinning în dezvoltarea școlii” reprezintă, la rândul său, un indicator al evoluției instituționale. O școală care inițial participă la contexte de formare internațională ajunge să creeze ea însăși contexte de schimb profesional pentru alte instituții. Consider relevantă această trecere de la statutul de participant la acela de facilitator al învățării profesionale.

Pe baza experienței analizate, identific patru mecanisme prin care proiectele Erasmus+ pot contribui la transformarea unei instituții educaționale: expunerea la diversitate profesională, reflecția comparativă, transferul contextualizat și multiplicarea. Primul mecanism oferă acces la alte sisteme și practici. Al doilea îl determină pe profesor să își reanalizeze propriile opțiuni profesionale. Al

treilea presupune adaptarea ideilor la realitatea elevilor și a instituției. Al patrulea transformă învățarea individuală în resursă pentru comunitatea profesională.

Atunci când aceste mecanisme funcționează împreună, mobilitatea poate depăși nivelul experienței personale și poate contribui la modificarea culturii organizaționale. Profesorii discută mai mult despre metode și rezultate, apar noi colaborări, se dezvoltă proiecte și crește disponibilitatea pentru experimentare și schimbare.

La nivel personal, participarea la experiențele Erasmus+ mi-a consolidat convingerea că profesionalizarea reală presupune și capacitatea de a interoga rutina. Contactul cu alte contexte educaționale creează o distanță utilă față de propria practică. Atunci când observ o altă școală, ajung inevitabil să o analizez mai atent pe a mea: identific resurse, limite, diferențe și posibilități de dezvoltare. Din acest punct de vedere, mobilitatea funcționează și ca instrument de autoevaluare profesională.

Am înțeles, de asemenea, că internaționalizarea nu trebuie redusă la dimensiunea geografică. O instituție nu devine europeană doar pentru că profesorii săi participă la mobilități în alte țări. Dimensiunea europeană devine relevantă atunci când valori precum colaborarea, echitatea, respectul pentru diversitate, participarea și inovarea responsabilă sunt integrate în practicile cotidiene ale școlii.

Pentru o instituție de educație specială și incluzivă, această perspectivă are o semnificație suplimentară. Orice inovație trebuie analizată din perspectiva accesibilității, orice tehnologie prin contribuția sa la participare, iar orice metodă prin capacitatea de a răspunde profilului real al elevului. În cele din urmă, orice proiect internațional trebuie să poată răspunde unei întrebări esențiale: în ce mod îmbunătățește experiența educațională a copilului?

Din această perspectivă, nu consider succesul unui proiect Erasmus+ ca fiind dat de amploarea mobilităților, ci de capacitatea instituției de a transforma experiența în competență, competența în practică și practica în cultură profesională. Unele schimbări sunt vizibile imediat, printr-o activitate nouă sau un instrument utilizat la clasă. Altele sunt mai subtile, dar poate mai profunde: disponibilitatea pentru colaborare, curajul de a experimenta, interesul pentru reflecție pedagogică și asumarea faptului că profesorul rămâne, pe tot parcursul carierei, un profesionist care învață.

În concluzie, experiența mea îmi permite să privesc programul Erasmus+ nu doar ca pe un program de mobilitate, ci ca pe un cadru posibil pentru dezvoltarea unei organizații care învață. Mobilitatea creează contactul cu diferența; reflecția îi conferă sens; adaptarea o transformă în practică; colaborarea îi extinde efectele. Atunci când acest circuit se realizează, dezvoltarea profesională individuală și dezvoltarea instituțională devin două dimensiuni ale aceluiași proces de transformare. Într-o educație care trebuie să răspundă permanent unor realități noi, capacitatea profesorilor și a instituțiilor de a învăța continuu poate deveni una dintre cele mai importante resurse pentru o școală relevantă, adaptabilă și cu adevărat incluzivă.

ОБЩЕСТВЕНАТА БИБЛИОТЕКА КАТО СРЕДА ЗА МЕЖДУПОКОЛЕНЧЕСКА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ

Иванов Георги

Софийска математическа гимназия

Доверието като предмет на учене

Библиотеката позволява информацията да бъде обсъждана извън оценъчната атмосфера на класната стая. Нейната образователна функция включва достъп до знание и подкрепа за самостоятелно учене, както подчертава Манифестът на IFLA и UNESCO (2022). Това е основание за педагогическо партньорство, но не доказва, че всички български библиотеки разполагат с еднакъв персонал, техника или възможности за работа с училища.

Подходящият въпрос не е кой участник използва телефона най-бързо, а как групата установява дали дадено съобщение заслужава доверие. Възрастен човек може да познава местния институционален контекст, а ученикът да открие първоизточника чрез търсене. Нито едното умение само по себе си гарантира правилна преценка. Образователният смисъл възниква при съчетаването им и при обсъждането на техните ограничения.

Проверка вместо списък от подозрителни признаци

Медийното образование често се свежда до разпознаване на сензационно заглавие или некачествено изображение. Подобни сигнали могат да насочват вниманието, но не са достатъчни за заключение. Добре оформен текст също може да съдържа невярно твърдение. Wineburg и McGrew (2019) изследват страничното четене: излизането от разглежданата страница, за да се провери какво други надеждни източници съобщават за нея.

В библиотечна среда този принцип може да бъде обсъден чрез публично достъпно съобщение за местна културна проява. Участниците разграничават автор, дата, първоначално съобщение и последващо препубликуване. Примерът е педагогическа възможност, а не описание на вече осъществено българско изследване. Той позволява да се види защо една стара вярна информация може да бъде подвеждаща в нов контекст.

Творчеството се проявява при обясняването на проверката на друг човек. Участникът трябва да избере подходяща последователност и разбираеми думи, без да прикрива неизвестното. Адаптивността се изразява в готовността да се промени първоначалната оценка след ново доказателство. Така увереното говорене престава да бъде заместител на обоснованото знание.

Взаимност и граници на оценяването

Buckingham (2003) разглежда медийното образование като критическо разбиране на представянето, производството и аудиториите. За междупоколенческата среща това означава

да се обсъжда и защо определено послание привлича конкретен читател. Разговорът не бива да превръща личните предпочитания на възрастните в обект на присмех или да използва частни профили като учебен материал.

Оценяването на учениците може да се основава на качеството на обяснението и проследимостта на проверката. Броят на „опроверганите“ събеседници би насърчил състезателност и унижение. По-подходящо е да се установи дали ученикът различава липса на доказателство от доказателство за невярност и дали може да посочи оставащата неопределеност.

Заключение

Партньорството между училище и библиотека в България може да създаде смислено учене отвъд класната стая, когато поколенията работят като събеседници. Вдъхновението идва от споделената възможност да се разбере един информационен проблем. Устойчивият резултат е култура на обосновано доверие, в която всеки има право да задава въпроси и да променя мнението си.

Библиография

IFLA; UNESCO. IFLA–UNESCO Public Library Manifesto 2022. IFLA, The Hague; UNESCO, Paris, 2022. https://www.ifla.org/public-library-manifesto/

Wineburg, Sam; McGrew, Sarah. “Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information”. Teachers College Record, 121(11), 1–40, 2019. DOI: 10.1177/016146811912101102.

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

PÆDAGOGISK KONTINUITET I SAMARBEJDET MELLEM SKOLE OG LOKALE FORENINGER

Jensen Mikkel
København Åbne Gymnasium

Når besøget ikke står alene

Den åbne skole indebærer, at skolen inddrager det omgivende samfund, eksempelvis foreninger, kulturinstitutioner og virksomheder. Ministeriets beskrivelse understreger forbindelsen til skolens formål og faglige mål. Dermed er samarbejdet ikke et selvstændigt kvalitetsstempel; det skal bidrage til en bestemt læringsmæssig sammenhæng (Børne- og Undervisningsministeriet, uden år).

En forening kan tilbyde specialiseret viden og andre deltagelsesformer end skolen. Men dens mål er ikke nødvendigvis identiske med undervisningens. En idrætsforening kan være optaget af aktivitetens gennemførelse, mens læreren undersøger elevernes forståelse af samarbejde eller bevægelse. Forskellen er legitim, men den skal gøres tydelig, hvis besøget skal få en fælles retning.

Koordinering som pædagogisk arbejde

Danmarks Evalueringsinstituts rapport om den åbne skole samler erfaringer fra udviklingsprojekter og behandler integrationen i skolernes hverdag (EVA, 2018). Rapporten giver anledning til at se koordinering som mere end praktisk booking. Der skal også aftales, hvad eleverne forventes at undersøge, og hvordan deres erfaringer kan føres videre efter mødet.

Et partnerskab kan eksempelvis omhandle, hvordan en lokal forening organiserer frivilligt arbejde. Eleverne kan møde forskellige opfattelser af ansvar, motivation og medlemskab. Den faglige opgave er ikke at fremstille foreningen positivt, men at forstå en bestemt organisationsform. Partneren bør kende denne ramme, så spørgsmål og kritiske iagttagelser ikke opleves som et brud på besøgets formål.

Kreativiteten ligger i at forbinde partnerens særlige ressourcer med et problem, eleverne kan arbejde intellektuelt med. Det kræver ofte mere præcision end et bredt ønske om inspiration. Et godt samarbejde kan være afgrænset og gentaget, så eleverne får mulighed for at stille nye spørgsmål efter den første bearbejdning.

Grænser mellem praksisser

Akkerman og Bakker (2011) beskriver læringsmuligheder ved møder mellem forskellige praksisser. Deres perspektiv hjælper med at forstå, hvorfor skole og forening ikke behøver at blive ens for at samarbejde. Forskellene kan netop gøre vante antagelser synlige. Elever kan opdage, at ansvar fordeles anderledes i en frivillig organisation end i et klasseværelse.

Fleksibilitet er derfor ikke blot evnen til at håndtere en aflysning. Den omfatter også at ændre et spørgsmål eller en efterbearbejdning, når mødet viser noget uventet. Samtidig skal ændringerne

bevare en tydelig forbindelse til læringsformålet. Hvis alle nye indtryk forfølges, kan forløbet miste retning.

Partnerskabets kvalitet kan vurderes gennem elevernes forklaringer og parternes mulighed for at lære af samarbejdet. Tilfredshed med dagen er relevant, men ikke tilstrækkelig. En elev kan have haft en god oplevelse uden at forstå den undersøgte problemstilling. Omvendt kan et krævende møde, som skaber spørgsmål, være pædagogisk værdifuldt, hvis der er tid til videre arbejde.

Konklusion

Den åbne skole får faglig betydning, når partnerskabet skaber forbindelser før, under og efter mødet med lokalsamfundet. Inspiration skal kunne omsættes til spørgsmål og forklaringer. Tydelig koordinering begrænser ikke kreativiteten; den giver parterne et fælles grundlag for at udvikle og justere læringen uden at udviske deres forskellige opgaver.

Litteratur

Børne- og Undervisningsministeriet. Den åbne skole. Børne- og Undervisningsministeriet, København, uden år. Tilgået 6. september 2026. https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/skoleudvikling/den-aabne-skole/

Danmarks Evalueringsinstitut. Arbejdet med den åbne skole. Danmarks Evalueringsinstitut, København, 2018. https://uvm.dk/aktuelt/publikationer/2018/august/180827-arbejdet-med-den-aabne-skole/

Akkerman, Sanne F.; Bakker, Arthur. "Boundary Crossing and Boundary Objects". Review of Educational Research, 81(2), 132–169, 2011. DOI: 10.3102/0034654311404435.

LITTERATURSAMTAL PÅ BIBLIOTEKET SOM MÖTE MELLAN SJÄLVSTÄNDIGT VAL OCH GEMENSAM TOLKNING

Johansson Erik
Norra Real

Valfrihetens pedagogiska villkor

Ett bibliotek erbjuder fler möjliga vägar in i litteraturen än en enda gemensam bok. Men ett stort utbud gör inte automatiskt valet meningsfullt. Elever med begränsad läserfarenhet kan behöva hjälp att förstå vad olika böcker erbjuder. Ett val blir självständigt när eleven får tillräcklig information och möjlighet att ändra sig, inte när vuxna lämnar eleven ensam inför hyllan.

Den svenska läroplanen Lgr22 ger en nationell ram för skolans uppdrag och ämnen (Skolverket, 2022). Den lokala samverkan med ett bibliotek behöver samtidigt planeras utifrån tillgängliga resurser och elevgruppens erfarenheter. Artikeln beskriver därför en möjlig pedagogisk relation, inte en likformig svensk modell eller en bevisad effekt av biblioteksbesök.

Från reaktion till tolkning

Rosenblatt (1978) betonar relationen mellan läsare och text. Läsningen formas av erfarenheter, men en litterär tolkning kan ändå diskuteras genom hänvisning till det som faktiskt står. Skillnaden mellan att ogilla en gestalt och att visa hur berättelsen skapar misstro mot gestalten är pedagogiskt betydelsefull. Den senare formuleringen gör läsarens resonemang tillgängligt för andra.

Chambers (1993) utvecklar ett samtalsinriktat sätt att närma sig läsning. I ett bibliotekssamarbete kan det innebära att elever jämför sådant som förbryllar dem, snarare än försöker gissa en vuxens färdiga analys. Ett återkommande föremål eller en oväntad tystnad i dialogen kan öppna en fråga. Lärarens uppgift är att hjälpa samtalet tillbaka till texten när en tolkning saknar stöd.

Olika bokval utesluter inte gemensam analys. Elever kan jämföra hur två berättelser låter läsaren förstå något som huvudpersonen ännu inte vet. Jämförelsen kräver att innehållet förklaras för en lyssnare som inte har läst samma bok. Därmed får samtalet en verklig kommunikativ funktion utanför den individuella läsupplevelsen.

Deltagande utan framtvingad självutlämning

Litteratur kan väcka personliga minnen, men elever ska inte behöva redovisa privata erfarenheter för att visa förståelse. Det går att diskutera en texts konflikt och perspektiv utan att berätta om den egna familjen. Bibliotekets öppna miljö förstärker behovet av att skilja frivilligt delande från bedömningskrav.

Kreativitet kan bestå i att pröva en alternativ läsning av en scen och undersöka vilka formuleringar som talar för eller emot den. Anpassningsförmåga visar sig när eleven preciserar sin

uppfattning efter en invändning. Att ändra sig ska inte förväxlas med att ge efter för den mest självsäkra deltagaren. Samtalsledaren behöver därför ge utrymme åt eftertanke och olika former av förberedelse.

Bedömningen bör rikta sig mot textanknytning, resonemang och förmågan att utveckla en fråga. Antalet lästa sidor är otillräckligt som mått på tolkning. En kort berättelse kan bära en avancerad diskussion, medan många lästa böcker inte garanterar att eleven kan förklara hur en berättarteknisk effekt uppstår.

Slutsats

Biblioteket kan göra lärandet meningsfullt genom att förena personligt intresse med en gemenskap av tolkande läsare. Inspiration uppstår när en annan läsare gör en tidigare osynlig detalj betydelsefull. Samarbetets kvalitet beror på hur val, stöd och textnära samtal hänger samman, inte enbart på att undervisningen flyttas ut ur klassrummet.

Referenser

Skolverket. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet — Lgr22. Skolverket, Stockholm, 2022. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet

Rosenblatt, Louise M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Southern Illinois University Press, Carbondale, 1978.

Chambers, Aidan. Tell Me: Children, Reading and Talk. Thimble Press, Stroud, 1993.

SULAMISVEDEN TUTKIMINEN OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄN YMMÄRRYKSEN RAKENTAJANA

Korhonen Aleksi

Helsingin suomalainen yhteiskoulu (SYK)

Yhteinen ilmiö tarvitsee yhteisen kysymyksen

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvät monialaiset oppimiskokonaisuudet. Opetushallituksen kuvauksen mukaan niitä järjestetään vähintään yksi lukuvuodessa, ja paikallinen opetussuunnitelma täsmentää toteutusta. Tämä rakenne tarjoaa mahdollisuuden koulun ulkopuoliseen tutkimiseen, mutta ei itsessään takaa oppiaineiden käsitteellistä yhteyttä (Opetushallitus, ei vuosilukua).

Sulamisvesi voi olla yhteinen aihe luonnontieteelle, matematiikalle ja maantiedolle. Pelkkä aiheen jakaminen ei kuitenkaan riitä. Käsitteellinen yhteys syntyy esimerkiksi kysymyksestä, miksi vesi kerääntyy tietyssä kohdassa ja mitä havaintoja selityksen arvioiminen vaatisi. Silloin eri oppiaineet tarjoavat välineitä samaan ongelmaan: korkeuserojen kuvaamista, aineen olomuodon ymmärtämistä ja havaintojen vertailua.

Havainnosta malliksi

Havainto lätäköstä osoittaa veden sijainnin tietyllä hetkellä. Se ei yksin kerro, mistä kaikki vesi on tullut tai kuinka kauan se pysyy paikallaan. Oppilaiden selityksissä voivat sekoittua sulaminen, virtaus ja imeytyminen. Näiden prosessien erottaminen tekee lähiympäristön tutkimisesta käsitteellisesti vaativaa.

Chinn ja Malhotra (2002) tarkastelevat koulututkimusten suhdetta tieteellisen tiedonmuodostuksen ongelmiin. Tässä yhteydessä heidän näkökulmansa ohjaa kysymään, voiko sama havainto tukea useampaa selitystä. Jos kaksi kohtaa kuivuu eri nopeudella, maaperä ei välttämättä ole ainoa ero. Varjo, lämpötila ja veden määrä voivat vaikuttaa. Oppilaan on opittava rajaamaan johtopäätös havaintojen laajuuteen.

Mallin tehtävä on tehdä oletukset näkyviksi. Yksinkertainen piirros voi näyttää veden oletetun kulkureitin ja kohdan, josta tietoa puuttuu. Luovuus ei silloin tarkoita näyttävää esitystä vaan sellaisen kuvauksen keksimistä, jonka avulla selitystä voidaan arvioida. Mallin puutteet ovat hyödyllisiä, jos ne johtavat täsmällisempään kysymykseen.

Oppiainerajojen ylittäminen ja paluu käsitteisiin

National Research Council (2000) korostaa ymmärtämisen ja tiedon siirtämisen suhdetta. Tutun esimerkin hallinta ei osoita, että oppilas tunnistaisi saman periaatteen uudessa tilanteessa. Sulamisveden tutkimisen jälkeen voidaan siksi tarkastella, mikä selityksestä soveltuu sadeveden kertymiseen ja mikä ei. Olomuodon muutos ei ole molemmissa tilanteissa sama lähtökohta.

Tämä vertailu tekee mukautuvuuden näkyväksi: oppilas säilyttää käyttökelpoisen osan mallista mutta muuttaa sen ehtoja. Opettajan tehtävänä on nimetä käsitteet riittävän tarkasti. Monialainen oppiminen ei tarkoita oppiaineiden tiedollisten erojen häivyttämistä, vaan niiden tarkoituksen ymmärtämistä yhteisessä ongelmassa.

Tutkimisen ajankohta ja paikka on valittava paikallisten olosuhteiden mukaan. Lunta ei voi olettaa olevan saatavilla samalla tavalla kaikkialla Suomessa, eikä vaarallinen tai liukas paikka ole välttämätön oppimisen kannalta. Saavutettava havaintopaikka ja yhteisesti tarkasteltava dokumentaatio mahdollistavat osallistumisen myös silloin, kun kaikki eivät voi liikkua samalla reitillä.

Johtopäätökset

Sulamisveden tutkiminen voi tehdä koulun lähiympäristöstä paikan, jossa käsitteitä tarvitaan aidon kysymyksen ymmärtämiseen. SummerEd Inspiren teeman kannalta olennaista on uteliaisuuden muuttuminen perustelluksi selitykseksi. Inspiraatio syntyy tutun ilmiön uudesta näkökulmasta; oppimisen laatu näkyy siinä, miten oppilas rajaa, vertailee ja korjaa omaa malliaan.

Lähteet

Opetushallitus. National Core Curriculum for Primary and Lower Secondary (Basic) Education. Opetushallitus, Helsinki, ei vuosilukua. Luettu 6.9.2026. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education

Chinn, Clark A.; Malhotra, Betina A. “Epistemologically Authentic Inquiry in Schools: A Theoretical Framework for Evaluating Inquiry Tasks”. Science Education, 86(2), 175–218, 2002. DOI: 10.1002/sce.10001.

National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. National Academy Press, Washington, DC, 2000. DOI: 10.17226/9853.

MAPY HISTORYCZNE I OBSERWACJA MIASTA JAKO ĆWICZENIE ROZUMOWANIA PRZESTRZENNEGO

Kowalski Jan

XIV Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica

Miasto jako źródło pytań

Codziennie mijany plac może zachowywać ślady dawnych funkcji, których nie wyjaśnia jego obecny wygląd. Nietypowy przebieg ulicy, fragment zabudowy lub różnica poziomów stają się punktem wyjścia do pytania o zmianę. Nauka poza salą lekcyjną polega tu na dostrzeżeniu problemu w znajomym otoczeniu i połączeniu go z materiałem dokumentacyjnym. Sam spacer nie wystarcza, jeżeli obserwacje pozostają pozbawione pytania porządkującego.

W Polsce Geoportal udostępnia informacje o mapach i materiałach archiwalnych, które mogą stanowić zasób do takiej analizy (Główny Urząd Geodezji i Kartografii, bez daty). Dostępność nie oznacza jednak, że każda miejscowość i każdy okres są udokumentowane równie dokładnie. Nauczyciel musi sprawdzić przydatność konkretnego materiału przed sformułowaniem zadania badawczego. Niniejszy tekst opisuje możliwości rozumowania, a nie przeprowadzoną analizę określonego polskiego miasta.

Różnica na mapie nie zawsze oznacza zmianę w terenie

Dwie mapy mogą przedstawiać ten sam obszar w różnej skali i z odmiennym stopniem szczegółowości. Brak niewielkiego budynku na jednej z nich nie dowodzi, że obiekt wówczas nie istniał. Mógł zostać pominięty z powodu celu opracowania lub zastosowanej generalizacji. Uczeń powinien zatem zapytać nie tylko, co widać, lecz także, jakie obiekty dana mapa miała pokazywać.

Monmonier (1996) omawia sposoby, w jakie wybory kartograficzne kształtują obraz przestrzeni. Jego perspektywa pozwala traktować mapę jako opracowane przedstawienie, a nie neutralną kopię terenu. Nie oznacza to, że mapom nie można ufać. Oznacza konieczność rozpoznania ich przeznaczenia, legendy, daty i ograniczeń. Krytyczne czytanie zwiększa użyteczność źródła, zamiast je automatycznie podważać.

Szczególnie ważne jest odróżnienie daty publikacji od czasu aktualności danych. Mapa wydana w określonym roku może opierać się na wcześniejszych pomiarach. Jeśli uczeń zestawi ją z fotografią bez uwzględnienia tej różnicy, może stworzyć pozornie dokładną chronologię. Poprawna interpretacja powinna zachować przedział niepewności, gdy źródła nie pozwalają ustalić momentu zmiany.

Obserwacja terenowa jako sprawdzanie interpretacji

Wyjście w teren może pomóc rozpoznać trwałe punkty odniesienia, ale współczesny wygląd nie wyjaśnia samodzielnie przeszłości. Nowa elewacja może zasłaniać starszą konstrukcję, a obecna nazwa nie musi odpowiadać dawnemu przeznaczeniu. Obserwacja dostarcza kolejnego rodzaju danych, które należy zestawić ze źródłami, zamiast używać jej jako ostatecznego rozstrzygnięcia każdej wątpliwości.

Wyobraźmy sobie porównanie terenu oznaczonego dawniej jako zabudowa przemysłowa z obecnym parkiem. Sama różnica funkcji jest początkiem analizy. Pytania dotyczą czasu przekształcenia, zachowanych elementów i powodów decyzji. Odpowiedzi wymagają dokumentów lub wiarygodnych opracowań. Uczniowie nie powinni dopisywać historii likwidacji zakładu tylko dlatego, że wydaje się ona zgodna z ogólną wiedzą o przemianach gospodarczych.

Wineburg (2001) wskazuje na znaczenie kontekstualizacji i porównywania źródeł w myśleniu historycznym. W badaniu przestrzeni oznacza to sprawdzanie, czy różne materiały rzeczywiście odnoszą się do tego samego obiektu i okresu. Podobna nazwa może być myląca, a powtarzająca się informacja w kilku tekstach może pochodzić z jednego źródła. Liczba powtórzeń nie zastępuje niezależnego potwierdzenia.

Współrzędne i skala jako pojęcia potrzebne

Zestawianie map daje matematyce i geografii wspólny problem. Uczeń potrzebuje skali, aby zrozumieć relację między odległością na przedstawieniu a odległością w terenie. Potrzebuje również pojęcia układu odniesienia, aby nie traktować przesunięcia obrazu jako rzeczywistego przesunięcia obiektu. Te pojęcia stają się narzędziami interpretacji, a nie wyłącznie treścią do zapamiętania.

Nie każda szkolna analiza wymaga zaawansowanego oprogramowania. Proste zestawienie może wystarczyć do postawienia pytania, pod warunkiem że nie sugeruje dokładności, której nie zapewnia. Precyzyjnie wyglądające nałożenie obrazów może ukrywać błędy dopasowania. Nauczyciel powinien pomóc uczniom oddzielić atrakcyjność wizualną od wiarygodności porównania.

Twórcze rozwiązanie może polegać na przygotowaniu kilku przedstawień tego samego miejsca, z których każde odpowiada na inne pytanie. Jedno pokazuje funkcje terenu, inne przebieg komunikacji, a jeszcze inne elementy zachowane. Taki wybór ujawnia, że żadna pojedyncza mapa nie musi zawierać wszystkich informacji. Ważne jest uzasadnienie selekcji oraz czytelne wskazanie, czego przedstawienie nie obejmuje.

Zmiana przestrzeni i ocena społeczna

Opis przekształcenia miasta nie jest jeszcze oceną jego skutków. Park może zwiększać dostęp do zieleni, ale pytanie o społeczną historię miejsca wymaga również uwzględnienia wcześniejszych użytkowników i funkcji. Nie należy automatycznie przedstawiać każdej nowej inwestycji jako postępu ani każdej utraty dawnej zabudowy jako degradacji. Ocena powinna mieć jawne kryteria i odpowiednią podstawę źródłową.

Rozmowa z mieszkańcem może dostarczyć istotnej perspektywy, ale nie czyni go reprezentantem wszystkich mieszkańców. Wypowiedź warto odróżnić od faktu możliwego do sprawdzenia i od oceny opartej na doświadczeniu. Uczeń może zachować tę różnicę w tekście, zaznaczając, kto interpretuje zmianę i na jakiej podstawie. To ważna forma odpowiedzialności wobec osób, których historie są przywoływane.

Zdolność adaptacji pojawia się, kiedy nowy materiał zmienia początkową narrację. Jeśli dokument pokazuje, że obiekt pełnił kilka funkcji, prosty podział na „dawniej” i „dziś” okazuje się niewystarczający. Uczniowie mogą wówczas zbudować bardziej złożoną sekwencję, zamiast ukrywać niewygodną informację. Inspiracja badawcza wynika właśnie z odkrycia, że miejsce ma więcej warstw, niż początkowo przypuszczano.

Granice i kryteria jakości

Analiza powinna pozostać dostosowana do możliwości grupy. Nie ma potrzeby gromadzenia prywatnych danych mieszkańców ani wchodzenia na niedostępne posesje. Publiczne materiały i obserwacja z odpowiednich miejsc mogą wystarczyć do rozwijania krytyki źródeł. Ograniczenie zakresu nie jest słabością, jeśli zostało uzasadnione i nie uniemożliwia odpowiedzi na postawione pytanie.

Ocenianie może dotyczyć zgodności wniosków ze źródłami, rozpoznania skali i umiejętności oddzielenia pewnej zmiany od pozornej różnicy kartograficznej. Estetyka mapy jest wtórna wobec tych kryteriów. Również liczba znalezionych materiałów nie musi świadczyć o jakości. Kilka źródeł uważnie zestawionych może prowadzić do lepszego rozumowania niż obszerna kolekcja bez analizy pochodzenia.

Wnioski pedagogiczne przedstawione w artykule mają charakter argumentacyjny. Aby stwierdzić, że taki sposób pracy rozwija rozumowanie przestrzenne skuteczniej niż inne rozwiązania, potrzebne byłoby osobne badanie. Koncepcyjna wartość propozycji polega na wskazaniu mechanizmu: obserwacja budzi pytanie, źródło ogranicza interpretację, a porównanie wymusza jej korektę.

Wnioski

Mapy historyczne i obserwacja miasta mogą połączyć szkolne pojęcia z doświadczeniem miejsca. Sens uczenia się poza klasą wynika z potrzeby wyjaśnienia rzeczywistej różnicy i odpowiedzialnego wykorzystania źródeł. Kreatywność rozwija alternatywne interpretacje, a adaptacja pozwala zmienić je po uzyskaniu nowych informacji. Miasto staje się wówczas nie gotową ilustracją podręcznika, lecz przestrzenią pytań, których odpowiedzi wymagają krytycznej pracy.

Bibliografia

Główny Urząd Geodezji i Kartografii. Mapy. Geoportal.gov.pl. GUGiK, Warszawa, bez daty. Dostęp 6 września 2026. https://www.geoportal.gov.pl/pl/dane/mapy/

Monmonier, Mark. How to Lie with Maps. Second Edition. University of Chicago Press, Chicago, 1996.

Wineburg, Sam. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press, Philadelphia, 2001.

DEBUGGING AS EXPLANATORY INQUIRY IN A PUBLIC LIBRARY CODING CLUB

Mäkinen Juho
Ressun lukio

A public setting for computational questions

A learner creating an interactive story may want a character to return to its starting position when a new scene begins. Instead, the character moves progressively further across the screen. The visible error presents an opportunity to ask what the programme actually does. If an adult simply supplies the missing instruction, the story may improve while the learner's understanding remains unchanged. The educational question is how to preserve the learner's ownership of both the problem and its explanation.

The public library setting considered here is a proposed context for a Finnish community coding club, not a claim about a specific institution or national service. Its relevance lies in the possibility of voluntary participation, shared resources and contact between learners with different experience. A school could connect with such a setting through a common interest in computational expression while allowing the club to retain its exploratory character.

Papert (1980) treats programming as a medium through which learners can construct and examine ideas. Brennan and Resnick (2012) distinguish computational concepts, practices and perspectives, including testing and debugging among the practices. These sources support attention to how a learner works with code rather than only what the finished artefact displays. They do not justify assuming that all programming activity produces general problem-solving ability. The particular reasoning developed through a task has to be identified.

From an error to a testable explanation

Debugging begins with a meaningful difference between intention and behaviour. A learner needs to state what should happen under specified conditions before deciding that the programme has failed. An interactive story can have several acceptable creative outcomes, but its instructions still produce particular responses. Clarifying the intended response makes it possible to distinguish a technical error from a change in artistic preference.

In the example of the drifting character, one explanation might be that a movement instruction adds to the current position rather than setting an absolute position. Another might concern an event that runs more than once. Both are plausible enough to warrant examination. Randomly replacing blocks could eventually produce the desired effect, but it would offer little evidence about which explanation was correct. A useful test changes or observes something that can discriminate between the alternatives.

The learner might display the position value before and after the scene changes, or temporarily reduce the programme to one event and one movement instruction. These modifications are creative because they construct a more informative situation. They do not require a sophisticated artefact. Their value lies in making the relationship between instructions and behaviour easier to inspect. Removing visual decoration temporarily can reveal a computational structure hidden by the story's complexity.

A test also needs an interpretation. If the programme behaves correctly once, the explanation may still be incomplete. The learner can consider what happens when the scene is restarted, when an input is repeated or when the character begins in a different position. Testing several relevant conditions helps distinguish an accidental success from a more dependable account. The appropriate number of tests depends on the claim being made, not on a ritual requirement to test endlessly.

Representations that make programme state visible

Some difficulties arise because important information is not directly observable on the screen. A variable may retain a previous value, two events may overlap, or a condition may depend on an input that the learner has forgotten. A trace of selected values can externalise part of this hidden state. The trace is an educational representation whose usefulness depends on what it records and how the learner reads it.

For example, a short table showing an event, the value before it and the value afterwards may clarify why a score increases twice. The table should remain focused on the disputed behaviour. Recording every instruction in a large project can create a new burden without helping explanation. The learner needs to decide which observations would matter if their hypothesis were true, and which would challenge it.

Every representation is selective. A diagram of event order may help with timing while concealing changes in a variable. A screenshot records an outcome but rarely explains how it was produced. Comparing these forms develops an important aspect of computational

literacy: choosing a representation for a question. The most visually impressive account is not necessarily the most informative one.

Brennan and Resnick (2012) propose attention to artefacts and learners' explanations when assessing computational thinking. In a library club, this suggests a brief conversation around a particular revision. Asking why a test was chosen can reveal reasoning that is invisible in the final code. The educator can then offer a prompt that extends the inquiry, instead of inferring understanding from the presence of advanced-looking programming blocks.

Peer assistance without loss of agency

Peer support can make a club welcoming and intellectually active, but control can shift quickly to the most experienced participant. A helper may take the keyboard, rewrite a section and leave behind code that its owner cannot explain. The immediate problem disappears while the learner becomes more dependent. Helpful collaboration should therefore preserve opportunities for the person facing the difficulty to predict, decide and interpret.

A peer can describe what they notice, suggest a possible explanation or ask the learner to run a particular test. The learner can retain control of the artefact while discussing these proposals. Roles may alternate, especially when both participants are working on a shared project. What matters is that one person's fluency does not erase another person's reasoning from the activity.

Borrowed code creates a related challenge. Reuse can support creative participation by allowing learners to build beyond what they could produce alone. However, a fragment that works in one project may depend on variables or events that are absent in another. The educational task is to identify those dependencies and explain the adaptation. Attribution to the source should remain part of responsible reuse, even when the programme is a small club project.

Resnick (2017) connects creative learning with projects, peers and playful exploration. Applied here, playfulness includes trying a deliberately simplified version of a problem and treating an unexpected result as information. This does not require celebrating every error without distinction. Some errors reveal a productive uncertainty, while others arise from an inaccessible interface or unclear explanation that the environment should address.

Inclusion and the pace of inquiry

Voluntary settings can contain substantial differences in reading fluency, device familiarity and prior access to programming. A fast pace may make an experienced learner appear more thoughtful simply because they can navigate the interface quickly. Educational judgement should distinguish control of the tool from understanding of the programme. A learner who explains a dependency through pointing or a diagram may show substantial insight despite slow typing.

Tasks can offer different forms of participation without removing the core reasoning. A learner might predict the next state, select a test case or explain a discrepancy while a partner enters the instructions. Access arrangements should support agency rather than assign someone permanently to observation. The club's organisation needs to make it possible for each participant to influence computational decisions.

Persistence also has limits. Repeated failure without a new hypothesis is not necessarily evidence of resilience. An educator can help by reducing the problem, explaining an unfamiliar concept or making a hidden condition visible. Adaptability includes recognising when a different resource is needed. A culture that values explanation over speed can make asking for targeted help compatible with competence.

Evaluating what debugging has taught

A suitable evaluation could compare how a learner explains an error at the beginning and after a revision. Does the later account connect programme state, instruction and outcome? Can the learner predict behaviour under a changed condition? Can they explain why an earlier test was inconclusive? These questions concern the quality of a model, rather than the number of errors removed.

Evidence should also include a related task that does not reproduce the original code exactly. The purpose is to examine whether the learner recognises a similar dependency in a different project. A successful response would support a bounded claim about that computational relationship. It would not establish broad gains in intelligence, creativity or academic achievement. Those claims would require different evidence and a more substantial research design.

Conclusion

Debugging can connect contemporary digital creativity with disciplined inquiry beyond the classroom. In the public library setting proposed here, its educational value comes from helping learners make programme behaviour explainable and revisable. A club becomes a place for meaningful learning when participants retain ownership of questions, use tests to compare explanations and can seek support without surrendering agency. The finished story or game matters, but so does the capacity to understand why it behaves as it does.

References

Papert, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, New York, 1980.

Brennan, Karen; Resnick, Mitchel. New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, 2012. MIT Media Lab, Cambridge, MA. https://scratched.gse.harvard.edu/ct/files/AERA2012.pdf

Resnick, Mitchel. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, Cambridge, MA, 2017.

DE LA EVALUAREA TRADIȚIONALĂ LA EVALUAREA PENTRU ÎNVĂȚARE: PERSPECTIVE EUROPENE ASUPRA EVALUĂRII INCLUZIVE ÎN PBLL

Prof. Daniela Alice MANOLESCU, Inspectoratul Școlar Județean Argeș

Într-un context european caracterizat de o diversitate lingvistică și culturală tot mai accentuată, evaluarea școlară trebuie să depășească funcția tradițională de măsurare a rezultatelor și să devină un instrument de sprijinire a învățării. Proiectul Erasmus+ „Teach with Purpose!" abordează această provocare prin promovarea evaluării performanței în cadrul Project-Based Language Learning (PBLL).

Cercetarea realizată în Bulgaria, România, Turcia și Italia, cu accent pe clasele II–IV, a analizat cadrele naționale de evaluare, practicile din clase multilingve și cultural diverse, utilizarea PBL/PBLL și nevoile de formare ale profesorilor. Rezultatele indică o orientare a politicilor educaționale către evaluare formativă, incluzivă și bazată pe competențe, dar și persistența testării scrise tradiționale.

În toate cele patru țări, evaluarea formativă și principiile incluziunii sunt tot mai prezente în documentele curriculare. În practică, testele scrise continuă însă să aibă o pondere importantă. În clasele multilingve, această situație poate conduce la aprecierea incompletă a competențelor elevilor, deoarece nivelul de stăpânire a limbii de instruire poate influența demonstrarea cunoștințelor din alte domenii.

Raportul evidențiază trei factori decisivi pentru implementarea evaluării incluzive: pregătirea profesorilor, accesul la instrumente adecvate și resursele disponibile la nivelul școlii. Prin urmare, schimbarea evaluării nu depinde doar de reglementări, ci și de capacitatea profesorilor de a adapta sarcinile și criteriile la diversitatea reală a clasei.

În România, evaluarea din învățământul primar este abordată ca proces continuu, care integrează dimensiuni inițiale, formative și sumative. Observația, participarea orală, proiectele, activitățile practice și sarcinile scrise pot furniza dovezi complementare ale progresului. Feedbackul descriptiv și portofoliul susțin identificarea punctelor forte și a nevoilor de învățare.

Implementarea este însă neuniformă. Accesul la formare, tehnologie, materiale și sprijin specializat diferă între școli, iar profesorii trebuie adesea să creeze sau să adapteze singuri resursele necesare.

Interviurile realizate în cele patru țări confirmă că profesorii valorizează proiectele, activitățile orale, portofoliile, autoevaluarea, evaluarea colegială, rubricile și instrumentele digitale. În același timp, ei semnalează constrângeri recurente: timpul limitat, clasele numeroase, nevoia de diferențiere, accesul inegal la tehnologie și dificultatea elaborării materialelor adaptate.

Profesorii români intervievați au arătat că instrumentele multimodale surprind mai fidel progresul elevilor. Proiectele, jocurile de rol și activitățile ludice creează contexte autentice de utilizare a limbii și susțin motivația, comunicarea și integrarea. Colaborarea, distribuirea rolurilor, reflecția metacognitivă și feedbackul colegial sunt considerate avantaje importante.

Project-Based Language Learning mută accentul de la reproducerea informației într-un test la utilizarea limbii într-un context semnificativ. Proiectele permit colectarea unor dovezi variate: prezentări orale, produse digitale, portofolii, jurnale reflexive, activități colaborative, autoevaluare și evaluare între colegi.

Pentru elevii multilingvi, această diversificare este esențială. Ei pot demonstra înțelegerea prin explicații orale, imagini, prezentări, produse digitale sau dramatizări, reducând riscul ca dificultățile lingvistice să mascheze cunoașterea conținutului. Evaluarea devine astfel mai flexibilă și mai echitabilă.

Raportul subliniază nevoia unei formări orientate spre practică. Profesorii au nevoie de modele de sarcini, rubrici, liste de verificare, strategii de feedback, instrumente de autoevaluare și evaluare colegială, precum și exemple de adaptare pentru elevii multilingvi. Sunt recomandate dezvoltarea unor seturi de instrumente PBLL, formarea în design invers și feedback formativ, promovarea evaluării orale și multimodale, reducerea inechităților digitale și consolidarea comunităților profesionale.

Evaluarea nu trebuie să fie doar momentul final al învățării, ci o componentă a procesului prin care elevul înțelege ce a reușit și ce trebuie să îmbunătățească. Pentru profesor, aceasta presupune coerență între obiective, activități și evaluare; pentru elev, mai multe modalități de a demonstra ceea ce știe și poate face.

Cercetarea realizată în proiectul „Teach with Purpose!" arată că evaluarea aliniată PBLL poate deveni o abordare echitabilă și motivantă în clasele europene tot mai diverse, cu condiția existenței unei formări relevante, a unor resurse structurate și a sprijinului instituțional.

FROM TRADITIONAL ASSESSMENT TO ASSESSMENT FOR LEARNING: EUROPEAN PERSPECTIVES ON INCLUSIVE ASSESSMENT IN PBLL

In a European educational context marked by increasing linguistic and cultural diversity, assessment needs to move beyond the traditional measurement of outcomes and become a tool that actively supports learning. The Erasmus+ project "Teach with Purpose!" addresses this challenge by promoting performance assessment within Project-Based Language Learning (PBLL).

Research conducted in Bulgaria, Romania, Türkiye and Italy, focusing on Grades 2–4, examined national assessment frameworks, practices in multilingual and culturally diverse classrooms, PBL/PBLL assessment and teachers' professional development needs. The findings show a policy shift towards formative, inclusive and competence-based assessment, alongside the continued prevalence of traditional written testing.

Across the four countries, formative assessment and inclusion are increasingly reflected in curricular frameworks. In everyday practice, however, written tests remain prominent. In multilingual classrooms, this may provide an incomplete picture of learners' competences because proficiency in the language of instruction can influence how students demonstrate knowledge in other areas.

The report identifies three major conditions for effective inclusive assessment: teacher preparation, access to appropriate tools and school-level resources. Changing assessment therefore requires not only regulatory reform but also practical support for teachers.

In Romanian primary education, assessment is conceived as a continuous process combining diagnostic, formative and summative dimensions. Observation, oral participation, projects, practical activities and written tasks provide complementary evidence of learning. Descriptive feedback and portfolios can document progress and help identify strengths and learning needs.

Implementation remains uneven, however. Access to professional development, technology, materials and specialist support varies across schools, and teachers may need to create or adapt resources themselves.

Interviews conducted in the four partner countries show that teachers value projects, oral activities, portfolios, self-assessment, peer assessment, rubrics and digital tools. At the same time, they report recurring constraints: limited time, large classes, continuous differentiation, unequal access to technology and difficulties in developing adapted materials.

Romanian teachers emphasised that multimodal tools can capture learners' actual progress more accurately. Projects, role-play and game-based activities create authentic contexts for language use and support motivation, communication and integration. Collaboration, role distribution, metacognitive reflection and peer feedback were also identified as important strengths.

Project-Based Language Learning shifts the focus from reproducing information in a conventional test to using language meaningfully. Projects generate multiple forms of evidence, including oral presentations, digital products, portfolios, reflective journals, collaborative activities, self-assessment and peer assessment.

This diversification is particularly valuable for multilingual learners. Students can demonstrate understanding through oral explanations, images, presentations, digital products or role-play, reducing the risk that language difficulties obscure content knowledge. Assessment thus becomes both more flexible and more equitable.

The report highlights the need for sustained, practice-oriented professional development. Teachers need model tasks, rubrics, checklists, feedback strategies, self- and peer-assessment tools and examples of adaptations for multilingual learners. Key recommendations include PBLL assessment toolkits, training in backward design and formative feedback, wider recognition of oral and multimodal assessment, action on digital inequities and stronger professional learning communities.

Assessment should not be understood only as the final stage of learning. It can become part of the process through which learners recognise what they have achieved and what they need to improve. For teachers, this requires alignment between objectives, learning activities and assessment; for students, it creates more opportunities to demonstrate what they know and can do.

The “Teach with Purpose!” research indicates that PBLL-aligned assessment can become an equitable and motivating approach for increasingly diverse European classrooms when teachers are supported by relevant professional development, structured resources and institutional recognition.

Articol elaborat pe baza raportului „Research and Report on the Existing Assessment Methods, Tools, Practices and Teacher Training Needs in Participating Countries”, proiectul Erasmus+ „Teach with Purpose!”, Grant Agreement No. 2024-1-BG01-KA220-SCH-000255393.

This article is based on the report “Research and Report on the Existing Assessment Methods, Tools, Practices and Teacher Training Needs in Participating Countries”, developed within the Erasmus+ project “Teach with Purpose!”, Grant Agreement No. 2024-1-BG01-KA220-SCH-000255393.

BILIOGRAFIE / REFERENCES

1. Echipa proiectului „Teach with Purpose!”, Research and Report on the Existing Assessment Methods, Tools, Practices and Teacher Training Needs in Participating Countries, Erasmus+ Programme, Sofia, 2026.

2. Ministerul Educației și Științei din Bulgaria, Ordonanța nr. 11 privind evaluarea rezultatelor învățării elevilor, Ministerul Educației și Științei, Sofia, 2016, actualizată 2024–2025.

3. Ministerul Educației din România, Curriculum național pentru învățământul primar, Ministerul Educației, București.

4. Ministry of National Education of Türkiye (MoNE), Regulation on Primary Education Institutions, Ministry of National Education, Ankara, 2014.

5. Ministry of National Education of Türkiye (MoNE), Measurement and Evaluation Regulation, Ministry of National Education, Ankara, 2023.

6. Ministero dell’Istruzione, Ordinanza Ministeriale n. 172/2020 – Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria, Ministero dell’Istruzione, Roma, 2020.

7. Ministero dell’Istruzione e del Merito, Ordinanza Ministeriale n. 3/2025 – Valutazione periodica e finale nella scuola primaria, Ministero dell’Istruzione e del Merito, Roma, 2025.

APPRENDRE À INTERPRÉTER UN OBJET AU MUSÉE PAR LA CONFRONTATION DES HYPOTHÈSES

Martin Jean
Lycée Louis-le-Grand

Le musée dans un parcours éducatif

Le parcours d'éducation artistique et culturelle français inscrit la rencontre avec les œuvres dans une continuité éducative, plutôt que dans une succession de sorties isolées (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Cette orientation invite à préciser ce que la rencontre rend possible. Voir un objet original peut donner accès à sa matérialité, mais la présence physique ne produit pas automatiquement une compréhension historique ou esthétique.

L'approche proposée considère l'objet comme un ensemble d'indices. Une trace d'usure, une réparation ou une différence d'échelle peut soutenir une hypothèse concernant son usage. Le cartel apporte un autre type d'information, élaboré par l'institution. L'élève apprend à distinguer ce qu'il observe, ce qu'il infère et ce qu'il reçoit d'une source documentaire. Cette distinction constitue le centre intellectuel de la visite.

Une liberté interprétative sous contrainte

Hooper-Greenhill (2007) analyse les relations entre musée, apprentissage et production de sens. Dans cette perspective, les connaissances et les expériences du visiteur interviennent dans l'interprétation. Elles n'autorisent pourtant pas à attribuer n'importe quelle fonction à un objet. Une proposition doit rester compatible avec les caractéristiques accessibles et avec les informations contextualisées.

Imaginons l'étude d'un outil ancien dont la fonction n'est pas immédiatement annoncée. Plusieurs élèves peuvent proposer des usages différents. L'intérêt pédagogique réside dans la comparaison des raisons invoquées : forme de la poignée, matériau, position des traces. L'annonce de la fonction documentée ne clôt pas nécessairement la discussion. Elle permet de revenir sur les indices qui étaient réellement discriminants et sur ceux qui avaient été surinterprétés.

La créativité correspond alors à la production d'hypothèses distinctes et plausibles. L'adaptabilité apparaît lorsque l'élève accepte de réviser une lecture séduisante. Cette révision ne doit pas être vécue comme une sanction : elle rend visible un apprentissage. Une médiation trop rapide, qui donne immédiatement la réponse, peut supprimer cette possibilité de raisonnement.

Accessibilité et continuité de l'expérience

Falk et Dierking (2013) rappellent que l'expérience muséale dépend de dimensions personnelles, sociales et physiques. Pour une classe, cela conduit à examiner la lisibilité des informations, les conditions d'écoute et la possibilité de regarder sans précipitation. L'accès culturel ne se résume pas

à la gratuité du billet. Le vocabulaire supposé connu et les codes de prise de parole peuvent également exclure.

Le retour en classe permet de construire une interprétation brève dont chaque affirmation importante est reliée à un indice ou à une source. La production peut être écrite, orale ou accompagnée d'un dessin analytique. Ces formes ne sont pas interchangeables pour tous les objectifs, mais elles peuvent montrer une même compétence : justifier une conclusion et reconnaître ce qui reste indéterminé.

L'évaluation privilégie donc le déplacement du raisonnement entre une première hypothèse et une interprétation documentée. Elle ne mesure ni la conformité d'une émotion esthétique ni le nombre d'objets vus. Le partenariat entre enseignant et médiateur devient utile lorsqu'il organise cette progression et préserve le temps nécessaire à l'attention.

Conclusion

Dans le contexte français, le musée peut contribuer à une éducation porteuse de sens en donnant aux élèves une responsabilité interprétative réelle. L'inspiration naît de la rencontre avec une matérialité inattendue ; l'apprentissage se consolide par l'examen des raisons. Sortir de la classe devient ainsi une manière de rendre plus exigeante la relation entre curiosité, imagination et connaissance.

Bibliographie

Ministère de l'Éducation nationale. Le parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2013. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm

Hooper-Greenhill, Eilean. Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance. Routledge, London, 2007.

Falk, John H.; Dierking, Lynn D. The Museum Experience Revisited. Left Coast Press, Walnut Creek, 2013.

LERNORTÜBERGREIFENDES VERSTEHEN IN DER BERUFLICHEN GRUNDBILDUNG

Meier Luca
Kantonsschule Rämibüel

Lernen zwischen unterschiedlichen Anforderungen

Die schweizerische Berufsbildung verbindet je nach Bildungsgang unterschiedliche Lernorte und Verantwortlichkeiten. Die Publikation des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation beschreibt die institutionellen Grundlagen dieses Systems (SBFI, 2024). Für die pädagogische Analyse ist bedeutsam, dass berufliches Können nicht an einem einzigen Ort entsteht. Die genaue Ausgestaltung unterscheidet sich nach Beruf und Ausbildungsform; der vorliegende Beitrag behauptet deshalb keinen einheitlichen Ablauf für alle Lernenden.

Ein Betrieb muss Leistungen unter realen zeitlichen und organisatorischen Bedingungen erbringen. Die Berufsfachschule kann dagegen einen Zusammenhang verlangsamen, systematisieren und mit anderen Fällen vergleichen. Diese Unterschiede sind nicht bloss Hindernisse. Sie bieten Lernchancen, wenn die Beteiligten verstehen, welche Frage an welchem Lernort bearbeitet werden kann. Ohne solche Verbindungen kann jedoch das schulische Wissen neben der betrieblichen Routine stehen bleiben.

Ausführung und Erklärung unterscheiden

Eine Tätigkeit kann durch Nachahmung zuverlässig gelingen, ohne dass die ausführende Person alle Gründe der Reihenfolge kennt. Das ist in einer frühen Lernphase nicht ungewöhnlich. Problematisch wird es, wenn eine veränderte Situation eine Anpassung verlangt und die Routine nicht mehr ausreicht. Dann muss die lernende Person erkennen, welche Bedingung für den bisherigen Ablauf entscheidend war.

Lave und Wenger (1991) beschreiben Lernen als zunehmende Beteiligung an sozialer Praxis. Diese Perspektive macht verständlich, weshalb Zugang zu Aufgaben, Gesprächen und erfahrenen Personen wichtig ist. Sie bedeutet aber nicht, dass Anwesenheit im Betrieb automatisch zu umfassendem Verständnis führt. Entscheidend ist auch, ob Lernende Gründe erfragen dürfen und ob sie Zugang zu den Informationen erhalten, die eine Handlung verständlich machen.

Ein hypothetisches Beispiel ist die Auswahl eines Materials für einen nicht sicherheitskritischen Gegenstand. Im Betrieb kann eine bestimmte Variante üblich sein, weil sie verfügbar, leicht zu bearbeiten oder für eine vorhandene Maschine geeignet ist. In der Schule werden

möglicherweise mehrere Materialeigenschaften verglichen. Erst die Verbindung beider Perspektiven zeigt, dass die betriebliche Wahl eine begründete Lösung unter bestimmten Bedingungen sein kann, aber kein allgemeines Naturgesetz darstellt.

Die Lernorte durch eine gemeinsame Frage verbinden

Akkerman und Bakker (2011) untersuchen Lernmöglichkeiten an Grenzen zwischen unterschiedlichen Praktiken. Für die Berufsbildung lässt sich daraus die Frage ableiten, welche Gegenstände einen fachlichen Austausch ermöglichen. Eine anonymisierte Skizze, eine vereinfachte Prozessbeschreibung oder eine begründete Materialentscheidung kann von mehreren Beteiligten gelesen werden, obwohl diese unterschiedliche Aufgaben haben.

Ein solcher Gegenstand verbindet die Lernorte nicht von selbst. Ein Formular, das lediglich unterschrieben wird, erzeugt noch keine gemeinsame Interpretation. Die Beteiligten müssen erkennen können, welche Frage damit geklärt werden soll. Beispielsweise kann eine Skizze dazu dienen, die Beziehung zwischen einer betrieblichen Anforderung und einem schulisch behandelten Prinzip zu erklären. Der fachliche Zweck ist wichtiger als die Vollständigkeit eines Dokumentationsschemas.

Die lernende Person sollte dabei nicht allein für die Verständigung zwischen Institutionen verantwortlich gemacht werden. Wenn Lehrpersonen und Berufsbildende widersprüchliche Erwartungen formulieren, braucht es erreichbare Ansprechpersonen und Zeit für Klärung. Sonst wird aus einer möglichen Lernchance eine individuelle Belastung. Lernortkooperation ist auch eine organisatorische Aufgabe der Erwachsenen, nicht nur eine Kompetenz, die Jugendliche erwerben sollen.

Widersprüche produktiv bearbeiten

Ein scheinbarer Widerspruch kann unterschiedliche Ursachen haben. Vielleicht verwendet die Schule einen idealisierten Fall, während der Betrieb zusätzliche Einschränkungen berücksichtigt. Vielleicht ist eine betriebliche Gewohnheit fachlich überholt. Vielleicht wurden Begriffe verschieden verstanden. Die pädagogisch angemessene Reaktion besteht darin, diese Möglichkeiten zu prüfen, statt eine Seite grundsätzlich als praxisfern oder unreflektiert abzuwerten.

Lernende können zunächst präzisieren, worin die Abweichung besteht. Welche Handlung wird erwartet, welche Begründung wird genannt und unter welchen Bedingungen gilt sie? Diese Klärung verhindert, dass eine ungenaue Erinnerung zu einem grundsätzlichen Konflikt ausgeweitet wird. Sie schützt zugleich das Recht auf fachliche Fragen. Respekt vor Erfahrung darf nicht bedeuten, auf nachvollziehbare Erklärungen zu verzichten.

Kreativität zeigt sich anschliessend in einer Alternative, die den relevanten Anforderungen besser entspricht. Nicht jede neue Idee ist geeignet, und betriebliche Abläufe dürfen nicht eigenmächtig verändert werden. Ein Vorschlag kann zunächst als begründete Möglichkeit diskutiert werden. So erhalten Lernende Raum für eigenes Denken, während die Verantwortung für Freigaben und sichere Durchführung bei den zuständigen Fachpersonen bleibt.

Anpassung braucht begriffliche Unterscheidungen

Eraut (2004) analysiert informelles Lernen am Arbeitsplatz und macht auf die Bedeutung situierter Erfahrung aufmerksam. Für die hier entwickelte Argumentation ist wichtig, dass erworbenes Können teilweise an vertraute Bedingungen gebunden sein kann. Anpassungsfähigkeit verlangt dann, die relevanten Bedingungen zu erkennen, statt eine erfolgreiche Vorgehensweise unverändert auf jeden neuen Fall zu übertragen.

Eine Lernaufgabe kann deshalb einen begrenzten Unterschied zwischen zwei Fällen untersuchen. Wenn sich eine Anforderung ändert, welche Teile der bisherigen Lösung bleiben tragfähig? Die Antwort sollte nicht nur eine neue Handlung nennen, sondern die Änderung begründen. Das schulische Wissen erhält dadurch eine Funktion für die Praxis, während die Praxis sichtbar macht, welche Unterscheidungen im Unterricht genauer bearbeitet werden müssen.

Diese Form des Vergleichs muss nicht zu aufwendigen Zusatzprodukten führen. Eine kurze fachliche Erläuterung kann ausreichend sein, sofern sie eine echte Entscheidung verständlich macht. Umfangreiche Berichte bergen die Gefahr, dass die Darstellung wichtiger wird als das untersuchte Problem. Der angemessene Aufwand richtet sich nach dem Lernziel und nach dem Beitrag, den die Dokumentation für Rückmeldung und Weiterlernen leisten kann.

Vertraulichkeit und Zugänglichkeit von Beispielen

Betriebliche Unterlagen können vertrauliche Kundenangaben, interne Verfahren oder wirtschaftlich sensible Informationen enthalten. Für das schulische Lernen ist häufig ein abstrahiertes Beispiel ausreichend. Die Lernenden sollten wissen, welche Informationen sie verwenden dürfen und wer im Zweifel entscheidet. Eine Aufforderung zur Reflexion darf sie nicht in einen Konflikt zwischen schulischer Leistung und betrieblicher Vertraulichkeit bringen.

Die Abstraktion muss dennoch den fachlichen Kern erhalten. Wird ein Beispiel so weit verändert, dass seine entscheidende Bedingung verschwindet, verliert die Analyse ihren Sinn. Lehrperson und Berufsbildende können unterstützen, indem sie gemeinsam bestimmen, welche Merkmale für die Erklärung nötig sind und welche weggelassen werden können. So wird

Datenschutz nicht als nachträgliche Formalität behandelt, sondern als Teil professioneller Darstellungskompetenz.

Auch unterschiedliche betriebliche Lerngelegenheiten sind zu berücksichtigen. Nicht alle Lernenden begegnen denselben Aufgaben. Eine faire schulische Bewertung sollte deshalb keine seltene Spezialerfahrung voraussetzen. Vergleichbare Fälle können gemeinsam bereitgestellt werden, damit die Qualität der Erklärung und nicht der zufällige Zugang zu einer prestigeträchtigen Tätigkeit bewertet wird.

Bewertung und Reichweite der Aussagen

Ein geeignetes Kriterium ist die Fähigkeit, Handlung, Bedingung und Begründung miteinander zu verbinden. Hinzu kommt die Frage, ob Lernende erkennen, wann eine Routine überprüft werden muss. Die blosse Geschwindigkeit einer Ausführung bildet diese Kompetenz nur unvollständig ab. Ebenso wenig beweist ein sprachlich überzeugender Bericht, dass das betreffende Verfahren praktisch beherrscht wird. Beide Dimensionen benötigen angemessene, aufeinander bezogene Nachweise.

Der hier entwickelte Ansatz ist eine theoretische Begründung, keine Wirkungsstudie. Um einen Lernzuwachs nachzuweisen, müsste untersucht werden, wie Lernende unterschiedliche Fälle vor und nach einer passenden Lerngelegenheit bearbeiten. Auch dann wären Aussagen auf die erfassten Tätigkeiten und Bedingungen zu begrenzen. Diese Zurückhaltung entspricht dem Anspruch, berufliche Bildung fachlich präzise und nicht durch allgemeine Erfolgsversprechen zu beschreiben.

Fazit

Die schweizerische berufliche Grundbildung bietet einen konkreten Kontext für Lernen jenseits des Klassenzimmers, in dem schulische Begriffe und betriebliche Erfahrung einander befragen können. Sinn entsteht, wenn Lernende die Gründe einer Handlung verstehen und ihre Grenzen erkennen. Inspiration liegt in der Möglichkeit, eine Praxis zunehmend kompetent mitzugestalten. Kreativität und Anpassungsfähigkeit entwickeln sich dabei durch begründete Alternativen, verantwortliche Rückfragen und die Zusammenarbeit der Lernorte.

Literatur

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Vocational and Professional Education and Training in Switzerland: Facts and Figures 2024. SBFI, Bern, 2024. https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/en/home/services/publications/data-base-publications/vocational-and-professional-education-and-training-in-switzerland.html

Lave, Jean; Wenger, Etienne. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Akkerman, Sanne F.; Bakker, Arthur. “Boundary Crossing and Boundary Objects”. Review of Educational Research, 81(2), 132–169, 2011. DOI: 10.3102/0034654311404435.

Eraut, Michael. “Informal Learning in the Workplace”. Studies in Continuing Education, 26(2), 247–273, 2004. DOI: 10.1080/158037042000225245.

STRATEGIILE DIDACTICE INTERDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. MOLDOVEANU LUMINIȚA
Școala Gimnazială Cernătești – Buzău

Într-o societate care se află in continuă schimbare, educația trebuie să aibă ca finalitate un profil al absolventului care să răspundă și să se adapteze noilor cerințe. În acest context, elevul se află în centrul actului educațional, acesta desfășurându-se într-un climat calm bazat pe cooperare și colaborare. Învățătorul are obligația de a desfășura lecții interactive care să dezvolte elevului creativitatea, curiozitatea, responsabilitatea, spiritul civic cât și competențe digitale.

Deoarece între disciplinele de învățământ se pot stabili legături, elevul trebuie să învețe să transfere cunoștințele dobândite pentru a învăța și înțelege fenomenele și procesele în ansamblul lor.

Strategiile didactice și cercetările interdisciplinare în învățământul primar sunt esențiale deoarece asigură trecerea de la memorare fragmentată la formarea competențelor transferabile.

Strategii didactice interdisciplinare în învățământul primar:

1. **Proiectele interdisciplinare** conectează conținuturile disciplinelor: matematică, științele naturii, arte vizuale și abilități practice și limba română. Elevii cercetează, colaborează și aplică practic ceea ce au învățat.

Exemple: *Lumea necuvântătoarelor*

a) limba română: scrie numele animalelor;
b) matematică: rezolvă o problemă;
c) științe: descrie animalul reprezentat de mască sau realizat și mediul de viață;
d) arte vizuale și abilități practice: realizează o mască a unui animal preferat, un animal cu elemente din natură (arici).

Mediul acvatic **–** compuneri, machetă, calcule.

2. Metode activ- participative (stimulează cooperarea):

a) *metoda cubului* **-** descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează;

b) *Știu/ Vreau să Știu/ Am învățat;*

c) Metoda mozaicului;

d) Turul galeriei .

3. Învățarea prin jocuri digitale **(**ex: Kahoot, Wordwall) sau tradiționale.

4. Studiu de caz este o metodă prin care elevii se confruntă cu o situație reală. Ei trebuie să caute informații, să analizeze cauzele, să stabilească corelații, să găsească soluții. Această metodă aduce un avantaj învățării prin faptul că elevul dobândește și exersează diferite strategii de acțiune (gândire critică, colaborare).

Exemplu: disciplinele: istorie, limba română și educație civică

*Monumentele eroilor:*descriere*,* comparare (trecut – prezent), reguli de protejare.

Copilăria de ieri și de azi în comunitatea locală (joc de rol, interviu cu bunicii, dezbatere).

Disciplinele: geografie, limba română, arte vizuale și abilități practice

Localitatea mea: așezare în cadrul unității de relief, să descrie tipul de relief, activitățile economice, să realizeze un pliant cu obiectivele turistice, să redacteze o compunere.

5. Harta conceptuală ajută la vizualizarea conexiunilor dintre discipline diferite.

Exemplu: *Natura și mediul înconjurător:*

- Plantele – părți componente, rolul acestora, mediul de viață, adaptarea le mediu;
- Anotimpul – fenomenele meteorologice, vremea, activitățile specifice.

6. Utilizarea tehnologiei – exersarea competențelor digitale în realizarea unor prezentări la diferite materii.

7. Învățarea prin descoperire încurajează explorarea activă a mediului înconjurător.

Exemplu: *Micul ecologist*

Educația ecologică abordează problemele mediului prin disciplinele geografie, biologie, arte și civică.

- Recunoașterea plantele;
- Descrierea acestora;
- Utilitatea;
- Realizarea unui colț verde;
- Desenarea unei plante;
- Realizarea unui cod de comportament în natură.

Învățătorul are obligația de a face o diagnoză a colectivului de elevi pentru a alege cele mai bune strategii didactice care să valorifice aptitudinile fiecărui elev. Acesta trebuie să fie deschis spre nou și să predea conținuturile interdisciplinar deoarece disciplinele de învățământ nu au ,,granițe``.

Bibliografie

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

Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași, 2008.

Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Olimpius Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară, *Educaţia digitală*, Editura Polirom, Iași, 2022.

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

Valentin Dogaru-Ulieru, Luminița, Drăghicescu, *Educaţie şi dezvoltare profesională* (cap.Strategii didactice interactive bazate pe învățarea prin colaborare), Fundația-Editura Scrisul Românesc, Craiova, 2011.

Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.

GENERATIVE KI UND BEGRÜNDETES URTEILEN BEI DER ERKUNDUNG LOKALER GESCHICHTE

Müller Maximilian
Maximiliansgymnasium München

Sprachliche Plausibilität als didaktisches Problem

Eine flüssige Beschreibung eines historischen Gebäudes kann den Eindruck gesicherten Wissens erzeugen. Dieser Eindruck ist problematisch, wenn ein generiertes Datum oder eine angebliche Quelle nicht nachgewiesen werden kann. Der pädagogische Ausgangspunkt ist deshalb nicht die möglichst schnelle Herstellung eines Stadtführers, sondern die Frage, wie Schülerinnen und Schüler die Beleglage einzelner Aussagen beurteilen.

Die KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt bietet seit 2016 einen länderübergreifenden Orientierungsrahmen für digitale Kompetenzen. Sie ersetzt keine konkreten Vorgaben der einzelnen Länder und belegt auch keine Wirksamkeit bestimmter KI-Anwendungen. Für die hier entwickelte Argumentation ist die Verbindung von digitalem Handeln und kritischer Prüfung relevant (KMK, 2016). Miao und Holmes (2023) betonen zudem eine menschenzentrierte Gestaltung des KI-Einsatzes in Bildung und Forschung.

Recherche außerhalb des Klassenzimmers

Eine lokalgeschichtliche Erkundung kann Beobachtungen am Gebäude mit öffentlich zugänglichen Archivmaterialien und fachlichen Auskünften verbinden. Ein generierter Text wäre dabei eine zu prüfende Darstellung, keine historische Quelle. Die Lernenden unterscheiden zwischen unmittelbar sichtbaren Merkmalen, dokumentierten Informationen und Vermutungen. Eine Inschrift lässt sich beobachten; ihre politische Funktion verlangt zusätzliche Kontextualisierung.

Wineburg (2001) beschreibt historisches Denken als eine Form des Lesens, die Herkunft und Kontext von Aussagen systematisch berücksichtigt. Auf KI-Texte übertragen bedeutet dies, Belege tatsächlich aufzusuchen. Eine formal vollständige Literaturangabe ist erst dann verwendbar, wenn die Publikation existiert und die betreffende Aussage trägt. Das bloße Wiederholen derselben Information auf mehreren abgeleiteten Webseiten liefert keine unabhängige Bestätigung.

Die kreative Leistung liegt in der Entwicklung von Fragen, die unterschiedliche Quellen erschließen. Warum wurde ein Gebäude umgenutzt? Welche Gruppe erscheint in einer Gedenktafel, welche nicht? Solche Fragen können eine Recherche strukturieren, ohne ihre Antworten vorwegzunehmen. Anpassungsfähigkeit wird sichtbar, wenn ein Entwurf nach einer widersprechenden Quelle umgeschrieben wird und die Veränderung begründet werden kann.

Verantwortliches Veröffentlichen

Die Verantwortung für einen veröffentlichten Schülertext verbleibt bei den beteiligten Menschen. Ein KI-System kann weder die Zustimmung abgebildeter Personen ersetzen noch eine unbelegte Behauptung legitimieren. Für die Recherche sollten deshalb öffentlich zugängliche Sachinformationen genügen; personenbezogene Unterlagen gehören nicht ohne tragfähige Grundlage in externe Anwendungen. Entscheidend ist eine transparente Darstellung dessen, was tatsächlich geprüft wurde.

Eine geeignete Leistungsbewertung richtet sich auf die Qualität der Begründung. Sprachliche Eleganz darf nicht verdecken, dass ein Text unsichere Aussagen enthält. Umgekehrt kann ein vorsichtig formulierter Abschnitt mit offen benannter Quellenlücke eine anspruchsvolle Leistung darstellen. Verglichen werden können die erste Deutung, die ergänzten Belege und die daraus folgende Änderung des Urteils.

Fazit

Sinnvolles Lernen jenseits des Klassenzimmers nutzt digitale Werkzeuge so, dass menschliche Urteilsfähigkeit deutlicher hervortritt. Die lokale Geschichte liefert dafür einen überprüfbaren Bezugspunkt. Inspiration entsteht aus der Entdeckung neuer Fragen; wissenschaftsorientierte Bildung verlangt, die Antworten an Quellen zu binden und Ungewissheit sichtbar zu lassen.

Literatur

Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin/Bonn, 2016. https://www.kmk.org/aktuelles/pressearchiv/mitteilung/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html

Miao, Fengchun; Holmes, Wayne. Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO, Paris, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

Wineburg, Sam. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Temple University Press, Philadelphia, 2001.

SHARED LISTENING AND DISTRIBUTED RESPONSIBILITY IN COMMUNITY MUSIC ENSEMBLES

Murphy Liam
Gonzaga College

The ensemble as a learning relationship

A young musician may play a phrase accurately alone and still struggle to enter at the appropriate moment in an ensemble. The difficulty is not necessarily a lack of technical skill. Collective music requires attention to an unfolding relationship: another player may lengthen a phrase, a cue may be unclear, or the balance between instruments may conceal information needed for entry. These situations make adaptation a musical problem rather than an abstract personal quality.

The Irish context is used here to consider a possible partnership between a school and a local community music group. No single musical tradition is assumed to represent the whole country, and the proposed setting is not presented as an established national programme. Repertoire could be drawn from participants' interests and the partner group's expertise, with attention to the origins and permissions associated with chosen material. The purpose is to examine how learning can move between formal tuition and voluntary musical participation.

Green (2008a) explores how informal practices of popular musicians can inform music education, including learning by ear and working with peers. Her work invites consideration of what learners already do when they select, imitate and adapt music. It does not remove the need for teaching. A community ensemble can reproduce unequal access to knowledge just as a classroom can, particularly when experienced players communicate through assumptions that beginners do not yet share.

Where musical information is located

Hutchins (1995) analyses cognition across people and material resources, showing why some organised activities cannot be understood solely through isolated individuals. This perspective offers a useful analytical question for an ensemble: where is the information needed for coordinated performance available? It may be carried in a score, a player's gesture, a familiar recording, a spoken count or the sound of a repeating accompaniment. These resources do different kinds of work and may be accessible to different participants.

An illustrative rehearsal problem is an uncertain transition between two sections. Repeating the entire piece may leave the source of uncertainty untouched. One player expects a visual cue, another follows the end of a melodic phrase, and a third relies on counting repetitions. If these signals do not coincide, the group can lose coordination even when each person follows a reasonable local strategy. Discussing the mismatch makes the organisation of the performance available for learning.

The group might agree on a clearer cue or simplify a supporting part near the transition. Such a revision changes the distribution of attention. A musician who previously watched a leader continuously may now listen for a sound produced by a peer. The educational question concerns whether participants understand this change and can use the revised arrangement. A more stable performance is relevant evidence, but it does not by itself show that everyone has learned how the transition works.

This analysis also clarifies the role of notation. A score can stabilise important information, yet it may omit an agreed expressive variation. Learning by ear can preserve that variation while making a complex structure difficult to discuss. Comparing the two forms can help players identify what each represents. The aim is not to require one universal method, but to make the information needed for participation sufficiently available and interpretable.

Creative decisions within a shared musical purpose

Creativity in an ensemble involves choices whose consequences can be heard by others. A proposed change in texture, rhythm or instrumentation has to be considered in relation to the piece and the group's intentions. This differs from treating every novel contribution as automatically valuable. A change may be interesting in isolation but obscure a melody that the group intended listeners to follow. Musical judgement requires reasons connected to what the change makes possible.

An ensemble could compare two short arrangements of the same passage. In one version, several instruments duplicate a line; in another, some sustain a simpler pattern. Participants might listen for clarity, tension or the prominence of an important phrase. Their descriptions need not begin with advanced terminology. A learner who explains that a particular sound is difficult to hear has identified a musical relationship that can later be connected with concepts such as balance or texture.

Green's (2008b) discussion of group cooperation also helps separate shared ownership from the absence of leadership. An experienced musician may provide necessary guidance while

allowing others to influence the arrangement. The relevant issue is whether leadership makes participation more possible or closes decisions prematurely. A beginner should have a route to proposing a change, and a skilled player should be able to explain why a proposal creates a difficulty without reducing the discussion to status.

Adaptability becomes visible when a musician changes a part for an intelligible reason. Simplifying a pattern to maintain coordination can be a sophisticated choice if the player understands what must remain stable. Conversely, a technically elaborate part may contribute little if it ignores the ensemble. The evaluation of creativity therefore needs to consider the relationship between invention, listening and responsibility for the collective sound.

Belonging without compulsory exposure

Community music is often associated with belonging, but membership alone does not guarantee an equitable learning experience. Some participants arrive with private lessons, instruments and confidence in public performance; others have fewer opportunities or prefer quieter forms of involvement. These differences can become entrenched if the same people always lead and the same beginners are assigned parts that offer no development.

A useful role has both a real contribution and a possible next step. A repeating accompaniment can provide a manageable entry point, but its player can also explore phrasing, dynamics or the timing of a transition. Responsibility can increase through musical understanding rather than through a simple progression towards louder or more exposed performance. Public solo playing should not become the only recognised sign of confidence or achievement.

The social meaning of repertoire requires similar care. A tune may be associated with a community, family or historical experience that some learners know well and others do not. Musicians can explain these connections without being expected to speak for an entire culture. Where the group adapts material, the difference between a source version and a new arrangement should remain clear. Respect for musical heritage includes crediting contributions and recognising that traditions contain variation.

Recordings can support listening, but their educational use should be proportionate and agreed. A short rehearsal extract may help the group compare versions without creating a public performance record. Participants need to know who will hear it and whether it will be retained. The availability of recording technology should not turn every tentative musical experiment into a permanent product that discourages risk-taking.

Rehearsal as evidence of developing judgement

To understand learning, an educator can attend to how participants describe a problem before and after a revision. A learner who initially says that a passage sounds wrong may later identify an unclear entry cue or an imbalance that hides the melody. This change in explanation matters even if technical execution remains uneven. It indicates that listening is becoming more differentiated and useful for action.

Another form of evidence concerns adaptation when a familiar resource is absent. If the usual leader does not provide a cue, can the group agree on a different way to coordinate? The aim is not to create artificial disruption during a public event, but to examine flexibility within an appropriate rehearsal setting. Musicians can discuss which information must be preserved and how a substitute signal could provide it.

Individual understanding should be considered alongside collective achievement. An ensemble may perform successfully because one player compensates for everyone else's uncertainty. A brief conversation about a specific musical decision can reveal whether a quieter participant understands the structure even when they contribute a simple part. Conversely, strong solo technique may coexist with limited awareness of the group's coordination.

Any claim about the educational effects of this approach would require systematic investigation. Rehearsal accounts, changes in explanations and evidence of participation could inform such a study, but enthusiasm alone would not establish improved musical judgement. The analytical framework proposed here identifies what to look for: the interpretation of shared information, reasoned revisions and increasing capacity to participate in the organisation of the sound.

Conclusion

Community ensembles can extend meaningful education beyond the classroom by making listening consequential for shared action. Their creative potential lies in the negotiation of musical possibilities, while adaptability develops through changes that preserve a collective purpose. For the Irish setting considered here, the educational priority is to make cues, roles and decisions understandable enough for learners to influence them. Inspiration then emerges from hearing how one's contribution matters and from learning to change it in response to others.

References

Green, Lucy. Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Ashgate, Aldershot, 2008a.

Green, Lucy. “Group Cooperation, Inclusion and Disaffected Pupils: Some Responses to Informal Learning in the Music Classroom”. Music Education Research, 10(2), 177–192, 2008b. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001113/

Hutchins, Edwin. Cognition in the Wild. MIT Press, Cambridge, MA, 1995.

CHILDREN MAPPING PLAY SPACES AS A PRACTICE OF EDUCATIONAL PARTICIPATION

O'Brien Conor
Blackrock College

The difference between being consulted and being heard

A school may invite children to draw their favourite outdoor places yet make every subsequent decision without reference to the drawings. The activity offers expression but provides little evidence of influence. The Irish Primary Curriculum Framework identifies agency among the considerations shaping primary education (Department of Education, 2023). A practical question follows: what would make children's contributions consequential in a discussion about the spaces they use?

Lundy (2007) argues that a concern with voice alone is insufficient for meaningful participation. Her framework draws attention to the conditions for expression, the presence of an audience and the possibility of influence. Applied to school grounds or a nearby play space, this perspective requires adults to clarify which decisions are open and which constraints cannot be changed by the group.

Mapping lived space

An adult map usually prioritises boundaries and designated functions. A child's map may identify a place for watching others, a route used in an invented game or a corner that feels difficult to enter. Such accounts can reveal how a space is experienced. They should not be treated as transparent measurements of children's needs, since every representation is selective and may change across situations.

Clark and Moss (2011) develop the Mosaic approach to listening through multiple forms of expression. This provides a rationale for combining drawings, explanations and accompanied observation where appropriate. A quiet child should not have to compete in a public discussion to contribute. Equally, adults should avoid assigning symbolic meanings to marks without asking the child what they mean.

Creative mapping can extend the available language for discussing play. A child might represent a sound, a movement or a recurring encounter instead of drawing a conventional plan. The educational task is to help that representation become understandable to others while preserving the child's explanation. Adaptability emerges as children encounter uses of the same place that differ from their own.

Influence with an accountable response

A proposal to reserve one corner for a particular game may conflict with another group's need for a quiet area. The disagreement creates an opportunity to consider shared use and time. It does not require children to negotiate access needs without adult support. Teachers remain responsible for ensuring that participation does not become a contest in which a confident majority excludes others.

Adults should respond to the suggestions in language children can understand. A response can explain that an idea will be tried, modified or declined, with reasons. Participation is not a promise that every preference will be implemented. Its credibility depends on showing that contributions were considered and on allowing children to ask further questions.

Learning can be assessed through the development of explanations: can a child identify another user's perspective, clarify a proposal or explain why a compromise was changed? The aesthetic quality of the map is secondary. A simple representation accompanied by a thoughtful account may show substantial understanding. This approach also avoids rewarding drawing proficiency as a proxy for civic participation.

Interpreting disagreement between representations

Different maps of the same space should not immediately be combined into one supposedly complete account. The differences may be the most informative part of the material. One child might mark a corner as a meeting place while another leaves it blank because they rarely enter it. The second representation is not necessarily incomplete. It may identify a boundary in the child's experience that adults have not noticed.

A careful conversation can explore that boundary without treating the child as a diagnostic case. The adult might invite an explanation of what happens nearby or offer another way to represent the place. Silence should not be filled with an invented interpretation. Nor should a child be required to defend a drawing as if it were a formal claim about all users. The purpose is to understand the perspective well enough to include it responsibly in discussion.

There is also a difference between an individual preference and a proposal for shared space. A child may enjoy an energetic game while recognising that others need a quieter activity. The educational development is not the suppression of preference, but the ability to describe how different uses might coexist. Adults can help make constraints visible without deciding in advance which child's account is the most reasonable.

Time as part of the play environment

A static map can conceal how the same place changes over time. A passage may be open during one period and crowded during another; a shaded place may be valued differently across the day. Introducing time into the discussion enables children to consider arrangements other than permanent allocation. A disagreement about ownership of a corner might become a question about when and how it is used.

This is a form of creative reasoning rather than simply a more decorative representation. Children can develop a sequence of drawings, use movable symbols or explain a change orally. The representation should remain subordinate to the idea. Requiring a sophisticated visual product would risk excluding children whose spatial understanding is stronger than their drawing or writing skills.

The temporal dimension also matters for evaluating a change. An initial reaction to a rearranged space may reflect novelty. Children need an opportunity to return to the question after using it. Their later comments can reveal an unintended effect, such as a new waiting point or a route that interrupts another game. Adaptability becomes a shared practice of checking consequences rather than a demand that children accept adult decisions cheerfully.

Adult power and the credibility of participation

An adult may sincerely support participation while controlling the choices so tightly that only one answer remains possible. For example, asking children to select a colour for a structure already decided upon offers a narrow decision. It can still be worthwhile if described honestly, but it should not be represented as joint design of the whole space. The scope of participation must match the scope of the claim made about it.

Children also need protection from becoming responsible for disputes that require institutional judgement. A concern about access or safety should not be settled by majority preference. Adults should explain that some obligations shape the available options and help children understand the reasons. Participation is compatible with responsible limits when those limits are transparent and do not erase opportunities for meaningful contribution.

The framework discussed here therefore invites modest and accountable claims. A set of maps cannot establish the needs of all children in Ireland, and one consultation cannot demonstrate a durable change in agency. It can show that a particular group offered interpretations, received a response and had a chance to question it. These are concrete features that a school can examine before claiming broader educational benefits.

Conclusion

Mapping play spaces can connect Irish primary education with children's everyday experience beyond the classroom. Its inspirational quality lies in recognising that familiar places can be interpreted and discussed collectively. Meaningful learning requires more than collecting attractive drawings: it depends on careful listening, visible influence and a reasoned response to children's contributions.

References

Department of Education. Primary Curriculum Framework for Primary and Special Schools. Department of Education, Dublin, 2023. https://curriculumonline.ie/getmedia/84747851-0581-431b-b4d7-dc6ee850883e/2023-Primary-Framework-ENG-screen.pdf

Lundy, Laura. "'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child". British Educational Research Journal, 33(6), 927–942, 2007. DOI: 10.1080/01411920701657033.

Clark, Alison; Moss, Peter. Listening to Young Children: The Mosaic Approach. Second Edition. National Children's Bureau, London, 2011.



PROGRAMA ŞCOLARĂ PENTRU DISCIPLINA OPŢIONALĂ

EDUCAȚIE FINANCIARĂ

Prof. înv. primar,
OPREA MARIA

NOTĂ DE PREZENTARE

Programa şcolară pentru disciplina **Educaţie financiară prin joc** reprezintă o ofertă curriculară centrată pe disciplina opţională pentru învăţământul primar, clasele pregătitoare, I şi a II-a.

Prin elaborarea programei şcolare pentru disciplina **Educaţie financiară prin joc**, clasele P, I şi a II-a, se urmăreşte formarea în rândul elevilor a unor competenţe cu privire la gestionare banilor şi de pregătire în vederea adoptării unor decizii cu consecinţe financiare, precum şi conturarea unei imagini a modului în care banii sunt percepuţi, cheltuiţi, economisiţi în societatea de azi.

Programa şcolară a fost elaborată ţinând cont de *Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi* (2006/962/EC), contribuind la dezvoltarea celor opt competenţe cheie:

-comunicare în limba maternă;
-comunicare în limbi străine;
-competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiiinţe şi tehnologii;
-competenţă digitală;
-a învăţa să înveţi;
-competenţe sociale şi civice;
-spirit de iniţiativă şi antreprenoriat;
-sensibilizare şi exprimare culturală.

Prin studiul disciplinei opţionale **Educaţie financiară prin joc**, se au în vedere următoarele finalităţi:

-sensibilizarea elevilor cu privire la problematica banilor şi băncilor;
- formarea unor capacităţi de explorare/investigare a fenomenului bancar;
- formarea unor deprinderi şi abilităţi de utilizare a unor mijloace şi tehnici bancare;
- identificarea intereselor proprii şi a unor mijloace de economisire şi gestionare a banilor;

Structura programei şcolare cuprinde următoarele elemente:

- ❖ Nota de prezentare
- ❖ Competenţe generale
- ❖ Competenţe specifice şi exemple de activităţi de învăţare
- ❖ Conţinuturi
- ❖ Sugestii metodologice

Competenţele specifice se formează pe parcursul unui an şcolar, sunt derivate din competenţele generale şi corelate cu activităţile de învăţare, reprezentând etape în dobândirea acestora.

Sugestiile metodologice au rolul de a orienta cadrele didactice în aplicarea acestei programe şcolare pentru proiectarea demersului didactic.

COMPETENŢE GENERALE

1. **Cunoaşterea şi utilizarea unor elemente de limbaj specific domeniului financiar-bancar**
2. **Recunoaşterea unor elemente specifice fenomenului bancar în contexte practice diferite**
3. **Utilizarea unor mijloace şi tehnici bancare**
4. **Manifestarea interesului pentru economisirea şi gestionarea banilor**

COMPETENŢE SPECIFICE ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

1.Cunoaşterea şi utilizarea unor elemente de limbaj specific domeniului financiar-bancar

Clasa pregătitoare/ I sau a II-a	
COMPETENŢE SPECIFICE	**EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE**
1.1.Identificarea unor termeni specifici domeniului financiar-bancar în contexte practice accesibile elevilor	-selectarea unor imagini/cuvinte dintr-un set dat pentru a indica termeni specifici domeniului financiar; -utilizarea de glosare, texte, liste de cuvinte, imagini etc, pentru înţelegerea sensului unor termeni specifici; -completarea unor enunţuri / scurte texte lacunare, vizând identificarea noţiunilor noi dobândite; -rezolvarea unor rebusuri/ careuri simple; -ghicitori; - -realizarea unor dialoguri; -jocuri de corespondenţă (termen-semnificaţie/ sinonimie/antonimie/); -povestiri ilustrate; -aprecierea cu adevărat sau fals a unor enunţuri scurte ce vizează înţelegerea unor termeni specifici; -ilustrarea prin desen a unui termen identificat într-un enunţ/povestire;
1.2 Recunoaşterea unor instrumente de plată şi servicii bancare	-exerciţii de recunoaştere a monedelor / bancnotelor/cardului bancar; -exerciţii şi jocuri care vizează descrierea elementelor de identificare ale monedelor şi bancnotelor româneşti;

2.Recunoaşterea unor elemente specifice fenomenului bancar în contexte practice diferite

Clasa pregătitoare/ I sau a II-a	
COMPETENŢE SPECIFICE	**EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE**
2.1. Informarea privind sistemul bancar din România	-conversaţii pornind de la ideea legăturii dintre locul de muncă şi salariu; -exerciţii practice de identificare a rolului banilor; -exerciţii de recunoaştere a monedelor şi bancnotelor; -evidenţierea rolului Monetăriei Statului, a Imprimeriei Băncii Naţionale a României, respectiv a Băncii Naţionale a României;

	-jocuri de rol; -jocuri de corespondenţă/clasificare; -vizite la instituţii bancare din localitatea de domiciliu sau din alte localitaţi cu ocazia unor excursii; -întâlniri/discuţii cu persoane care lucrează în instituţii bancare (părinţi);
2.2. Identificarea situaţiilor în care se realizează un schimb în natură (troc) sau o operaţiune bancară	-exemplificarea actelor de schimb în care au fost implicaţi; -descrierea unui schimb realizat şi motivarea tranzacţiei realizate; -identificarea situaţiilor în care se poate realiza schimbul de bunuri prin mijlocirea banilor; -identificarea rolului deţinut într-un schimb: vânzător/cumpărător; -vizite la sediile unor sucursale bancare pentru a cunoaşte direct operaţiunile care se pot realiza acolo; -jocuri de tip„Monopoly”; -jocuri de corespondenţă; - jocuri de rol;
2.3. Utilizarea operaţiilor aritmetice pentru înţelegerea unor tranzacţii financiare simple	-transpunerea unor tranzacţii financiare simple în limbaj matematic; -exerciţii de ordonare; -utilizarea jocurilor tip labirint; -analiza şi rezolvarea unor probleme simple cu conţinut financiar-bancar; -jocuri de rol: ex.: „La magazin”, „La bancă” etc., cu utilizarea unor specimene de monede/bancnote; -crearea de probleme simple/ ghicitori utilizând termeni din domeniul financiar;
2.4. Identificarea circuitului banilor în economie	-exerciţii de identificare a situaţiilor şi locurilor în care pot fi utilizaţi banii; -identificarea situaţiilor şi locurilor în care se fac plăţi; -jocuri de rol: „Plec în excursie”, „Mergem la cumpărături/ spectacol”, „Plătim utilităţile” etc.; -prezentarea unor povestiri/ scenete/filmuleţe; -utilizarea ilustraţiilor; -exerciţii de ordonare logică a imaginilor/situaţiilor de utilizare a banilor în viaţa reală;

3.Utilizarea unor mijloace şi tehnici bancare

Clasa pregătitoare/ I sau a II-a	
COMPETENŢE SPECIFICE	**EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE**
3.1.Identificarea unor mijloace şi tehnici bancare utilizate în	-jocuri de identificare/ clasificare; -folosirea specimenelor de bancnote în jocurile

societatea actuală	didactice;
3.2. Utilizarea, în situaţii date, a unor mijloace şi tehnici bancare	-jocuri de rol: „La librărie”, „La piaţă” etc.; -folosirea bancnotelor specimen în jocurile didactice;

4.Manifestarea interesului pentru economisirea şi gestionarea banilor

Clasa pregătitoare/ I sau a II-a	
COMPETENŢE SPECIFICE	**EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE**
4.1.Analizarea situaţiilor în care se pot obţine bani	-discuţii despre meserii şi salariu; -discuţii despre venituri, cheltuieli şi economii; -analiza şi realizarea unor liste de activităţi realizate pentru obţinerea unor venituri; -realizarea unor afişe; -completarea de rebusuri;
4.2.Identificarea modalităţilor de gestionare a banilor	-Planuri de economisire: „Puşculiţa personală”, „Primii mei bani”„Târgul de mărţişoare”, „Economisim apa, curentul electric, gazul pentru a economisi bani”; -discuţii: „Cum folosesc părinţii banii?”, „Cum pot eu obţine bani din munca mea?”, „Sunt mândru de ce mi-am cumpărat cu banii economisiţi!” ; -descrierea mijloacelor de economisire în familie; -audierea unor cântece/povestiri (ex. „Răţuşca risipitoare”; -analiza unor situaţii de lipsă a banilor din diverse motive şi despre modul de comportare în acest caz; -discuţii pe baza unor cazuri ce necesită ajutor financiar din partea societăţii; **-situaţii practice de ajutorare a copiilor/colegilor prin donarea unor obiecte sau a unor sume mici de bani împreună cu familia, în scop caritabil;**

CONŢINUTURI

Domenii	**Clasa P/I/ a II-a**
Banii şi viaţa oamenilor	• ***Povestea banilor*:** ▪ **schimbul cu lucruri (trocul);** ▪ **banii în schimbul lucrurilor;** • ***Povestea monedei*:** ▪ **confecţionarea monedelor;** ▪ **rolul monedelor;** ▪ **păstrarea monedelor;** ▪ **utilizarea monedelor;** ▪ **economisirea;** ▪ **donarea monedelor (în scop caritabil)** • ***Moneda naţională a României***

	(Ce sunt banii?) ▪ **Leul. Monede şi bancnote româneşti folosite azi**
Valoarea banilor	• ***Banii se câştigă prin muncă:*** ▪ **Locuri de muncă şi meserii;** ▪ **Salariul;** ▪ **Cum pot să câştig bani?**
Utilizarea banilor	• ***Banii circulă:*** ▪ **A vinde şi a cumpăra;** ▪ **Investim sau risipim?** ▪ **Acţiuni caritabile** • ***Banii se economisesc:*** ▪ **De ce economisim banii?** ▪ **Modalităţi de economisire**

SUGESTII METODOLOGICE

Pentru cursul opţional de ***Educaţie financiară prin joc*** propus la nivelul claselor pregătitoare, I şi a II-a, se va avea în vedere folosirea unor strategii şi metode didactice moderne, care să-i pună pe elevi în situaţii similare celor din realitate, astfel încât cunoştinţele şi deprinderile să fie maximal potenţate (de exemplu, prin utilizarea unor imagini din viaţa reală care ilustrează comportamente într-o instituţie bancară, asumarea de roluri/responsabilităţi în cadrul jocurilor de rol propuse).

Conversaţia euristică, metodă care presupune dialogul activ cu elevii clasei, poate fi folosită pentru analizarea unor aspecte legate de economisire sau pentru identificarea elementelor pozitive ale utilizării instrumentelor moderne de efectuare a plaţilor (de exemplu, pentru identificarea nevoilor de economisire, a modalităţilor de economisire, a avantajelor/dezavantajelor diferitelor tipuri de economisire).

Crearea unor contexte dilematice simple, în care elevii sunt solicitaţi să caute soluţii care pot contribui la înţelegerea firească a necesităţii adoptării unor comportamente, respectiv a deţinerii unor informaţii (de exemplu, prin formularea unor întrebări de genul: „Ce faci dacă...?”, „Cum poţi să rezolvi următoarea situaţie …?”).

În cadrul strategiilor didactice poate fi utilizat jocul de rol urmărind drept finalitate: dezvoltarea capacităţilor cognitive, afective şi volitive ale copiilor; asimilarea unor modele de relaţii interpersonale, manifestarea creativităţii (de exemplu, jocuri de rol cu tema: „Cum mă comport într-o bancă?/ într-un magazin/într-o agenţie de turism/la piaţă?”).

Se recomandă realizarea unor metode activ - participative precum: ciorchinele, cadranele, cubul, pălăriile gânditoare, în cadrul unor forme de activitate frontale sau în echipă, dezvoltându-se, în egală măsură, deprinderile de comunicare, de negociere şi de soluţionare a sarcinilor primite în contexte diferite (de exemplu, în cadrul temelor privind antreprenoriatul ş.a.)

Educaţia financiară reprezintă o formă distinctă de activitate educaţională al cărei scop este să pregătească elevii pentru a dobândi abilităţi de management al banilor şi de adoptare a deciziilor care au consecinţe financiare, utilizând forme şi activităţi de învăţare diversificate, cum sunt cele:

• bazate pe un demers inductiv – se prezintă elevilor probleme concrete de rezolvat sau asupra cărora trebuie să ia o decizie, încurajându-i să generalizeze pentru alte situaţii, pornind de la acestea;

• active – elevii sunt încurajaţi să realizeze activităţi, să participe la discuţii şi dezbateri, şi nu doar să recepteze pasiv informaţii;

• relevante – conceperea unor activităţi de învăţare în jurul unor situaţii reale semnificative din viaţa familiei, a comunităţii;

• bazate pe colaborare – se folosesc activităţile pe grupuri şi învăţarea prin cooperare;

• critice – elevii sunt încurajaţi să gândească ei înşişi, solicitându-le opiniile şi punctele de vedere şi ajutându-i să-şi dezvolte capacitatea de argumentare.

Strategiile didactice pot include şi o serie de activităţi nonformale şi informale, precum:

- vizite la Muzeul Băncii Naţionale, Monetăria Statului, Imprimerie, la diverse bănci, care oferă elevilor posibilitatea de a observa, analiza şi experimenta în mod direct activităţi care au legătură cu domeniul financiar;
- serbări şcolare cu piese de teatru în care copiii sunt personaje reprezentând bănuţii;
- parteneriate cu alte şcoli în scopul realizării unor proiecte simple;
- expoziţii cu lucrările elevilor (machete de bănci, compuneri, referate etc.).

Instrumentele de evaluare trebuie să evidenţieze progresul realizat de fiecare elev pe parcursul anului şcolar/anilor şcolari, prin formarea competenţelor propuse în programa şcolară.

Pentru disciplina *Educaţie financiară prin joc* sunt recomandate metode moderne de evaluare, realizarea de miniproiecte şi portofolii, utilizarea probelor orale şi scrise, precum şi a celor practice.

BIBLIOGRAFIE:

- Ligia Georgescu-Goloşoiu- ***Educaţie financiară prin joc*** *(manual)-auxiliar curricular pentru clasele P/ I/ a II-a, Editura EXPLORATOR;*
- *Marin Manolescu-* ***Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar****, Editura Credis, Bucureşti, 2006;*
- ***Incursiune în istoria leului****, Bucureşti, 2008*

- ***Site-uri:***

www.bnr.ro
http://ec.europa.eu/economy_finance/euro/kids/index_htm
http://www.ecb.int/ecb/educational/facts/html/index.ro.html

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΌ ΔΡΆΜΑ ΩΣ ΔΙΕΡΕΎΝΗΣΗ ΗΘΙΚΏΝ ΔΙΛΗΜΜΆΤΩΝ ΣΤΟΝ ΔΗΜΌΣΙΟ ΧΏΡΟ

Papadopoulos Georgios
Varvakeio Model High School

Ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για την ελληνική σχολική κοινότητα

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής περιλαμβάνουν θεματικές που συνδέονται με κοινωνικές δεξιότητες, συνεργασία, δημιουργικότητα και κριτικό αναστοχασμό. Το πλαίσιο αυτό προσφέρει σημείο αναφοράς για τη συζήτηση, χωρίς να συνεπάγεται ότι όλα τα ελληνικά σχολεία εφαρμόζουν το εκπαιδευτικό δράμα με τον ίδιο τρόπο (ΙΕΠ, χωρίς χρονολογία). Το άρθρο διερευνά έναν πιθανό μηχανισμό μάθησης και όχι την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένου προγράμματος.

Ο δημόσιος χώρος μπορεί να δώσει περιεχόμενο σε μια δραματική διερεύνηση. Μια πλατεία, ένα πολιτιστικό κέντρο ή ένας κοινόχρηστος κήπος συγκεντρώνει διαφορετικές χρήσεις και προσδοκίες. Η παρατήρηση του χώρου μπορεί να προηγηθεί της δραματικής εργασίας, ώστε η φαντασία να στηρίζεται σε αναγνωρίσιμες σχέσεις. Ωστόσο, οι ρόλοι και τα περιστατικά πρέπει να παρουσιάζονται καθαρά ως κατασκευασμένα παραδείγματα και όχι ως μαρτυρίες πραγματικών προσώπων.

Από την παράσταση στη διερεύνηση

Το εκπαιδευτικό δράμα δεν χρειάζεται να καταλήγει σε δημόσια παράσταση. Η αξία του μπορεί να βρίσκεται στη διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες εξετάζουν μια κατάσταση μέσα από διαφορετικές θέσεις. Οι Heathcote και Bolton (1995) αναπτύσσουν μια προσέγγιση που συνδέει τη δραματική εμπλοκή με τη διερεύνηση και την ευθύνη μέσα σε ένα φανταστικό πλαίσιο. Η παιδαγωγική εφαρμογή απαιτεί προσεκτική προσαρμογή στην ηλικία και στον σκοπό της ομάδας.

Ας θεωρήσουμε ένα υποθετικό δίλημμα σχετικά με τη χρήση ενός κοινόχρηστου χώρου για μια πολιτιστική εκδήλωση. Κάποιοι επιθυμούν μουσική και συνάντηση, άλλοι χρειάζονται ησυχία ή ελεύθερη πρόσβαση. Η δραματική κατάσταση δεν πρέπει να χωρίζει εξαρχής τους ρόλους σε σωστούς και λανθασμένους. Αν μια θέση έχει κατασκευαστεί ως προφανώς παράλογη, η συζήτηση περιορίζεται στην επιβεβαίωση της επιθυμητής απάντησης.

Η ουσιαστική πρόκληση είναι να αναγνωριστούν θεμιτές ανάγκες που μπορεί να συγκρούονται. Οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τι επιδιώκει ο ρόλος τους, ποια συνέπεια θεωρεί σημαντική και ποια πληροφορία θα μπορούσε να αλλάξει τη στάση του. Η δημιουργικότητα

αναπτύσσεται μέσα σε αυτές τις δεσμεύσεις, επειδή η λύση πρέπει να ανταποκρίνεται σε περισσότερα από ένα αιτήματα.

Ο ρόλος δεν ισοδυναμεί με πλήρη κατανόηση του άλλου

Η προσωρινή ανάληψη μιας θέσης μπορεί να διευρύνει τις ερωτήσεις του μαθητή, αλλά δεν του δίνει αυτόματα πρόσβαση στην πραγματική εμπειρία μιας κοινωνικής ομάδας. Η διάκριση αυτή είναι κρίσιμη. Ένας ρόλος που αφορά δυσκολία μετακίνησης δεν επιτρέπει στον συμμετέχοντα να ισχυριστεί ότι γνωρίζει τι σημαίνει να ζει κανείς με αναπηρία. Η δραματική εργασία μπορεί να αναδείξει την ανάγκη ακρόασης πραγματικών εμπειριών, όχι να τις αντικαταστήσει.

Η O'Neill (1995) εξετάζει το δράμα ως συγκρότηση ενός κόσμου που αναπτύσσεται μέσα στη διαδικασία. Για το σχολείο, αυτό σημαίνει ότι οι συνθήκες του φανταστικού κόσμου πρέπει να είναι αρκετά σαφείς ώστε οι επιλογές να έχουν νόημα. Ταυτόχρονα, χρειάζεται περιθώριο μεταβολής. Μια νέα πληροφορία μπορεί να αλλάξει τη σχέση των ρόλων και να απαιτήσει διαφορετική απόφαση.

Η προσαρμοστικότητα δεν ταυτίζεται με την εγκατάλειψη κάθε αρχικής θέσης. Ο μαθητής μπορεί να διατηρήσει μια αρχή, αλλά να αναθεωρήσει τον τρόπο εφαρμογής της. Για παράδειγμα, η υποστήριξη της πολιτιστικής συμμετοχής μπορεί να παραμείνει, ενώ αλλάζουν η διάρκεια ή η θέση μιας εκδήλωσης. Η αιτιολόγηση αυτής της αλλαγής δείχνει πιο σύνθετη κρίση από μια απλή μετακίνηση προς την άποψη της πλειοψηφίας.

Η σχέση με την εμπειρία εκτός τάξης

Η επίσκεψη σε έναν δημόσιο χώρο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν υλικούς περιορισμούς που μια συζήτηση στην τάξη θα παρέβλεπε. Η διάταξη εισόδων, η απόσταση από κατοικίες και οι διαφορετικές διαδρομές επηρεάζουν τις επιλογές. Η παρατήρηση πρέπει να παραμένει εντός ασφαλών και προσβάσιμων ορίων, χωρίς καταγραφή προσωπικών δεδομένων που δεν είναι αναγκαία για το ερώτημα.

Το εξωτερικό περιβάλλον δεν παρέχει έτοιμη λύση. Δίνει στοιχεία που περιορίζουν ή εμπλουτίζουν το φανταστικό σενάριο. Οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ποια χαρακτηριστικά προέρχονται από παρατήρηση και ποια έχουν προστεθεί για παιδαγωγικούς λόγους. Αυτή η διαφάνεια εμποδίζει τη δραματική αφήγηση να παρουσιαστεί ως πραγματική κοινωνική έρευνα.

Η συνεργασία με έναν πολιτιστικό φορέα μπορεί να προσφέρει γνώση για τη χρήση του χώρου, αλλά δεν πρέπει να μετατρέψει τη δραστηριότητα σε προώθηση των θέσεων του φορέα. Η σχολική ομάδα χρειάζεται ελευθερία να εξετάσει διαφορετικά επιχειρήματα. Το ζητούμενο είναι η κατανόηση ενός προβλήματος και όχι η δημιουργία μιας εντυπωσιακής παρουσίασης που θα επιβεβαιώνει μια προαποφασισμένη επιλογή.

Η έξοδος από τον ρόλο και ο αναστοχασμός

Μετά τη δραματική δράση απαιτείται σαφής μετάβαση σε συζήτηση εκτός ρόλου. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί να διακρίνει όσα υποστήριξε ως χαρακτήρας από τη δική του κρίση. Διαφορετικά, μια έντονη διαφωνία του σεναρίου μπορεί να μεταφερθεί στις προσωπικές σχέσεις ή μια φανταστική θέση να αποδοθεί άδικα στον συμμετέχοντα.

Ο αναστοχασμός μπορεί να επικεντρωθεί σε μια συγκεκριμένη στιγμή μεταβολής. Ποιο επιχείρημα άλλαξε την κατανόηση της κατάστασης; Ποια πληροφορία αγνοήθηκε αρχικά; Ποια λύση φαινόταν εφικτή μέχρι να εξεταστεί μια συνέπεια; Τέτοια ερωτήματα βοηθούν να αναλυθεί η διαδικασία κρίσης χωρίς να απαιτείται προσωπική συναισθηματική αποκάλυψη.

Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να επιβραβεύει τη μεγαλύτερη θεατρική ένταση. Ένας μαθητής που συμμετέχει πιο διακριτικά μπορεί να εντοπίσει ένα σημαντικό κενό στο επιχείρημα της ομάδας. Η ισότιμη αναγνώριση διαφορετικών συμβολών αποτρέπει τη σύγχυση ανάμεσα στην εκφραστική άνεση και στην ηθική κατανόηση. Η δραματική ικανότητα και η ποιότητα του συλλογισμού συνδέονται, αλλά δεν είναι το ίδιο αντικείμενο αξιολόγησης.

Όρια της παιδαγωγικής υπόθεσης

Η εμπλοκή σε ένα ενδιαφέρον σενάριο δεν αποδεικνύει διαρκή αλλαγή στάσεων. Οι συμμετέχοντες μπορεί να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο λόγο μέσα στη δραστηριότητα χωρίς να τον μεταφέρουν σε άλλη κατάσταση. Μια σοβαρή αξιολόγηση θα έπρεπε να εξετάζει πώς αιτιολογούν διαφορετικά διλήμματα και να αποφεύγει συμπεράσματα που βασίζονται μόνο στον ενθουσιασμό της στιγμής.

Επιπλέον, η δραματική μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για κάθε θέμα ή κάθε ομάδα με τον ίδιο τρόπο. Ζητήματα που αγγίζουν άμεσα τραυματικές προσωπικές εμπειρίες απαιτούν ιδιαίτερη επαγγελματική κρίση. Η παρούσα πρόταση αφορά συνηθισμένες διαφωνίες για κοινές χρήσεις του χώρου και διατηρεί τη δυνατότητα συμμετοχής χωρίς ανάληψη δημόσιου ρόλου. Η εναλλακτική συμβολή πρέπει να παραμένει συνδεδεμένη με το ίδιο ερώτημα.

Συμπέρασμα

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συνδέσει τη μάθηση πέρα από την τάξη με τη διερεύνηση των λόγων που στηρίζουν μια συλλογική απόφαση. Στο ελληνικό πλαίσιο, ο δημόσιος χώρος προσφέρει ένα συγκεκριμένο πεδίο όπου η φαντασία συναντά πραγματικούς περιορισμούς. Η έμπνευση αποκτά παιδαγωγικό βάθος όταν συνοδεύεται από σαφή διάκριση πραγματικού και φανταστικού, δημιουργία εναλλακτικών και αναστοχασμό πάνω στην αναθεώρηση της κρίσης.

Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Εργαστήρια Δεξιοτήτων. ΙΕΠ, Αθήνα, χωρίς χρονολογία. Πρόσβαση 6 Σεπτεμβρίου 2026. https://www2.iep.edu.gr/el/ergastiria-deksiotiton

Heathcote, Dorothy; Bolton, Gavin. Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Heinemann, Portsmouth, New Hampshire, 1995.

O'Neill, Cecily. Drama Worlds: A Framework for Process Drama. Heinemann, Portsmouth, New Hampshire, 1995.

LA MÉDIATION PLURILINGUE DANS LES LIEUX CULTURELS COMME TRAVAIL DE COMPRÉHENSION

Peeters Lucas
Sint-Jan Berchmanscollege

Un contexte linguistique à préciser

La Belgique offre un cadre pertinent pour réfléchir aux relations entre langue, institution et accès à l'information. Les langues d'enseignement sont liées à des communautés et à des territoires distincts ; la description officielle de Belspo rappelle cette organisation. Il serait donc inexact de supposer que tous les établissements belges fonctionnent de la même manière ou que toute personne maîtrise les mêmes langues (Belspo, sans date).

Le présent article se situe dans la perspective d'un établissement francophone qui envisage un partenariat avec un lieu culturel. Cette délimitation ne prétend pas représenter l'ensemble du système belge. Elle permet de poser une question pédagogique précise : comment les élèves peuvent-ils apprendre à rendre une information accessible à un public dont les ressources linguistiques et culturelles diffèrent des leurs ?

La médiation comme activité de sens

Le volume complémentaire du Cadre européen commun de référence développe des descripteurs concernant la médiation (Conseil de l'Europe, 2020). Pour l'analyse proposée, l'intérêt réside dans l'attention portée à la construction de compréhension entre personnes. Une reformulation peut intervenir dans une seule langue, entre plusieurs langues ou avec l'appui d'autres modes de représentation. La médiation ne se réduit donc pas à la traduction intégrale d'un texte.

Dans un centre culturel, une annonce peut être grammaticalement claire tout en restant difficile à utiliser. Elle peut supposer que le lecteur connaît le lieu d'accueil, le fonctionnement d'une réservation ou la différence entre une visite libre et une séance accompagnée. Le problème est alors pragmatique autant que lexical. Une traduction fidèle des mots pourrait conserver exactement les mêmes obstacles.

L'élève doit identifier ce que le destinataire a besoin de comprendre pour agir ou interpréter. Cela suppose une analyse du but du message. Une présentation historique et une indication d'accès n'exigent pas le même degré de détail. La créativité consiste à choisir une forme pertinente : une courte explication, une comparaison ou une organisation différente de l'information. Elle reste soumise à l'exactitude du contenu.

Répertoires pluriels et rôles éducatifs

García et Li Wei (2014) discutent les pratiques langagières au-delà d'une séparation rigide entre langues. Cette perspective invite à reconnaître les ressources effectivement mobilisées par les personnes, sans les déduire de leur nationalité. Un élève peut comprendre certains usages familiaux d'une langue sans disposer du vocabulaire nécessaire pour expliquer un contenu scientifique. La compétence doit être appréciée dans la situation concernée.

Reconnaître ces ressources ne signifie pas demander systématiquement au même enfant de traduire pour les autres. Une telle assignation peut créer une charge et figer son identité scolaire. La participation peut inclure l'analyse du public, la vérification d'une reformulation ou l'examen d'un support visuel. Le travail linguistique doit demeurer une occasion d'apprentissage choisie et accompagnée, non une obligation de service reposant sur l'origine supposée de l'élève.

Il faut également distinguer une proposition scolaire d'une prestation professionnelle. Les messages liés à des droits, à une urgence ou à une décision administrative ne constituent pas un terrain où des approximations peuvent être acceptées pour leur intérêt pédagogique. Un partenariat culturel peut sélectionner des contenus à faible enjeu pratique et prévoir une validation compétente avant toute diffusion. Cette limite permet de travailler sérieusement sans surestimer les capacités du groupe.

Comparer des reformulations

Un exemple hypothétique peut éclairer le mécanisme. Une notice de visite utilise un terme architectural peu familier. Une première version le remplace par un mot courant, mais efface une distinction importante. Une seconde conserve le terme et ajoute une explication brève. Le choix ne dépend pas seulement de la simplicité apparente : il faut examiner ce que le lecteur peut comprendre et ce qui risque d'être déformé.

La comparaison devient plus instructive lorsqu'un destinataire explique comment il a compris chaque version. Sa réaction peut révéler un présupposé invisible pour les rédacteurs. Il ne s'agit pas de lui faire passer un test, mais de vérifier la fonction communicative du texte. L'adaptabilité apparaît lorsque les élèves modifient leur formulation en réponse à une difficulté réelle, plutôt qu'en ajoutant mécaniquement des synonymes.

Une illustration peut aider, mais elle exige elle aussi une interprétation. Une flèche, une couleur ou un pictogramme n'a pas toujours un sens univoque. L'analyse doit donc éviter l'idée que l'image supprime automatiquement toute barrière linguistique. Les supports peuvent se compléter si leur relation est explicite et si les informations essentielles restent accessibles dans plusieurs conditions d'usage.

Préserver les nuances et rendre les limites visibles

La simplification peut modifier le statut d'une affirmation. Une formule indiquant qu'une interprétation est probable ne doit pas devenir une certitude pour gagner en fluidité. De même, supprimer une condition peut rendre une information fausse dans certains cas. Les élèves apprennent ainsi que la qualité d'un message dépend de ses modalités et de ses limites, pas uniquement de sa lisibilité.

Cette attention ouvre un lien avec la lecture critique. Avant de reformuler, il faut comprendre ce que la source affirme effectivement. L'élève peut devoir demander une clarification au partenaire culturel lorsqu'une notice est ambiguë. La question constitue alors un résultat du travail de médiation. Elle évite de transmettre une ambiguïté sous l'apparence d'une explication assurée.

La relation avec l'institution doit permettre ce dialogue. Si le partenariat demande seulement de produire rapidement plusieurs versions linguistiques, il risque d'utiliser le groupe comme une ressource de traduction peu coûteuse. Une finalité éducative suppose du temps pour comparer, justifier et réviser. La validation finale revient aux personnes compétentes désignées par l'institution, tandis que la classe conserve la possibilité d'analyser les choix effectués.

Évaluer le raisonnement médiateur

L'évaluation peut examiner si le destinataire est clairement identifié, si les informations essentielles sont préservées et si une révision répond à une difficulté documentée. Le nombre de langues présentes dans le produit ne suffit pas. Une reformulation dans la même langue peut demander une analyse plus fine qu'une traduction littérale entre deux langues proches.

Il importe aussi de distinguer exactitude et conformité à une seule version idéale. Plusieurs formulations peuvent être pertinentes selon le public et le support. Les élèves doivent pouvoir défendre leur choix en expliquant ses avantages et ses limites. L'enseignant évalue cette justification et les connaissances mobilisées, tout en reconnaissant les points qui exigent une expertise linguistique extérieure.

Une telle démarche n'établit pas à elle seule un progrès général de la compétence plurilingue. Pour soutenir cette affirmation, il faudrait examiner des performances dans plusieurs situations et sur une durée appropriée. L'essai avance une analyse de mécanismes plausibles : attention au destinataire, maintien du sens et révision argumentée. Leur mise en œuvre et leurs effets demeurent des questions empiriques distinctes.

Conclusion

Dans le contexte belge, les lieux culturels peuvent donner à la médiation plurilingue une finalité concrète et partageable. L'inspiration vient de la possibilité d'ouvrir un contenu à d'autres personnes. L'apprentissage devient exigeant lorsque cette ouverture préserve la précision, reconnaît les ressources réelles des élèves et laisse place à la correction. La créativité ne consiste pas à multiplier les langues affichées, mais à construire des chemins de compréhension adaptés et responsables.

Bibliographie

Belspo. Culture, Education and Research. Belgian Science Policy Office, Bruxelles, sans date. Consulté le 6 septembre 2026. https://www.belspo.be/belspo/cultedu/index_edu_en.stm

Conseil de l'Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

García, Ofelia ; Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2014. DOI: 10.1057/9781137385765.

РЕМОНТНАТА РАБОТИЛНИЦА КАТО ПРОСТРАНСТВО ЗА ПРИЧИННО МИСЛЕНЕ И ОТГОВОРНО ПОТРЕБЛЕНИЕ

Петров Димитър

Първа английска езикова гимназия

Повредата като интелектуална задача

Неработещият предмет поставя различен въпрос от готовия учебен модел. Ученикът вижда симптом, но причината остава неясна. Разхлабена механична връзка, износване или неправилно сглобяване могат да водят до сходно външно поведение. Образователната стойност е в разграничаването на тези възможности, а не в скоростта, с която предметът отново започва да работи.

За училище в България местният майстор може да бъде партньор, който прави видими професионални начини на наблюдение. Това е предложение за педагогическо използване на общностен ресурс, а не твърдение за национално разпространена практика. Papert (1980) свързва конструирането на външни обекти с възможността мисленето да бъде изследвано и променяно. Ремонтът добавя към тази перспектива необходимостта да се разбере вече съществуваща конструкция.

От проба към обоснована хипотеза

Без целенасочено обсъждане работилницата лесно се превръща в поредица от случайни опити. Ако едновременно се променят няколко елемента, успешният резултат не показва кой от тях е бил решаващ. Педагогическият проблем е учениците да свързват всяка намеса с предварително изказано очакване и да обясняват как наблюдението променя хипотезата им.

Пример за подходящ обект е прост механичен модел без електрическо захранване и опасни части. Изборът трябва да се съобразява с възрастта и компетентността на ръководещите възрастни. Учениците могат да изследват движението и връзките между компонентите, докато техническите действия с риск остават отговорност на квалифициран специалист. Познавателното участие не изисква всеки ученик лично да извърши всяка операция.

В прегледа си на maker образованието Halverson и Sheridan (2014) разглеждат връзките между създаването, общността и ученето. Тук творчеството може да означава разработване на различни обяснения за един симптом. Адаптивността е готовността да се изостави привлекателна идея, когато проверката не я подкрепя. Документирането на неуспешна хипотеза следователно има образователна стойност.

Потреблението като аргументиран избор

Ремонтът не бива да се представя като универсално правилно решение. Някои предмети са опасни, непоправими или изискват ресурси, които надхвърлят разумната употреба. Учениците могат да сравняват ремонт, повторно използване и замяна, като разграничават техническа възможност от екологична и социална целесъобразност. GreenComp предлага ориентир за критическо разглеждане на подобни взаимозависимости (Bianchi, Pisiotis и Cabrera, 2022).

Оценяването трябва да разпознава приноса на наблюдателя, аргументиращия и документиращия участник, а не само сръчността на този, който държи инструмента. Иначе извънкласната дейност възпроизвежда предварителни различия в опита и стереотипи за техническите способности. Полезен критерий е дали ученикът може да възстанови причинната последователност на собственото си разсъждение.

Заключение

Ремонтната работилница може да свърже училищното знание с отговорното действие в материалния свят. За смислено учене са нужни ясни граници на безопасност, видими хипотези и време за обяснение. Вдъхновението идва от откриването, че обикновеният предмет съдържа система от решения, която може да бъде разбрана, обсъдена и понякога подобрена.

Библиография

Papert, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books, New York, 1980.

Halverson, Erica Rosenfeld; Sheridan, Kimberly. “The Maker Movement in Education”. Harvard Educational Review, 84(4), 495–504, 2014. DOI: 10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063.

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike; Cabrera Giraldez, Marcelino. GreenComp: The European Sustainability Competence Framework. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: 10.2760/13286.

DE LA RĂSPUNSUL CORECT LA VOCEA ELEVULUI. STRATEGII AUTENTICE DE LECTURĂ, INTERPRETARE ȘI ARGUMENTARE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Poiană Roxana-Silvia
Profesor de limba și literatura română
CSEI „Elena Doamna”

Rezumat. Lucrarea pornește de la o nevoie observată constant la orele de limba și literatura română: elevii reușesc adesea să recunoască noțiuni și să reproducă formule, dar întâmpină dificultăți când trebuie să formuleze o interpretare proprie, să o susțină cu dovezi din text și să o lege de o experiență personală sau culturală relevantă. Sunt prezentate câteva strategii aplicabile la gimnaziu, mai ales în clasele terminale, prin care lectura devine activă, argumentarea se construiește treptat, iar evaluarea urmărește progresul real al elevului. Demersul valorifică experiența didactică de la clasă, pregătirea pentru Evaluarea Națională și pentru concursuri de limba și literatura română, fără a transforma ora într-un antrenament mecanic pentru examen. Miza este formarea unei voci proprii: elevul să poată spune ce gândește, să explice de ce gândește astfel și să își revizuiască ideea atunci când textul sau dialogul cu ceilalți îi oferă argumente mai bune.

Cuvinte-cheie: lectură critică, argumentare, vocea elevului, evaluare formativă, competență de literație, gimnaziu.

1. O nevoie reală: de la reproducere la înțelegere

În ultimii ani am observat tot mai clar o dificultate care nu ține de lipsa de informație, ci de felul în care elevul o folosește. La întrebări de tipul „Ce trăsătură are personajul?”, „Care este tema textului?” sau „Ce valoare se desprinde din fragment?”, mulți elevi găsesc relativ repede un răspuns. Blocajul apare când li se cere să continue: „De unde știi?”, „Ce detaliu din text te face să afirmi asta?” sau „Cum ai explica ideea unui coleg care nu este de acord?”. În acel moment, răspunsul sigur, memorat, nu mai este suficient.

Această situație se vede foarte bine și în pregătirea pentru Evaluarea Națională. Elevul cunoaște structura unui text argumentativ, știe că trebuie să formuleze o opinie, să ofere un argument și un exemplu, dar există riscul ca schema să ia locul gândirii. Apar enunțuri corecte formal și foarte asemănătoare între ele, în care experiența personală sau culturală este introdusă doar pentru a „bifa” cerința. Din punctul meu de vedere, aici se află una dintre responsabilitățile importante ale profesorului de limba și literatura română: să păstreze rigoarea cerută de evaluare, dar să nu piardă vocea elevului.

Programa pentru gimnaziu susține o asemenea abordare prin accentul pus pe receptarea textelor, exprimarea orală și scrisă, reflecția asupra limbajului și valorificarea experiențelor de învățare ale elevului (Ministerul Educației Naționale, 2017). În același timp, rezultatele PISA 2022 arată că performanța la lectură rămâne o provocare pentru elevii din România, mai ales la nivelul interpretării și

al utilizării informației în situații noi (OECD, 2023). Dincolo de statistici, profesorul întâlnește această problemă zilnic, în răspunsuri ezitante, în teama de a greși și în întrebarea pe care elevii o formulează foarte des: „Este bine dacă spun asta?”.

Am încercat, de aceea, să schimb treptat centrul de greutate al orei. Nu de la conținut spre lipsa conținutului, ci de la răspunsul oferit de profesor spre răspunsul construit de elev. Cea mai simplă regulă pe care am folosit-o a fost: o idee devine valoroasă atunci când poate fi explicată și susținută.

2. „Ce observ? Ce înțeleg? Ce dovadă am?” – o rutină de lectură și interpretare

Una dintre cele mai eficiente rutine pe care le folosesc pornește de la trei întrebări scurte: „Ce observ?”, „Ce înțeleg?” și „Ce dovadă am?”. Ordinea lor este importantă. Elevul nu este trimis direct spre o interpretare abstractă, ci este obligat să pornească de la un cuvânt, o replică, un gest, o imagine, o schimbare de ton sau un detaliu narativ. Abia apoi formulează o ipoteză și caută în text elementul care o susține.

De exemplu, în loc să cer direct caracterizarea unui personaj, pornesc de la un gest aparent mic: ce face personajul într-un anumit moment, ce evită să spună, cum răspunde celuilalt sau ce se schimbă între începutul și finalul fragmentului. Elevii formulează mai întâi observații simple. Urmează întrebarea „Ce îți spune acest lucru despre personaj?”. În final, fiecare răspuns trebuie întors spre text. În acest fel, termenii de caracterizare nu mai sunt simple etichete, ci concluzii la care elevul ajunge printr-un proces vizibil.

Această rutină a fost utilă atât în activitatea obișnuită de la clasă, cât și în pregătirea elevilor pentru concursuri și probe care cer interpretare. În lucrul pentru concursuri de lectură și cultură, unde răspunsul personal este mai important decât reproducerea unei scheme, am observat că elevii capătă mai mult curaj atunci când înțeleg că nu trebuie să ghicească „ce vrea profesorul”, ci să construiască o interpretare pe care o pot apăra. Pregătirea unei eleve pentru concursul „Pe urmele lui Ion Creangă” mi-a confirmat această nevoie: calitatea răspunsului nu vine din formule mai sofisticate, ci din atenția reală la text, din selecția detaliului potrivit și din legătura firească dintre lectură și propria înțelegere.

Din perspectiva profesorului, metoda are și un avantaj de evaluare. Răspunsul elevului devine transparent: pot vedea unde se produce ruptura. Uneori observația este corectă, dar interpretarea este grăbită; alteori ideea este interesantă, dar nu are suport textual. Feedbackul devine astfel mai precis decât un simplu „bine” sau „mai dezvoltă”.

3. Lectura cu urme: elevul trebuie să lase ceva în text

O altă nevoie observată la clasă este aceea de a transforma lectura dintr-o activitate pasivă într-una în care elevul reacționează. Faptul că un elev a parcurs un text nu înseamnă automat că a intrat în dialog cu el. De aceea, în anumite activități, cer ca lectura să lase „urme”: o întrebare, un semn de mirare, un cuvânt subliniat, un pasaj care produce dezacord, o asociere cu o altă lectură sau o situație care amintește de viața reală.

Am folosit cerințe foarte simple: „Marchează un fragment care te surprinde”, „Alege o replică pe care ai vrea să o discuți”, „Notează un loc în care nu ești sigur că ai înțeles intenția personajului”, „Scrie pe margine ce întrebare ai pune autorului sau personajului”. După lectură, elevul nu trebuie să rezume tot textul, ci să aleagă una dintre aceste urme și să completeze: „Am ales acest fragment pentru că...”.

Exercițiul pare modest, dar produce o schimbare importantă. Elevul este obligat să aleagă și să justifice. În plus, răspunsurile nu sunt identice. Unii elevi observă un conflict, alții o imagine, alții o nedreptate, o replică ironică sau o teamă a personajului. Diferența dintre răspunsuri nu mai este un inconvenient, ci material de lucru. Clasa poate compara alegerile și poate discuta de ce același text provoacă reacții diferite.

Pentru elevii mai puțin încrezători, această metodă este mai accesibilă decât solicitarea imediată a unei interpretări ample. Ei pot porni de la ceva concret, ales chiar de ei. Pentru elevii foarte buni, sarcina poate fi extinsă prin întrebarea: „Cum se schimbă sensul fragmentului dacă îl pui în legătură cu finalul textului?”. Astfel, aceeași strategie permite diferențiere fără a separa artificial clasa.

4. De la text la experiență: conexiunea trebuie explicată, nu doar menționată

În exercițiile de argumentare, elevii sunt frecvent solicitați să raporteze o idee la o experiență personală sau culturală. Tocmai aici apare una dintre cele mai vizibile forme de mecanizare. Elevul caută repede un titlu cunoscut, o întâmplare generică sau un exemplu care „se potrivește”, dar nu explică în ce constă relația. În aceste cazuri, conexiunea există formal, însă nu contribuie la înțelegere.

Pentru a evita acest lucru, folosesc o succesiune de patru întrebări: „Ce idee desprind din text?”, „În ce situație concretă se vede această idee?”, „Ce alt text, film, fapt cultural sau experiență îmi amintește de ea?” și, mai ales, „Ce înțeleg mai bine dacă le pun alături?”. Ultima întrebare este cea care transformă asocierea într-un argument.

De exemplu, dacă textul pune în discuție excluderea, elevul nu este evaluat pentru simplul fapt că menționează o altă operă în care apare un personaj respins. El trebuie să explice ce produce excluderea, cum reacționează personajele, ce asemănare sau diferență observă și ce concluzie poate formula. În același fel, o experiență personală nu trebuie să fie spectaculoasă. Poate fi o situație de grup, o alegere dificilă, un conflict, o colaborare sau un moment în care elevul și-a schimbat opinia. Important este ca exemplul să lumineze ideea, nu să o înlocuiască.

Această abordare este utilă și în pregătirea pentru Evaluarea Națională, deoarece îi ajută pe elevi să evite exemplele prefabricate. Ei înțeleg că un argument bun nu este neapărat unul „mare”, ci unul clar, relevant și explicat. În timp, formule precum „consider că”, „în primul rând” sau „de exemplu” nu dispar, dar nu mai conduc singure textul; ele susțin o gândire deja construită.

5. Scrierea scurtă, rescrierea și feedbackul care arată următorul pas

O altă dificultate pe care o întâlnesc este distanța dintre ideea exprimată oral și textul scris. Există elevi care, într-o conversație despre text, formulează observații foarte bune, dar, în momentul redactării, revin la fraze standard. Pentru a micșora această distanță, folosesc scrierea scurtă, frecventă, înaintea compunerii ample.

La finalul unei secvențe de lucru, elevii primesc trei-patru minute pentru unul dintre enunțurile: „La început am crezut că..., dar textul m-a făcut să...", „Cel mai important detaliu mi se pare..., deoarece...", „Nu sunt de acord cu personajul atunci când..., pentru că..." sau „Dacă ar trebui să păstrez o singură idee din această oră, ar fi...". Aceste microtexte reduc presiunea și obligă la formularea unei relații între idee și justificare.

Uneori selectez, fără numele autorului, două-trei răspunsuri pentru ora următoare. Le citim și discutăm ce funcționează: unde ideea este clară, unde dovada este insuficientă, unde exemplul este potrivit, dar legătura nu este explicată. Elevii văd astfel că un text nu este „bun" sau „slab" în bloc, ci poate fi îmbunătățit prin decizii concrete. Rescrierea devine o etapă normală, nu o pedeapsă pentru greșeală.

În evaluare urmăresc patru repere ușor de înțeles: claritatea ideii, raportarea la text, calitatea explicației și caracterul personal al formulării. Un asemenea cadru îi ajută pe elevi să știe ce au de îmbunătățit. În locul observației generale „dezvoltă", feedbackul poate suna astfel: „Ideea este bună, dar ai nevoie de un detaliu din text", „Exemplul este potrivit; explică legătura cu afirmația" sau „Ai două idei diferite; alege una și du-o până la capăt".

Acest tip de feedback este important mai ales în clasa a VIII-a, când presiunea examenului poate transforma scrierea într-un exercițiu defensiv. Elevul încearcă să nu greșească și, uneori, tocmai de aceea renunță la formulări personale. Consider că pregătirea serioasă pentru examen nu presupune eliminarea creativității, ci organizarea ei: elevul are nevoie de structură, dar și de libertatea de a-și formula ideea în limitele cerinței.

6. Rolul profesorului: mai puține răspunsuri oferite, mai multe întrebări bune

Într-o asemenea abordare, rolul profesorului nu se diminuează. Dimpotrivă, devine mai atent și mai solicitant. Profesorul trebuie să aleagă texte relevante, să construiască întrebări care nu se rezolvă prin copiere, să observe nivelul fiecărui elev și să intervină fără a prelua gândirea în locul lui. Uneori este mai ușor să oferim imediat formularea corectă. Mai dificil este să punem întrebarea care îl ajută pe elev să ajungă singur la o formulare mai bună.

Am constatat că întrebările cele mai productive sunt adesea cele mai simple: „Ce te face să spui asta?", „Unde vezi acest lucru?", „Poți să explici fără să folosești cuvântul din cerință?", „Ce ar spune un coleg care nu este de acord?", „Ce ai schimba dacă ai reciti acum răspunsul?". Ele pot fi folosite atât cu elevii care au dificultăți, cât și cu cei care se pregătesc pentru performanță.

În pregătirea pentru olimpiade și concursuri, această practică devine esențială. Elevul performant nu are nevoie doar de mai multe informații, ci de capacitatea de a susține o perspectivă personală, de a sesiza nuanțe și de a face conexiuni pertinente. În activitatea curentă, aceeași competență îl ajută pe elevul obișnuit să depășească teama de pagina albă și să își organizeze gândirea. În ambele situații, scopul este același: un elev care nu reproduce pur și simplu o formulare, ci își asumă ceea ce scrie.

Concluzii

Predarea limbii și literaturii române are astăzi o miză care depășește rezultatul imediat la o lucrare sau la un examen. Lucrăm cu instrumentul prin care elevul își formulează gândirea, își explică alegerile și intră în dialog cu ceilalți. De aceea, competența de literație nu poate fi redusă la decodarea unui text; ea presupune înțelegere, interpretare, exprimare și capacitatea de a folosi limbajul în situații diferite, așa cum subliniază și Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul Uniunii Europene, 2018).

Strategiile prezentate nu presupun resurse spectaculoase și nici schimbarea permanentă a metodei. Ele pornesc din nevoi reale: elevul care caută formula „corectă”, elevul care citește fără să lase urme, elevul care găsește un exemplu, dar nu îl explică, elevul care vorbește mai bine decât scrie și elevul bun care trebuie provocat să meargă dincolo de prima interpretare. Pentru fiecare dintre aceste situații, profesorul poate construi un pas mic, repetabil și clar.

Din experiența mea, schimbarea cea mai importantă apare atunci când întrebarea „Este bine ce am scris?” începe să fie înlocuită de „Pot să demonstrez ce am scris?”. În acel moment, elevul nu mai caută doar aprobarea profesorului, ci își verifică propria gândire. Iar când poate reveni asupra unei idei, o poate susține cu textul, o poate lega de o experiență relevantă și o poate reformula mai clar, ora de limba și literatura română își îndeplinește una dintre funcțiile ei esențiale: formarea unei voci proprii, responsabile și argumentate.

Bibliografie

1. Consiliul Uniunii Europene (2018). Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189/1.

2. Ministerul Educației Naționale (2017). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a–a VIII-a, aprobată prin OMEN nr. 3393/28.02.2017. București.

3. OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Note: Romania. OECD Publishing, Paris.

4. Pamfil, Alina (2003). Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45.

5. Sâmihăian, Florentina (2014). O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Editura Art.

CUNOAȘTEREA COMUNITĂȚII RURALE CA RESURSĂ PENTRU ÎNVĂȚAREA CU SENS

Popa Ion
Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi”

De la deficit presupus la resurse intelectuale

Discuția despre școala rurală riscă să reducă familiile la resursele materiale care le lipsesc. Conceptul de fonduri de cunoaștere descrie, în schimb, competențe construite prin activități domestice, profesionale și relații sociale (Moll și colaboratorii, 1992). Administrarea unei gospodării poate implica estimarea cantităților, anticiparea variațiilor sezoniere și negocierea responsabilităților. Aceste competențe nu sunt identice cu noțiunile școlare, dar pot furniza situații în care necesitatea lor devine inteligibilă.

Pentru Moldova, nota PISA 2022 evidențiază asocierea dintre contextul socioeconomic și performanța școlară (OECD, 2023). Datele justifică atenția acordată echității; ele nu demonstrează că o anumită intervenție comunitară produce rezultate mai bune. Propunerea de față este una pedagogică, destinată examinării locale, nu raportarea unei cercetări de teren.

Conversia experienței în obiect de analiză

O discuție despre păstrarea semințelor poate deschide o problemă de clasificare și documentare. Interesul educațional nu constă în colectarea unor răspunsuri pitorești, ci în examinarea criteriilor folosite: productivitate, gust, rezistență sau disponibilitatea apei. Elevii pot compara felul în care persoane diferite justifică aceeași alegere. Profesorul introduce apoi diferența dintre observație repetată, explicație probabilă și afirmație insuficient susținută.

Această deplasare transformă întâlnirea comunitară într-o experiență intelectuală. În termenii lui Dewey (1938), valoarea educativă a experienței depinde de relația ei cu experiențele ulterioare. O relatare capătă sens curricular dacă elevul o poate folosi pentru a formula o întrebare nouă, a selecta informații și a explica limitele unei concluzii. Simpla ieșire din clădirea școlii nu garantează această continuitate.

Creativitatea se manifestă prin construirea unor reprezentări adecvate publicului: o hartă conceptuală a practicilor agricole, o comparație între unități locale de măsură sau un comentariu despre schimbarea unei meserii. Produsele diferă, dar exigența argumentării rămâne comună. Adaptabilitatea apare când o explicație inițială trebuie schimbată deoarece interlocutorii folosesc termeni sau priorități diferite.

Reciprocitate și evaluare

Participarea comunității trebuie organizată fără a transfera familiilor costul activității. Un elev care nu are rude disponibile trebuie să poată lucra cu surse și interlocutori facilitați de școală.

Prestigiul ocupației părintelui nu poate deveni criteriu implicit de notare. Nici informațiile personale, nici fotografiile nu sunt necesare pentru demonstrarea unei competențe conceptuale.

Evaluarea poate urmări precizia întrebării, trasabilitatea informației și calitatea revizuirii explicației. Aceste criterii permit recunoașterea progresului fără a recompensa exclusiv un produs spectaculos. Comunitatea primește, la rândul ei, o sinteză accesibilă și posibilitatea de a corecta interpretări inexacte. Astfel, contribuția sa nu se reduce la furnizarea gratuită de material pentru școală.

Concluzie

Educația cu sens dincolo de sala de clasă presupune o relație exigentă între experiență și conceptualizare. În comunitățile rurale din Moldova, această relație poate extinde repertoriul de situații prin care elevii înțeleg utilitatea cunoașterii. Condițiile decisive sunt participarea echitabilă, verificarea afirmațiilor și întoarcerea reflexivă asupra experienței. Inspirația provine din recunoașterea faptului că viața comunității conține întrebări demne de cercetare.

Bibliografie

Moll, Luis C.; Amanti, Cathy; Neff, Deborah; González, Norma. „Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms". Theory Into Practice, 31(2), 132–141, 1992. DOI: 10.1080/00405849209543534.

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

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II) — Country Notes: Moldova. OECD Publishing, Paris, 2023. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/moldova_23239952-en.html

Inovație în activitatea didactică

Prof. dr. Răcășan Teodora-Georgiana
Școala Gimnazială Mihai Eminescu, Rm. Vâlcea

Inovarea pedagogică este o mişcare de la tradiţie la modernitate, prin introducerea unor schimbări, în scopul creşterii eficienţei procesului de instruire şi formare a personalităţii omului contemporan.

În societatea contemporană, cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică. Obiectivul general este acela de a promova creativitatea ca factor cheie în dezvoltarea competențelor personale, antreprenoriale și sociale prin învățarea pe tot parcursul vieții, dar și strategii moderne folosite pentru asigurarea unei educații de calitate în învățământ.

Schimbările continue și rapide ale lumii fac necesară căutarea de noi variante în zona metodologiei didactice pentru a asigura creșterea eficienței activității din școală prin implicarea directă a elevului în demersul educațional. Devenind participant activ în actul predării - învățării, educabilul depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, întreprinde o acțiune de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe.

Lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoașterii și a inovației. Este necesară extinderea abilităților creatoare ale întregii populații, mai ales ale acelora care permit oamenilor să se schimbe și să fie deschiși față de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural, bazată pe cunoaștere. Educația și formarea profesională sunt factori decisivi pentru realizarea acestui lucru. Activitățile ar trebui să se concentreze pe crearea unui mediu favorabil pentru creativitate și inovație și să stimuleze o strategie pe termen lung. Criteriul de calitate aplicat educației are un rol foarte important, deoarece măsurile propuse pentru a promova creativitatea și capacitatea pentru inovare vor fi adaptate fiecărei etape din cadrul învățării continue.

În zilele noastre, școala tinde să aducă în prim - plan o noutate, o inovație. Fiecare copil are dreptul la educație și dezvoltare. Indiferent de particularitățile și diferențele individuale, toți copiii trebuie să se poată bucura de educație și instruire. Sarcina școlii este de a forma tânăra generație astfel încât la absolvirea școlii să fie capabilă să-și continue în mod independent cunoștințele și deprinderile intelectuale și practice. Activitatea proprie are o importanță deosebit de mare pentru că numai ce este învățat prin efort propriu este durabil și de calitate.

Efortul copiilor trebuie să fie unul intelectual, de exersare a proceselor psihice și de cunoaștere, de abordare a unor demersuri interdisciplinare, inovatoare. Copiii în activitățile de grup, individuale sau în perechi, își asumă responsabilități, formulează și verifică soluții, elaborează metode de cercetare a fenomenelor, bazată pe trecerea de la particular la general, de la simplu la compus, pentru a ajunge la generalizare.

O nouă didactică își croiește drum, o didactică a metodelor active, participative, în care învățarea are un caracter adaptiv și de împlinire a elevului. Se impune învățarea de tip inovator care are drept caracteristici esențiale caracterul anticipativ și participativ. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să învețe, să-i abiliteze cu diferite tehnici de învățare eficientă, pregătindu-i în același timp pentru autoînvățare și educație permanentă.

Metodele inovative de învățare sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează inter-schimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe, asigurând perfecționarea și optimizarea demersului educațional. solicită efortul personal de gândire, imaginație, memorie și voință. Metoda poate fi considerată instrumentul de realizare deplină a obiectivelor activității instructive.

În opoziție cu metodele tradiționale în care copilul este mai mult un auditoriu, metodele inovative au tendința să facă din acesta un actor, un participant activ în procesul învățării. Pregătirea cadrului didactic pentru activitate este de a pune în joc toate cunoștințele sale și întreaga lui pricepere, nu de a transmite niște cunoștințe care trebuie însușite de către copil asemenea unui robot, ci de a insufla copilului dorința de a dobândi acele cunoștințe.

O metodologie de succes va implica împletirea celor două modele: clasic și modern, având proporții diferite între ele, în funcție de situația momentului, de colectiv și bineînțeles de obiectivele educaționale urmărite. Profesorul nu mai este cel care ține o prelegere în fața elevilor, ci e mediator și îndrumător în activitatea de învățare pe care aceștia o parcurg. Predarea se realizează prin utilizarea unor metode activ - participative care să solicite interesul, creativitatea, imaginația, implicarea și participarea elevului în scopul însușirii unor cunoștințe care să-i folosească. Învățarea devine mult mai interesantă atunci când copiii sunt stimulați să analizeze anumite probleme și să tragă singuri concluzii.

În procesul de învățământ, fiecare profesor are datoria să-i pregătească pe elevi pentru lumea de mâine, să le asigure posibilitatea de a se integra în societate. Folosind strategii de învățare centrate pe elev, metode și procedee inovative, tehnici de cooperare și colaborare în cadrul lecțiilor, profesorul va reuși să-l implice pe elev în propria învățare, astfel încât acesta să participe activ și conștient la formarea și dezvoltarea personalității sale, a intelectului,

gândirii, creativității, rezolvării de probleme. O importanță deosebită în inovația și creația în activitatea didactică o au rolurile manageriale ale cadrului didactic: de planificare, de organizare, de comunicare, de conducere, de coordonare, de îndrumare, de motivare, de consiliere, de control și de evaluare.

Pentru elevi, școala trebuie să promoveze o educație de calitate și să fie axată pe valori în care elevii să creadă,în care să se regăsească, îndeplinind două condiții fundamentale: școala trebuie să le placă și să fie eficientă.

În concluzie, pentru educarea spiritului creativ în şcoală este necesară schimbarea modului de gândire tradiţional, a stilului de lucru în clasă, a atitudinii faţă de elevi. Profesorul este cel care trebuie să găsească cele mai eficiente modalităţi prin care să stimuleze potenţialul creativ al fiecărui elev în parte.

Bibliografie:

1. Hassenforder, J., *Inovaţia în învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976;
2. Cerghit I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006;
3. Ionescu M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2001;
4. Cerghit I., *Sisteme de instruire alternative*, Editura Aramis, București, 2002.

LA RADIO ESCOLAR COMUNITARIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VOZ PÚBLICA

Rodríguez Mateo
Institut Jaume Balmes

Hablar para alguien

Una intervención oral dirigida exclusivamente al docente suele organizarse alrededor de lo que este espera evaluar. La radio comunitaria introduce un destinatario que puede no compartir los conocimientos del aula. Explicar un cambio en la biblioteca del barrio, por ejemplo, obliga a seleccionar antecedentes, anticipar dudas y distinguir información de valoración. El sentido del lenguaje surge de una necesidad de comprensión compartida.

En España, donde conviven contextos lingüísticos diferentes, la propuesta debe ajustarse a la comunidad concreta y a las lenguas de escolarización correspondientes. No existe una audiencia nacional uniforme a la que pueda dirigirse cualquier emisión. El ensayo plantea una posibilidad pedagógica situada, sin atribuir una misma práctica a todos los centros españoles.

Oralidad planificada y revisión

Kaplún (1998) concibe la comunicación educativa como una relación que supera la transmisión unilateral de mensajes. Desde esta perspectiva, la radio tiene valor si los oyentes pueden formular preguntas y sus respuestas influyen en las decisiones editoriales. Una emisión impecable escrita íntegramente por adultos dejaría poco espacio para el aprendizaje del alumnado.

El guion oral necesita una organización propia. Una frase comprensible al leer puede resultar difícil de seguir al escuchar una sola vez. La revisión puede centrarse en referentes ambiguos, información demasiado concentrada o transiciones ausentes. La creatividad aparece en la elección de una entrevista, una explicación o un diálogo breve, según lo que el tema y el público requieren.

Vygotsky (1978) ofrece un marco para comprender el papel de la interacción en el desarrollo de funciones psicológicas. En este caso, la ayuda de compañeros y adultos puede hacer visibles decisiones lingüísticas que después el estudiante adopte con mayor autonomía. Esa orientación no implica que cualquier colaboración produzca el mismo efecto; importa qué parte del proceso permanece bajo control del aprendiz.

Repertorios lingüísticos y acceso

El volumen complementario del Marco común europeo de referencia incorpora la mediación como dimensión de la actividad lingüística (Consejo de Europa, 2020). En la radio escolar, mediar puede significar explicar una expresión local, resumir una intervención o hacer comprensible un concepto a oyentes de otra edad. No se trata de traducir mecánicamente cada frase ni de asignar al alumnado obligaciones de interpretación profesional.

La participación debe incluir funciones diversas: investigación, guion, conducción, escucha crítica y edición. No todos necesitan exponer públicamente su voz para demostrar aprendizaje. Un estudiante puede mostrar competencia al detectar una presuposición que dificulta la comprensión. La distribución de papeles debe evitar que la seguridad oral previa determine de manera permanente quién representa al grupo.

La publicación requiere diferenciar el permiso para participar de la autorización para difundir una grabación. Las historias de terceros no pueden convertirse en contenido por su atractivo emocional. La evaluación, por su parte, puede comparar versiones del guion y examinar qué cambio respondió a una necesidad real del oyente. La adaptación al público debe conservar la exactitud de la información.

Conclusión

La radio escolar conecta el aula con la comunidad cuando crea una responsabilidad comunicativa auténtica. Su potencial inspirador reside en descubrir que las palabras pueden informar, aclarar y abrir una conversación. La calidad educativa depende de la revisión argumentada y de una participación plural, no del acabado técnico o del tamaño de la audiencia.

Bibliografía

Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

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

Consejo de Europa. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

ACCESSIBILITÀ URBANA E RECIPROCITÀ EDUCATIVA NEL SERVICE LEARNING

Rossi Andrea

Liceo Scientifico Statale "Lioy"

Un problema pubblico da comprendere

La distanza tra scuola e territorio non si riduce soltanto organizzando un'uscita. Occorre che gli studenti incontrino una questione reale e riconoscano i limiti della propria prospettiva. L'accessibilità di un percorso urbano offre un esempio significativo: un tragitto breve può essere difficoltoso per chi utilizza una carrozzina, accompagna un bambino o ha bisogno di indicazioni comprensibili.

In Italia, INDIRE include il service learning tra le idee del movimento Avanguardie educative. Questo riferimento documenta uno spazio di elaborazione pedagogica, non l'adozione uniforme della metodologia nelle scuole italiane. La proposta qui discussa riguarda la qualità della relazione fra apprendimento e servizio, anziché la descrizione di un progetto già realizzato (INDIRE, senza data).

Dalla benevolenza alla reciprocità

Furco (1996) distingue il service learning da esperienze nelle quali prevale soltanto il servizio o soltanto l'apprendimento. La relazione tra le due componenti deve essere intenzionale. Nel caso dell'accessibilità, produrre una mappa senza consultare chi usa il percorso può generare un oggetto apparentemente utile ma fondato su criteri inadeguati.

La reciprocità richiede che gli interlocutori possano discutere il problema, correggere le interpretazioni e decidere se la restituzione sia effettivamente utile. Gli studenti non dovrebbero simulare una disabilità per presumere di averla compresa. Possono invece ascoltare esperienze, osservare barriere e distinguere tra un ostacolo documentato e una propria ipotesi. L'incontro diventa così fonte di conoscenza, non occasione per confermare un'immagine paternalistica dell'aiuto.

La creatività consiste nel trovare una forma di restituzione comprensibile e proporzionata alle informazioni raccolte. Una descrizione narrativa può evidenziare difficoltà che un simbolo cartografico non restituisce. L'adattabilità emerge quando la forma scelta viene modificata perché un interlocutore segnala che il testo è ambiguo o la rappresentazione non rende visibile una condizione importante.

Riflessione e responsabilità della proposta

Bringle e Hatcher (1995) attribuiscono alla riflessione un ruolo costitutivo del service learning. In termini educativi, riflettere significa collegare l'esperienza a concetti e interrogare le proprie

decisioni. Non basta dichiarare di aver acquisito empatia. È più informativo spiegare come sia cambiata la definizione di accessibilità e quali osservazioni abbiano determinato tale cambiamento.

La scuola deve inoltre distinguere una proposta educativa da una certificazione tecnica. Gli studenti possono individuare questioni da sottoporre agli enti competenti, ma non attestare la conformità di uno spazio sulla base di una visita. Un prodotto pubblico deve rendere riconoscibili la data, l'ambito dell'osservazione e le informazioni non verificate.

La valutazione può riguardare la precisione concettuale, la qualità del confronto con i partner e la revisione motivata delle proposte. Il numero di segnalazioni raccolte non misura da solo l'apprendimento. Anche la decisione di non pubblicare una conclusione troppo fragile può mostrare responsabilità. La comunità deve poter ricevere una restituzione utilizzabile senza essere obbligata ad approvare il lavoro per gratitudine.

Conclusione

Il service learning sull'accessibilità urbana può dare senso all'apprendimento oltre l'aula quando la scuola accetta di imparare dai propri interlocutori. L'ispirazione nasce dalla possibilità di contribuire a una questione condivisa. La qualità educativa dipende però dalla reciprocità, dall'accuratezza e dalla capacità di rivedere il proprio punto di vista, non dalla sola visibilità del servizio svolto.

Bibliografia

INDIRE. Dentro/fuori la scuola — Service Learning. Avanguardie educative. INDIRE, Firenze, senza data. Consultato il 6 settembre 2026. https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning

Furco, Andrew. “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education”. In: Expanding Boundaries: Serving and Learning, pp. 2–6. Corporation for National Service, Washington, DC, 1996.

Bringle, Robert G.; Hatcher, Julie A. “A Service-Learning Curriculum for Faculty”. Michigan Journal of Community Service Learning, 2, 112–122, 1995. Michigan Publishing, Ann Arbor.

UTILIZAREA METODELOR INTERACTIVE ȘI A INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE LA LICEUL TEHNOLOGIC

Roșu Alina
Liceul Tehnologic „Dimitrie Dima”, Pitești, Argeș

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat atât de evoluția tehnologică, cât și de schimbările sociale, economice și culturale ale societății. Elevii de astăzi cresc într-un mediu în care telefonul inteligent, internetul, platformele digitale și rețelele de comunicare fac parte din viața de zi cu zi. În aceste condiții, școala nu poate rămâne izolată de realitatea digitală, iar profesorul este nevoit să găsească modalități prin care tehnologia să devină un instrument pedagogic eficient, nu doar un element decorativ al lecției.

Predarea unei limbi străine oferă numeroase oportunități pentru integrarea tehnologiei, deoarece procesul de învățare presupune comunicare, interacțiune, ascultare, exprimare orală și scrisă, acces la contexte culturale și contact cu materiale autentice. În cazul liceului tehnologic, această perspectivă este cu atât mai importantă. Elevii sunt orientați către dezvoltarea unor competențe practice și profesionale, iar învățarea limbii franceze poate fi conectată cu situații reale de comunicare, cu viitoarea activitate profesională și cu nevoia de adaptare la un mediu de lucru european și internațional. Integrarea tehnologiei la ora de franceză nu presupune renunțarea la metodele tradiționale, ci realizarea unui echilibru între acestea și strategiile moderne. Exercițiul clasic, conversația, lectura, explicația și activitatea de scriere își păstrează importanța, însă pot fi completate prin jocuri educaționale, exerciții interactive, proiecte multimedia, activități colaborative și evaluare digitală.

DigCompEdu reprezintă un cadru european important pentru dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice. Acesta oferă repere pentru utilizarea responsabilă și eficientă a tehnologiei în educație și pentru integrarea acesteia în activitățile de predare, învățare și evaluare. În România, prin Ordinul ministrului educației nr. 4.150 din 29 iunie 2022 a fost aprobat Cadrul de competențe digitale al profesionistului din educație – DigCompEdu. Ordinul se adresează cadrelor didactice de la toate nivelurile de educație și stabilește 22 de competențe digitale-cheie, organizate în șase domenii: implicare profesională, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, implicarea elevilor și facilitarea dobândirii competențelor digitale de către elevi.

Pentru profesorul de limba franceză, aceste domenii pot fi valorificate în mod concret. Angajamentul profesional presupune participarea la cursuri și webinarii, colaborarea cu alți

profesori, schimbul de resurse și dezvoltarea profesională continuă. Profesorul poate utiliza resurse precum CIEP, RFI Savoirs sau TV5MONDE pentru a-și îmbogăți experiența profesională și pentru a descoperi materiale autentice destinate învățării limbii franceze.

Platformele digitale pot fi folosite și pentru dezvoltarea competenței de comunicare. Într-o activitate despre orientarea profesională, de exemplu, elevii pot construi un dialog în limba franceză între un candidat și un angajator. Dialogul poate fi ulterior înregistrat sub forma unui material audio sau video. În acest mod, elevii exersează vocabularul profesional, pronunția, structurile gramaticale și capacitatea de a comunica într-o situație apropiată de realitate.

O altă posibilitate este utilizarea materialelor video și audio autentice. Platforme precum TV5MONDE sau RFI Savoirs pot oferi contexte reale de utilizare a limbii franceze și pot contribui la familiarizarea elevilor cu diferite accente, registre de limbă și contexte culturale. Ascultarea unui material autentic poate fi urmată de activități de identificare a informațiilor, formulare de opinii, dezbateri sau realizarea unor produse digitale.

Învățarea colaborativă și proiectele digitale reprezintă un alt punct de interes in activitatea profesorului modern. Un avantaj important al tehnologiei îl reprezintă posibilitatea de a transforma elevul din receptor pasiv în creator de conținut. În cadrul unui proiect despre francofonie, elevii pot fi împărțiți în echipe și pot cerceta diferite spații francofone, precum Franța, Belgia, Canada, Elveția sau state africane în care limba franceză ocupă un rol important. Fiecare echipă poate avea o temă diferită: cultură, gastronomie, muzică, tradiții, obiective turistice, personalități sau sistem educațional. Informațiile selectate pot fi transformate într-o prezentare digitală, un poster, un videoclip, un podcast sau un material interactiv.

O asemenea activitate dezvoltă simultan mai multe categorii de competențe. Elevii utilizează limba franceză pentru a comunica informații, competențele digitale pentru a crea produsul final și competențele sociale pentru a colabora cu membrii echipei. În plus, contactul cu diversitatea culturală contribuie la dezvoltarea competenței interculturale.

Platforme precum Google Classroom, Padlet sau alte instrumente colaborative pot facilita organizarea proiectelor. Profesorul poate transmite instrucțiuni, poate pune la dispoziție materiale, poate urmări progresul și poate oferi feedback. Elevii pot lucra individual sau în grup, iar produsul final poate fi prezentat colegilor.

Prin această abordare, procesul educațional devine mai apropiat de situațiile cu care elevii se pot confrunta ulterior în viața profesională: colaborarea, respectarea unui termen, împărțirea responsabilităților, selectarea informației și prezentarea unui produs.

Pedagogia digitală nu trebuie redusă la utilizarea quizurilor. Resursele multimedia pot avea un rol important în dezvoltarea creativității și a exprimării personale. La ora de franceză, elevii pot crea videoclipuri scurte în care prezintă o personalitate francofonă, pot realiza un podcast despre un subiect de interes sau pot construi o prezentare digitală despre un oraș din Franța. Aceste activități le oferă posibilitatea de a folosi limba franceză într-un context funcțional. Realizarea unui videoclip presupune mai mult decât utilizarea vocabularului. Elevii trebuie să organizeze informația, să redacteze un text, să repete pronunția, să stabilească ordinea ideilor și să prezinte produsul final. Astfel, o singură activitate poate integra competențe de comunicare, scriere, ascultare, exprimare orală, colaborare și competențe digitale.

În plus, asemenea activități pot contribui la creșterea încrederii elevilor. Un elev care participă mai puțin la conversațiile frontale poate fi motivat să își exprime ideile prin intermediul unui produs digital realizat în echipă.

Un alt domeniu în care tehnologia poate aduce beneficii este evaluarea. Evaluarea digitală permite profesorului să obțină rapid informații despre nivelul de înțelegere al elevilor și despre dificultățile întâmpinate. Aplicațiile de tip quiz pot fi folosite la începutul lecției pentru reactualizarea cunoștințelor sau la final pentru verificarea achizițiilor. Feedbackul imediat îi permite elevului să identifice ceea ce a înțeles și ceea ce trebuie să aprofundeze.

În cazul limbii franceze, pot fi evaluate rapid vocabularul, formele verbale, acordul adjectivelor, înțelegerea unui text sau identificarea unor informații dintr-un material audio. Profesorul poate analiza rezultatele și poate adapta activitatea următoare în funcție de nevoile clasei.

Această abordare este importantă în liceul tehnologic, unde nivelul de pregătire al elevilor poate fi diferit. Unii elevi pot avea un nivel mai bun de limbă franceză, în timp ce alții pot întâmpina dificultăți în ceea ce privește vocabularul de bază sau structurile gramaticale. Instrumentele digitale permit realizarea unor activități diferențiate, în care elevii pot lucra într-un ritm adaptat propriilor nevoi.

Un principiu important al educației moderne îl reprezintă oferirea unor oportunități de învățare accesibile tuturor elevilor. Tehnologia poate contribui la acest obiectiv prin diversificarea modalităților de prezentare și exersare a conținuturilor. Un concept poate fi prezentat simultan prin text, imagine, material audio și video. Astfel, elevii au mai multe modalități de a accesa informația. În cazul unui text în limba franceză, profesorul poate utiliza lectura individuală, ascultarea textului, identificarea unor imagini asociate și activități interactive de verificare a înțelegerii. Această diversificare nu înseamnă că tehnologia trebuie folosită permanent. Dimpotrivă, profesorul trebuie să decidă în ce momente aceasta aduce o

valoare pedagogică reală. O lecție eficientă este aceea în care instrumentul digital servește obiectivului educațional și nu devine un scop în sine.

Profesorul rămâne elementul central al procesului educațional, chiar și într-o clasă puternic digitalizată. Tehnologia nu înlocuiește relația profesor-elev, ci poate susține și îmbogăți această relație. Profesorul trebuie să selecteze resursele potrivite, să stabilească obiective clare, să formuleze sarcini accesibile și să ofere feedback. În același timp, el trebuie să îi ajute pe elevi să utilizeze tehnologia în mod responsabil, să verifice informațiile și să respecte regulile privind comunicarea online și proprietatea intelectuală.

Competențele digitale ale profesorului presupun, astfel, atât cunoașterea unor instrumente, cât și capacitatea de a lua decizii pedagogice. Utilizarea unei aplicații nu garantează automat o lecție modernă. Inovația apare atunci când tehnologia este integrată într-o strategie didactică bine gândită și contribuie la atingerea obiectivelor de învățare.

Pentru profesorul de limba franceză, dezvoltarea profesională continuă este esențială. Participarea la cursuri online, webinarii și comunități profesionale poate facilita descoperirea unor metode noi și a unor resurse autentice. Schimbul de experiență între profesori reprezintă, de asemenea, o sursă importantă de idei și bune practici.

Beneficiile utilizării tehnologiei în liceul tehnologic sunt generate de integrarea instrumentelor digitale în predarea limbii franceze. In primul rând, poate crește motivația elevilor, deoarece activitățile interactive sunt mai apropiate de mediul în care aceștia comunică și se informează în viața de zi cu zi. În al doilea rând, tehnologia poate contribui la dezvoltarea autonomiei. Elevii pot accesa resurse suplimentare, pot exersa individual și își pot verifica progresul. În al treilea rând, activitățile digitale favorizează colaborarea. Proiectele realizate în echipă îi determină pe elevi să comunice, să negocieze, să împartă responsabilități și să ia decizii împreună. Nu în ultimul rând, utilizarea tehnologiei contribuie la pregătirea elevilor pentru piața muncii. Într-o societate în care competențele digitale sunt din ce în ce mai importante, elevii trebuie să învețe nu doar să utilizeze instrumentele digitale, ci și să le folosească eficient, critic și responsabil.

In concluzie, integrarea metodelor interactive și a instrumentelor digitale în predarea limbii franceze la liceul tehnologic reprezintă o oportunitate importantă pentru modernizarea procesului educațional. Tehnologia poate transforma lecția într-un spațiu al comunicării, colaborării, creativității și descoperirii, cu condiția să fie utilizată în concordanță cu obiectivele pedagogice. Pentru profesorul de limba franceză, competența digitală înseamnă capacitatea de a selecta resurse relevante, de a crea activități interactive, de a evalua progresul și de a sprijini elevii în dezvoltarea propriilor competențe digitale.

Profesorul de astăzi nu trebuie să aleagă între metodele tradiționale și tehnologie. Soluția eficientă constă în combinarea acestora într-un demers didactic echilibrat, centrat pe elev și pe nevoile sale. O conversație bine organizată poate fi completată de un material video, un exercițiu de vocabular poate fi transformat într-un joc interactiv, iar o temă tradițională poate deveni un podcast, un videoclip sau o prezentare digitală.

Prin urmare, pedagogia digitală nu reprezintă doar o schimbare a instrumentelor utilizate la clasă, ci o schimbare de perspectivă asupra învățării. Elevul este încurajat să participe, să creeze, să colaboreze și să reflecteze asupra propriului proces de învățare. În același timp, profesorul devine facilitator, mentor și designer al unor experiențe educaționale relevante.

În acest sens, utilizarea metodelor interactive și a instrumentelor digitale la ora de limba franceză poate contribui la formarea unor elevi mai autonomi, mai creativi și mai bine pregătiți pentru o societate europeană și profesională aflată într-o continuă transformare. Limba franceză nu mai este astfel doar o disciplină școlară, ci devine un instrument de comunicare, deschidere culturală și dezvoltare personală și profesională.

Bibliografie selectivă și webografie:

- Puren, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Editura Nathan-CLE International, Paris, 1988
- Ministerul Educației, Ordinul nr. 4.150 din 29 iunie 2022 pentru aprobarea Cadrului de competențe digitale al profesionistului din educație. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 700 din 13 iulie 2022
- France Éducation international (FEI). *Ressources pour l'enseignement du français*. Disponibil online: https://www.france-education-international.fr/
- RFI Savoirs. *Apprendre et enseigner le français*. Disponibil online: https://savoirs.rfi.fr/

DOCUMENTARE LE DOMANDE DEI BAMBINI NEL GIARDINO EDUCATIVO

Russo Matteo

Liceo Classico "Giuseppe Parini"

La domanda prima del prodotto

Un bambino che torna più volte a osservare una pozzanghera potrebbe interrogarsi sulla sua scomparsa, sulla profondità o sulle immagini riflesse. Una fotografia del bambino vicino all'acqua non permette, da sola, di stabilire quale problema stia esplorando. La documentazione pedagogica richiede quindi una selezione di tracce capace di rendere discutibile l'interpretazione dell'adulto.

L'esperienza reggiana attribuisce valore ai molteplici linguaggi infantili e alla relazione tra ricerca, espressione e partecipazione (Reggio Children, senza data). Il giardino può offrire materiali e trasformazioni che sollecitano tali linguaggi. Non è però l'ambiente naturale in sé a garantire profondità: la qualità educativa dipende da come gli adulti osservano, ascoltano e sostengono la continuità delle domande.

Tracce e ipotesi interpretative

Rinaldi (2006) collega l'ascolto a una pedagogia aperta alla costruzione condivisa di significati. In questa prospettiva, una trascrizione breve, una sequenza di disegni e la descrizione di un gesto possono essere confrontate. Il loro accostamento non serve a provare che il bambino abbia già raggiunto un concetto prestabilito, ma a formulare un'ipotesi sul suo percorso.

Occorre separare ciò che è stato effettivamente osservato da ciò che l'insegnante ne deduce. Se un bambino sposta foglie per deviare l'acqua, l'azione può suggerire un interesse per il flusso; non autorizza ad attribuirgli una teoria idraulica compiuta. La precisione di questa distinzione tutela la voce infantile e rende possibile il confronto tra professionisti che interpretano diversamente la stessa traccia.

La creatività dell'adulto riguarda anche la costruzione di condizioni per riprendere una domanda. Riproporre un materiale in una situazione diversa può consentire al bambino di rivedere una soluzione, anziché riprodurla. L'adattabilità della progettazione emerge quando l'insegnante modifica la propria proposta in risposta a un interesse documentato, mantenendo una finalità educativa riconoscibile.

Documentare con i bambini

Il lavoro di Project Zero e Reggio Children (2001) esamina le relazioni fra documentazione e apprendimento individuale e di gruppo. Una possibile implicazione è restituire ai bambini alcune tracce perché possano commentarle. Il loro ricordo può differire dall'interpretazione adulta e introdurre elementi trascurati. Questa restituzione deve restare accessibile e breve, senza trasformare l'esperienza del giardino in un continuo interrogatorio.

La documentazione non coincide con l'esposizione pubblica. La scelta di condividere fotografie o registrazioni richiede una valutazione specifica, mentre molte discussioni professionali possono utilizzare trascrizioni anonime e descrizioni. Il valore pedagogico di una traccia non cresce con la sua diffusione. Anche un materiale destinato soltanto all'équipe può orientare una decisione significativa.

Per valutare la qualità del processo, l'équipe può chiedersi se la documentazione abbia effettivamente modificato una scelta: ha consentito di riconoscere una domanda persistente, di ridurre un intervento troppo direttivo o di offrire un diverso accesso? La quantità di fotografie archiviate è un indicatore debole. Una raccolta limitata ma discussa può essere più utile di una cronaca completa mai riletta.

Conclusione

Il giardino diventa luogo di apprendimento con senso quando le esplorazioni infantili acquistano continuità e possibilità di interpretazione. La documentazione sostiene questa trasformazione se conserva domande, esitazioni e revisioni. L'ispirazione educativa non nasce dall'immagine idealizzata del bambino nella natura, ma dall'incontro rigoroso con il suo modo concreto di cercare significato.

Bibliografia

Rinaldi, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge, London, 2006.

Project Zero; Reggio Children. Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners. Reggio Children, Reggio Emilia, 2001. https://pz.harvard.edu/resources/making-learning-visible-children-as-individual-and-group-learners

Reggio Children. Reggio Emilia Approach. Reggio Children, Reggio Emilia, senza data. Consultato il 6 settembre 2026. https://www.reggiochildren.org/reggio-emilia-approach/

CURTEA ȘCOLII CA SPAȚIU DE INVESTIGARE A CONFORTULUI TERMIC ȘI A DECIZIILOR ECOLOGICE

Rusu Elena

Liceul Teoretic „Spiru Haret”

Problema educațională

Curtea școlii este adesea tratată ca interval între activitățile considerate propriu-zis intelectuale. Ea poate fi însă un obiect de cercetare în care se întâlnesc fizica, geografia și educația civică. Pentru o școală din Moldova, întrebarea despre distribuția umbrei are relevanță imediată: privește locurile de odihnă și posibilitatea folosirii spațiului de către elevi cu nevoi diferite. Relevanța trebuie stabilită prin observație locală, fără a presupune condiții identice în toate școlile.

GreenComp oferă un reper pentru relația dintre gândirea sistemică, examinarea critică a problemelor și acțiunea pentru sustenabilitate (Bianchi, Pisiotis și Cabrera, 2022). În această perspectivă, educația ecologică depășește comunicarea unor comportamente recomandate. Ea implică justificarea alegerilor într-o situație cu informație incompletă și interese legitime care pot intra în tensiune.

Măsurarea ca exercițiu de prudență intelectuală

Compararea asfaltului cu o suprafață vegetală pare simplă, dar interpretarea depinde de momentul observației, tipul instrumentului și poziția senzorului. Temperatura suprafeței și temperatura aerului nu sunt aceeași mărime. Două rezultate obținute prin proceduri diferite nu trebuie reunite într-un clasament aparent precis. Aceste distincții constituie conținut științific, nu doar detalii tehnice.

Chinn și Malhotra (2002) discută diferența dintre sarcini școlare simplificate și investigarea care păstrează probleme epistemice autentice. Aplicată aici, distincția recomandă păstrarea unor incertitudini productive: cum alegem punctele de observație, ce comparații sunt legitime și ce concluzii depășesc datele? Profesorul sprijină formularea explicațiilor fără a transforma cercetarea într-o demonstrație cu răspuns prestabilit.

Creativitatea poate lua forma reprezentării simultane a umbrei, circulației și locurilor folosite pentru joc. O hartă discutată colectiv face vizibile conflicte pe care o medie numerică le-ar ascunde. Adaptabilitatea constă în schimbarea unei propuneri atunci când colegii arată că aceasta blochează un traseu sau concentrează beneficiile într-o singură zonă.

De la dovezi la deliberare

Plantarea unui arbore, instalarea unei structuri de umbrire și schimbarea utilizării unui spațiu nu sunt alternative echivalente. Ele diferă prin timpul până la obținerea beneficiului, întreținere și posibilitățile reale ale instituției. Elevilor nu li se poate atribui răspunderea tehnică pentru

amenajare. Contribuția lor educațională este formularea unei recomandări care separă observațiile de ipoteze și identifică informația suplimentară necesară.

Conform orientării UNESCO (2020), sustenabilitatea presupune legături între învățare și transformarea mediului de viață. În școală, aceste legături trebuie păstrate proporționale: o propunere argumentată poate reprezenta un rezultat valoros chiar dacă investiția nu se realizează imediat. Evaluarea urmărește coerența raționamentului și capacitatea de a răspunde la obiecții, nu promisiunea unor efecte ecologice neverificate.

Concluzie

Investigarea curții școlare poate transforma un spațiu familiar într-o sursă de inspirație științifică și civică. Învățarea cu sens apare când elevii înțeleg atât ce pot afirma pe baza datelor, cât și unde trebuie să suspende judecata. În acest cadru, creativitatea nu înlocuiește rigoarea, ci ajută la construirea unor explicații și soluții mai atente la context.

Bibliografie

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike; Cabrera Giraldez, Marcelino. GreenComp: The European Sustainability Competence Framework. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: 10.2760/13286.

Chinn, Clark A.; Malhotra, Betina A. „Epistemologically Authentic Inquiry in Schools: A Theoretical Framework for Evaluating Inquiry Tasks”. Science Education, 86(2), 175–218, 2002. DOI: 10.1002/sce.10001.

UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO, Paris, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

L'ÉDUCATION HORS LES MURS : CRÉATIVITÉ, ADAPTABILITÉ ET INSPIRATION POUR UN APPRENTISSAGE CONTEMPORAIN PORTEUR DE SENS

prof. Daniela-Cornelia SANDU, Collège No.1 de Suceava

Face aux mutations sociétales, écologiques et technologiques du XXIe siècle, la forme scolaire traditionnelle centrée exclusivement sur l'espace clos de la classe montre ses limites structurelles pour engager durablement les apprenants. Cet article examine en profondeur la dynamique d'une éducation « hors les murs » (outdoor education, tiers-lieux culturels et écosystèmes ouverts) comme catalyseur de créativité, d'adaptabilité et d'inspiration. En orchestrant une hybridation féconde entre l'apprentissage expérientiel in situ et les instruments d'investigation numérique, nous démontrons comment le décloisonnement didactique redéfinit la motivation intrinsèque, consolide le sentiment d'auto-efficacité, stimule la coopération interdisciplinaire et redonne une valeur d'usage authentique aux savoirs fondamentaux.

1. Introduction : Repenser les frontières spatiales et épistémologiques de l'acte d'apprendre

L'école contemporaine fait face à une tension paradigmatique majeure : comment former des générations capables de naviguer dans un monde complexe, incertain et interconnecté, tout en restant confiné dans un modèle spatial conçu pour les exigences de l'ère industrielle ? Durant des décennies, la salle de classe rectangulaire, le mobilier aligné et le tableau frontal ont incarné l'unique sanctuaire légitime de transmission du savoir. Toutefois, cette clôture physique a souvent engendré une fragmentation artificielle des disciplines et une décontextualisation préjudiciable des apprentissages. Comme le souligne François Taddei (2018), apprendre n'est pas un processus passif d'accumulation de données préformatées, mais une dynamique exploratoire vivante, fondée sur le questionnement, le tâtonnement et l'interaction directe avec l'environnement.

L'éducation « hors les murs » ne saurait être réduite à une simple récréation récréative ou à une parenthèse anecdotique dans les plannings scolaires ; elle s'impose comme une refondation didactique rigoureuse. En déplaçant le centre de gravité pédagogique vers les écosystèmes naturels, les espaces urbains, les institutions patrimoniales ou les laboratoires communautaires, l'enseignant crée des situations-problèmes authentiques. Dans ce nouveau cadre, le savoir cesse d'être une abstraction livresque pour redevenir un instrument vivant d'intelligibilité et d'action sur le monde.

2. La créativité comme moteur de problématisation et d'investigation en contexte réel

Dans l'espace circonscrit de la classe, la créativité de l'élève se trouve fréquemment entravée par des protocoles rigides dont la réponse finale est déjà connue d'avance. À l'inverse, l'immersion dans un environnement ouvert et dynamique confronte l'apprenant à une pluralité de stimuli non standardisés, sollicitant immédiatement sa pensée divergente, son intuition et sa capacité de sérendipité. Selon la théorie componentielle de Teresa Amabile (2012), la créativité émerge précisément au point de convergence entre une expertise disciplinaire, une motivation intrinsèque soutenue et des compétences de flexibilité cognitive.

En contexte d'apprentissage territorial ou écologique, les élèves ne sont plus de simples exécutants mais de véritables concepteurs de solutions. Face à un problème concret — tel que l'évaluation de la biodiversité locale, la réhabilitation historique d'un patrimoine oublié ou la conception d'un aménagement urbain écoresponsable —, ils apprennent à formuler leurs propres questions de recherche, à croiser des disciplines autrefois étanches (biologie, géographie, arts, mathématiques) et à prototyper des réponses inédites. L'inspiration prend alors sa source dans cette confrontation sensible avec le réel : l'expérience perceptive alimente l'abstraction conceptuelle, et l'imagination devient le levier indispensable de la rigueur scientifique.

3. L'adaptabilité : forger la résilience cognitive et méthodologique face à l'imprévu

Le cadre conceptuel de l'OCDE (Learning Compass 2030) identifie l'adaptabilité et l'agentivité transformative comme des compétences cardinales pour l'épanouissement individuel et sociétal. Pratiquer la pédagogie hors les murs plonge délibérément l'élève dans un cadre écologique ouvert où les paramètres ne sont jamais intégralement maîtrisables : aléas météorologiques, variations imprévues sur le terrain, négociations avec des acteurs socioculturels locaux ou dysfonctionnements techniques d'un matériel nomade.

Cette confrontation mesurée à l'inattendu constitue un puissant levier d'apprentissage métacognitif. Face à un obstacle méthodologique non prévu par le manuel scolaire, l'élève est contraint de réguler son stress, de reconfigurer sa stratégie d'action, de renégocier les rôles au sein de son équipe et d'accepter une part saine d'ambiguïté. L'erreur pédagogique change ainsi radicalement de statut : elle n'est plus vécue comme une sanction punitive ou un échec normatif, mais analysée comme un signal informationnel indispensable pour ajuster la démarche. Cette

flexibilité opérationnelle forge des apprenants résilients, capables d'autorégulation et préparés aux incertitudes du monde professionnel contemporain.

4. L'inspiration et l'engagement : l'hybridation féconde de l'immersion physique et des technologies mobiles

Loin d'opposer l'immersion dans le monde réel aux outils numériques, l'éducation hors les murs contemporaine réalise leur symbiose vertueuse. Les terminaux mobiles, les capteurs environnementaux connectés, les outils de géolocalisation et les plateformes collaboratives de cartographie ouverte transforment le terrain d'étude en un laboratoire scientifique connecté. Les données brutes recueillies in situ (prélèvements sonores, relevés physico-chimiques, inventaires photographiques géoréférencés) acquièrent une dimension scientifique immédiate.

De retour en classe, cette matière vivante est analysée, modélisée et valorisée à travers des productions numériques à forte valeur ajoutée : cartographies interactives, documentaires multimédias, capsules de vulgarisation ou banques de données ouvertes au service de la collectivité. Cette continuité didactique entre l'investigation physique et le traitement numérique confère un sens évident aux efforts intellectuels déployés. L'inspiration naît de la prise de conscience de l'utilité sociale et civique des savoirs maîtrisés : l'élève ne produit plus un travail uniquement destiné à être noté par son professeur, mais une œuvre collective partagée et reconnue au sein de sa communauté.

5. Évolution de la posture enseignante et renouveau du contrat didactique

L'ouverture des espaces éducatifs exige une transformation corrélative de la posture professionnelle de l'enseignant. Celui-ci quitte la position d'unique détenteur magistral du savoir pour endosser le rôle d'architecte de situations d'apprentissage complexes, de médiateur réflexif et de tuteur d'autonomie. L'enjeu didactique consiste à concevoir un étayage structurant et sécurisant (protocoles d'observation, grilles d'évaluation formatives, balises de sécurité), tout en préservant une marge d'initiative essentielle pour permettre l'exploration authentique de l'élève.

Par ailleurs, cette pédagogie du décloisonnement constitue un terreau exceptionnel pour développer des partenariats éducatifs durables et des coopérations internationales. Lorsque des classes issues de pays différents comparent leurs observations environnementales, analysent mutuellement leurs patrimoines respectifs ou échangent sur leurs démarches d'action locale, elles

incarnent un dialogue interculturel riche et concret. La collaboration internationale cesse d'être un discours théorique pour devenir une pratique scientifique et humaine partagée.

6. Conclusion

Promouvoir une éducation signifiante, créative et inspirante au-delà de la salle de classe ne relève pas d'une simple mode pédagogique, mais d'une nécessité vitale pour réenchanter l'acte d'apprendre au XXIe siècle. En réconciliant le corps, l'intellect, les technologies et l'environnement social et naturel, l'approche hors les murs permet aux élèves de développer une compréhension holistique du monde. Elle façonne des citoyens curieux, agiles, dotés d'un solide esprit critique et capables de s'engager avec responsabilité dans la construction d'un futur durable. L'école moderne ne doit plus s'envisager comme un espace clos retranché du monde, mais comme un carrefour ouvert d'inspiration et d'action collective.

Bibliographie

Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. Boston : Harvard Business School Working Paper.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice. New York : Routledge.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York : Macmillan.

OCDE (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Paris : Éditions OCDE.

Taddei, F. (2018). Apprendre au XXIe siècle. Paris : Éditions Calmann-Lévy.

UNESCO (2020). L'Éducation dans un monde post-COVID : Neuf idées pour l'action publique. Paris : UNESCO Publishing.

O PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA REGULAÇÃO DE APRENDIZAGENS REALIZADAS FORA DA ESCOLA

Santos Tiago
Liceu Pedro Nunes

O problema da coleção sem interpretação

Fotografias de visitas, certificados e produtos finais podem mostrar participação sem tornar visível o que foi aprendido. Um portefólio composto apenas por esses elementos corre o risco de premiar quem teve acesso a mais oportunidades. A questão educativa é compreender que relação o aluno estabelece entre uma experiência, uma dificuldade e uma decisão posterior.

O Perfil dos Alunos português constitui um referencial para competências que atravessam disciplinas e contextos (Martins e colaboradores, 2017). Isso não elimina a necessidade de critérios específicos. A autonomia, por exemplo, não se demonstra simplesmente porque o aluno esteve fora da escola. Ela pode ser examinada quando identifica uma necessidade de aprendizagem, escolhe uma estratégia e avalia a sua adequação.

Tornar a regulação observável

Zimmerman (2002) descreve a autorregulação como um processo ativo em que o estudante orienta a própria aprendizagem. Esta perspetiva permite analisar o portefólio através de relações temporais. O que se pretendia aprender antes de uma atividade? Que obstáculo surgiu? Que mudança foi introduzida e com que fundamento? As respostas precisam de exemplos delimitados, não de declarações genéricas de crescimento pessoal.

Uma participação num grupo de teatro comunitário pode permitir refletir sobre a memorização e a compreensão de uma fala. O aluno pode comparar uma estratégia inicial de repetição com outra baseada na intenção da personagem. O interesse não está em classificar a atividade como superior a outras, mas em explicar por que a estratégia foi alterada. Este exemplo é hipotético e não representa dados de uma intervenção portuguesa.

Nicol e Macfarlane-Dick (2006) relacionam feedback e autorregulação no ensino superior. A transferência para alunos mais novos exige adaptação e acompanhamento, em vez de aplicação automática. Uma consequência plausível é reservar tempo para usar o comentário recebido. Sem essa oportunidade, o feedback torna-se uma observação sobre um trabalho terminado, com pouca influência sobre a ação seguinte.

Escolha e equidade

A criatividade do portefólio pode manifestar-se na seleção de uma evidência pouco óbvia: uma versão abandonada, um esquema corrigido ou uma pergunta que mudou de formulação. Estes elementos ajudam a explicar o processo melhor do que um produto perfeito. A adaptabilidade

aparece na justificação da revisão, e não na obrigação de apresentar todas as experiências como bem-sucedidas.

Para evitar desigualdades, a escola deve garantir experiências acessíveis que possam servir de base ao portefólio. Atividades pagas, viagens e redes familiares não podem tornar-se requisitos implícitos de excelência. Uma aprendizagem realizada numa biblioteca próxima pode ser analisada com a mesma exigência de outra obtida numa instituição prestigiada.

A avaliação também precisa de proteger a privacidade. O aluno não deve expor conflitos familiares ou emoções íntimas para provar reflexão. Pode centrar-se em decisões intelectuais e procedimentos. O professor avalia a relação entre evidência e interpretação, reconhecendo que uma reflexão breve e específica pode ser mais informativa do que uma narrativa extensa e elogiosa.

Conclusão

O portefólio reflexivo liga aprendizagens exteriores à escola a uma maior consciência sobre como aprender. O seu potencial inspirador reside em reconhecer transformações que o produto final esconde. Para que essa possibilidade se concretize, a seleção deve ser criteriosa, o feedback utilizável e as oportunidades de participação equitativas. A reflexão adquire sentido quando orienta uma decisão futura.

Bibliografia

Zimmerman, Barry J. “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview”. Theory Into Practice, 41(2), 64–70, 2002. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Nicol, David J.; Macfarlane-Dick, Debra. “Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice”. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218, 2006. DOI: 10.1080/03075070600572090.

Martins, Guilherme d'Oliveira et al. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa, 2017. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

EMPFEHLUNGSALGORITHMEN VERSTEHEN DURCH DIE ANALYSE INFORMELLER MEDIENWEGE

Schmidt Alexander
Gymnasium Christian-Ernestinum

Unsichtbare Auswahl im Alltag

Welche Inhalte als Nächstes sichtbar werden, beeinflusst den Verlauf informellen Lernens. Jugendliche begegnen Erklärvideos, kulturellen Beiträgen und politischen Aussagen häufig in einer bereits sortierten Umgebung. Die Auswahl kann hilfreich sein, begrenzt aber zugleich das unmittelbar Wahrnehmbare. Eine medienpädagogische Analyse muss deshalb fragen, nach welchen Kriterien Relevanz überhaupt definiert wird.

Die KMK (2016) verankert digitale Bildung als fachübergreifende Aufgabe. Daraus lässt sich die Bedeutung einer reflektierten Auseinandersetzung mit Informationsumgebungen ableiten, nicht jedoch eine einheitliche Unterrichtspraxis in allen deutschen Ländern. Der vorliegende Beitrag entwickelt eine mögliche Verbindung zwischen außerschulischer Medienerfahrung und schulischer Begriffsarbeit.

Oberfläche und Modell unterscheiden

Ein einzelner Bildschirm zeigt eine Auswahl, nicht den vollständigen Algorithmus. Wenn zwei Personen unterschiedliche Vorschläge sehen, können mehrere Ursachen beteiligt sein: vorherige Interaktionen, Sprache, Zeitpunkt oder zufällige Variation. Ohne Zugang zum System lassen sich diese Einflüsse nicht sicher isolieren. Gerade diese Grenze ist ein wertvoller Gegenstand des Lernens.

Gillespie (2014) analysiert Algorithmen als gesellschaftlich eingebettete Verfahren der Relevanzproduktion. Für die Pädagogik folgt daraus, technische Auswahl weder als neutral noch als allmächtig zu behandeln. Lernende sollten begründen können, welche Beobachtung eine Vermutung stützt und welche zusätzlichen Informationen für eine belastbare Erklärung fehlen. Eine kleine Erkundung darf keine universelle Aussage über die Funktionsweise einer Plattform beanspruchen.

Die Analyse benötigt keine Offenlegung persönlicher Konten. Öffentlich zugängliche Beispiele oder eigens konstruierte, als solche ausgewiesene Auswahlmodelle reichen aus, um unterschiedliche Kriterien zu vergleichen. Eine nach Aktualität geordnete Sammlung erzeugt andere Sichtbarkeit als eine nach Popularität oder Perspektivenvielfalt geordnete. Die Modelle veranschaulichen Möglichkeiten; sie dürfen nicht als Rekonstruktion eines realen Systems ausgegeben werden.

Gestalten als Form der Kritik

Kreativität entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler eine eigene Auswahl begründen. Eine Sammlung zum Thema Mobilität könnte bewusst fachlich unterschiedliche Beiträge enthalten, statt ausschließlich ähnliche Inhalte zu bündeln. Die Entscheidung zwingt zur Frage, was unter einer guten Lernumgebung verstanden wird: schnelle Bestätigung, verständliche Einführung oder Begegnung mit widersprechenden Argumenten.

Selwyn (2016) plädiert für eine kritische Prüfung technologischer Versprechen in der Bildung. Entsprechend sollte auch die alternative Sammlung keine automatische Verbesserung behaupten. Mehr Vielfalt kann die Orientierung erschweren; starke Vorauswahl kann wichtige Stimmen ausblenden. Pädagogisch produktiv ist die Auseinandersetzung mit diesen Zielkonflikten, nicht die moralische Einteilung von Mediennutzern.

Fazit

Die Analyse informeller Medienwege erweitert Lernen über den Klassenraum hinaus, ohne private Nutzungsdaten zum Unterrichtsmaterial machen zu müssen. Ihr Sinn liegt darin, Auswahl als gestaltete und diskutierbare Ordnung zu erkennen. Inspiration entsteht aus der Möglichkeit, Informationsräume selbst zu entwerfen und dabei die Folgen der eigenen Kriterien kritisch zu prüfen.

Literatur

Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin/Bonn, 2016. https://www.kmk.org/aktuelles/pressearchiv/mitteilung/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html

Gillespie, Tarleton. “The Relevance of Algorithms”. In: Gillespie, Tarleton; Boczkowski, Pablo J.; Foot, Kirsten A. (Hrsg.), Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society, S. 167–194. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 2014. DOI: 10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009.

Selwyn, Neil. Is Technology Good for Education? Polity Press, Cambridge, 2016.

LITERACIA DO OCEANO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO E O MAR

Silva João
Colégio Pedro Arrupe

O oceano para além da visita à praia

A proximidade física do mar não garante a compreensão das suas relações com a vida humana. Uma visita pode permanecer centrada na paisagem, sem tornar visíveis os processos que a atravessam. A literacia do oceano, tal como apresentada por Santoro e colaboradores (2017), relaciona a influência do oceano sobre as pessoas com os efeitos das atividades humanas sobre ele. Esta reciprocidade fornece um problema educativo mais amplo do que a memorização de espécies.

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória oferece um referencial de articulação entre conhecimento, pensamento crítico e responsabilidade (Martins e colaboradores, 2017). O presente ensaio relaciona essa orientação com uma possibilidade de estudo do território. Não pressupõe que todas as escolas portuguesas desenvolvam os mesmos projetos nem que disponham de acesso direto à costa.

Construir relações entre escalas

Uma escola do interior pode examinar como a água circula no território e que ligações existem entre um curso de água e uma bacia hidrográfica. A questão pedagógica é distinguir ligação possível de percurso efetivamente demonstrado. Encontrar um resíduo junto a uma linha de água não permite afirmar onde ele terminará nem quantificar o seu impacto no oceano.

A investigação ganha rigor quando os alunos explicitam os elos da explicação e os dados necessários para os sustentar. Um esquema pode relacionar consumo, drenagem e tratamento, mas deve distinguir o que foi observado do que resulta de informação documental. A criatividade consiste em construir uma representação que mostre relações sem produzir uma certeza enganadora.

O contacto com uma instituição científica, um museu ou um profissional pode ajudar a rever perguntas. Esse encontro não deve limitar-se a ouvir uma exposição. A aprendizagem torna-se mais exigente quando os alunos conseguem identificar que parte da sua explicação foi confirmada, corrigida ou permaneceu em aberto. A adaptabilidade é, neste caso, uma competência de revisão do modelo.

Entre sensibilização e compreensão

A orientação da UNESCO para a educação para o desenvolvimento sustentável associa aprendizagem e capacidade de ação (UNESCO, 2020). Contudo, uma campanha emocional pode aumentar a atenção sem aprofundar a compreensão. A escola precisa de criar espaço para discutir relações causais, diferenças de escala e consequências não intencionais de uma proposta.

Por exemplo, reduzir um material descartável numa atividade escolar exige examinar a alternativa concreta e as condições da sua utilização. Não basta atribuir a um material uma qualidade ambiental absoluta. A decisão pode ser proporcional ao conhecimento disponível e acompanhada de uma pergunta que ainda necessita de resposta. Reconhecer limites protege a credibilidade da comunicação ambiental.

A avaliação pode incidir sobre a coerência das relações representadas e a qualidade das justificações. O número de resíduos recolhidos não mede, por si só, literacia do oceano. Um aluno pode participar numa ação e continuar sem compreender os processos envolvidos; outro pode elaborar uma explicação rigorosa através de fontes e observações acessíveis, mesmo sem visitar o litoral.

Conclusão

A literacia do oceano permite ligar a escola portuguesa a problemas que atravessam o território e ultrapassam as suas fronteiras. O sentido educativo emerge quando a experiência local é situada numa rede de relações e escalas. A inspiração resulta de reconhecer que o lugar onde se vive participa num sistema mais vasto, cuja compreensão exige curiosidade, prudência e responsabilidade.

Bibliografia

Santoro, Francesca; Santin, Selvaggia; Scowcroft, Gail; Fauville, Géraldine; Tuddenham, Peter (eds.). Ocean Literacy for All: A Toolkit. UNESCO, Paris, 2017. IOC Manuals and Guides, 80. https://oceanliteracy.unesco.org/publications

Martins, Guilherme d'Oliveira et al. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Lisboa, 2017. https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria

UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO, Paris, 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

LEARNING TRANSFER THROUGH REPEATED VISITS TO A SCOTTISH OUTDOOR SITE

Smith James
Eton College

Familiarity as an educational resource

Outdoor education is sometimes valued through the exceptional character of a destination. Yet a distant location can demand considerable orientation before learners attend to the intended question. A nearby site offers a different possibility: previous observations provide a baseline against which change becomes noticeable. The relevant issue is what the learner can now see or explain that was not available on the first visit.

Curriculum for Excellence through Outdoor Learning presents outdoor experience as connected with the wider curriculum in Scotland (Learning and Teaching Scotland, 2010). This article focuses specifically on Scotland rather than treating the United Kingdom as a single curriculum system. It develops a possible use of repeated visits, not a claim about their universal adoption or measured effectiveness.

Recognising what remains the same

A learner may explain why a puddle appears on one path and subsequently encounter a similar feature after different weather. The task is not merely to repeat the first explanation. The learner must consider whether the relevant conditions are comparable. The same visible outcome can arise through different combinations of rainfall, surface characteristics and drainage.

The National Research Council (2000) distinguishes learning that supports flexible understanding from knowledge tied narrowly to an initial context. This distinction suggests that outdoor learning should include comparison. Learners can explain which features of an earlier case matter to the new one and which are incidental. A correct answer without that explanation provides limited evidence of transfer.

Barnett and Ceci (2002) analyse transfer through dimensions of the relationship between learning and application contexts. Their framework cautions against treating transfer as an all-or-nothing achievement. Applying an idea at the same site on another day is different from applying it in an unfamiliar environment. Both may be valuable, but they support different claims about what has been learned.

Designing continuity without repetition

Returning to a site should not mean completing the same observation repeatedly without a new purpose. A second encounter can examine a prediction, a competing explanation or a change in scale. For example, a local description of one path might become a question about the movement of water across the surrounding ground. Creativity lies in finding a question that makes the familiar site intellectually unfamiliar again.

The teacher's contribution is to maintain a conceptual thread while allowing the environment to introduce unexpected conditions. Adaptability should be modelled as reasoned change rather than improvised abandonment of the learning purpose. If a planned observation is unavailable, the class can examine which parts of the question remain answerable and what alternative evidence would be needed.

Access also matters. Repeated local visits may reduce some logistical demands, but they do not automatically remove mobility, sensory or scheduling barriers. Participation should be planned around the actual site and group. Shared records can support later discussion, provided that examining a record is not falsely described as identical to being present in the place.

Evidence of learning

A useful assessment asks learners to compare explanations across encounters. The focus is whether they retain a relevant principle, revise an unsupported assumption and identify a boundary to its application. Enjoyment and recall of the visit can be documented separately; neither alone establishes conceptual transfer.

The role of contrast in conceptual development

A return visit can be organised around a contrast that tests an earlier explanation. If pupils initially associated damp ground with shade, they might encounter a sunny area that is also wet. The new observation does not make shade irrelevant, but it challenges a single-cause explanation. The teacher can help pupils identify the additional conditions that must be considered. The contrast is educationally valuable because it changes what counts as an adequate account.

This differs from using the outdoors merely to illustrate a concept already explained in class. Illustration can be useful, especially when learners need an accessible example. However, an inquiry into a contrast gives the environment a more active role: it can resist the learner's expectation. The resulting surprise becomes a reason to refine the concept rather than a distraction from the intended lesson.

The principle can also apply beyond natural science. A place described as quiet on one visit may have a different sound pattern on another. The conceptual issue then concerns how a description is qualified by time and purpose. Pupils learn that a statement about a place is often conditional. The comparison should retain a clear disciplinary focus, so that a broad experience does not dissolve into unrelated observations.

Memory and the use of records

Repeated observation depends partly on remembering earlier encounters. Yet memory can assimilate an earlier experience to a current interpretation. A dated sketch or brief description makes comparison more dependable. The record should capture features relevant to the question rather than attempting to preserve everything. Excessive recording can divert attention from the site and produce material that is never analysed.

Records also have limitations. A photograph may omit what happened outside the frame, while a written description may use an imprecise term. Pupils can examine these limits as part of the comparison. If an earlier note says only that the ground was wet, it may not support a claim about the amount or distribution of water. This recognition can motivate a more precise record on the next encounter without pretending that the original gap can be repaired retrospectively.

The educational use of documentation is therefore prospective as well as retrospective. Learners ask what information would help them distinguish between explanations next time. That question gives recording a purpose. It also shows a form of adaptability that is easily missed when only the final answer is assessed: the learner improves the way evidence is gathered because an earlier record proved insufficient.

Limits of the proposed approach

Familiarity can support attention, but it can also reduce curiosity if the learning question remains unchanged. Repetition should therefore be justified by a new comparison, a more demanding explanation or an unresolved issue. There is no reason to assume that more visits always produce more learning. The relationship depends on the quality of the intellectual work and on the opportunities to connect it with classroom concepts.

Likewise, a local site may be accessible in distance but difficult in other respects. A route can involve uneven ground, and an apparently simple observation may depend heavily on vision or hearing. Alternatives should preserve the central reasoning demand rather than offer unrelated tasks to pupils who cannot participate in one mode. Shared discussion of several forms of evidence can help sustain a common learning purpose.

Any evaluation of the approach would need to distinguish increased familiarity with the site from improved ability to explain a new case. A learner may remember where an observation occurred while still relying on a superficial rule. A stronger assessment asks for a justified comparison with a situation that differs in a relevant way. Even then, the conclusion should be limited to the kind of transfer actually examined, rather than generalised to all future learning.

Conclusion

Repeated outdoor encounters can give learning beyond the classroom continuity and intellectual depth. In the Scottish context, a familiar site may become a sustained source of inspiration when each return sharpens the relationship between observation and explanation. The educational achievement is not simply remembering a place, but learning when and how an idea travels beyond its first use.

References

Learning and Teaching Scotland. Curriculum for Excellence through Outdoor Learning. Learning and Teaching Scotland, Glasgow, 2010. https://education.gov.scot/media/isxg4lb0/cfe-through-outdoor-learning.pdf

National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. National Academy Press, Washington, DC, 2000. DOI: 10.17226/9853.

Barnett, Susan M.; Ceci, Stephen J. “When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer”. Psychological Bulletin, 128(4), 612–637, 2002. DOI: 10.1037/0033-2909.128.4.612.

ПРОМЯНАТА НА ИГРОВИ ПРАВИЛА КАТО УПРАЖНЕНИЕ ПО СТРАТЕГИЧЕСКО АРГУМЕНТИРАНЕ

Стефанов Александър

164. Испанска езикова гимназия

Читалищният клуб като пространство за обсъждане

Българското читалище съчетава културни и образователни функции и създава възможности за среща между поколенията. UNESCO (2017) представя читалищния опит в контекста на опазването и предаването на нематериалното културно наследство. Този институционален фон позволява да се мисли и за доброволен клуб, в който играта служи като предмет на разговор. Настоящият текст предлага такава възможност, без да я описва като практика на конкретно читалище.

Извънучилищната среда може да намали натиска за незабавен правилен отговор. Участниците имат време да пробват ход, да проследят последствията му и да обсъдят друга възможност. Това предимство обаче не възниква автоматично. Ако клубът признава само победата, по-опитните играчи могат да затвърдят превъзходството си, а начинаещите да останат зависими от съвети.

Образователната задача е да се направи решението достъпно за обяснение. Участникът трябва да може да посочи какво е знаел в момента на избора, какво е очаквал и коя алтернатива е отхвърлил. Така играта предоставя ограничен случай за анализ на аргумента. Тя не се превръща в скрит изпит, ако разговорът запазва доброволния и изследователски характер на клуба.

Стратегията зависи от устройството на играта

В условна игра участниците местят фигури по мрежа, за да свържат две обозначени точки. При един вариант всеки може да премества собствена фигура с едно поле, а при друг може веднъж да използва по-дълъг ход. Промяната изглежда малка, но изменя възможните планове. Решение, което е било разумно при първото правило, може да остави важна възможност на противника при второто.

Участниците могат да сравнят конкретна позиция при двата варианта, вместо да играят продължително с неясна цел. Въпросът е коя възможност се е появила и как тя променя преценката. Отговорът трябва да се отнася до правилото и позицията. Обяснението, че

единият вариант е по-интересен, изразява предпочитание, но още не показва стратегическата разлика.

Salen и Zimmerman (2003) разглеждат игрите като системи от правила и смислени взаимодействия. За педагогическото предложение тук е съществена връзката между допустимото действие и неговото последствие. Анализът на тази връзка позволява учениците да разберат, че стратегията не е универсален списък с добри ходове. Тя е зависима от конкретната система и от информацията, която участникът притежава.

Творчеството може да се прояви в предложението за ново правило, но образователната работа започва с обяснението какво то променя. Ако нововъведението прави играта по-дълга, това може да е желан ефект или непредвидено затруднение. Авторът на промяната трябва да може да сравни намерението с резултата и да преразгледа предложението. Самата новост не е достатъчен критерий за качество.

Аргументът трябва да допуска възражение

Kuhn (1991) изследва уменията за аргументиране чрез отношенията между твърдение, доказателство и алтернативно обяснение. В игровия разговор тази перспектива насочва вниманието към основанията за избор. Участникът може да твърди, че даден ход е най-добър, но трябва да уточни спрямо каква цел и при какви възможни отговори на другия играч.

Един непосредствено печеливш ход може да се окаже слаб, ако противникът разполага с незабелязана възможност. Полезното възражение посочва тази възможност и показва последствието ѝ. То не се изчерпва с несъгласие или позоваване на авторитета на по-опитен играч. Групата може да възстанови позицията и да провери предложената последователност, като запази изходните условия.

Важно е да се разграничат оценката преди хода и знанието след неговия резултат. След края на партията някои решения изглеждат очевидни, защото вече е известно какво е направил противникът. Това знание не е било достъпно в момента на избора. Справедливият анализ разглежда наличната тогава информация и избягва обяснения, които приписват на играча невъзможно предвиждане.

Преразглеждането на мнение може да бъде признато като силен резултат. Когато участникът приеме възражение и обясни защо то променя плана му, адаптивността става видима. Клубът трябва да прави място за такъв тип успех, за да не превръща

защитата на първоначалното решение в въпрос на престиж. Аргументирането е съвместно изясняване, дори когато самата игра е състезателна.

Победата не доказва качеството на решението

При наличие на случайност добър избор може да бъде последван от неблагоприятен резултат. Обратното също е възможно. Един успешен изход не доказва, че използваната стратегия е надеждна. Учениците трябва да различават решение, основано на наличната информация, от резултат, който включва фактор извън контрола на играча.

Сравняването на повече партии може да даде допълнителна информация, но малка поредица не позволява категорични обобщения. Съперниците се учат, началните позиции може да се различават, а правилата да се тълкуват непоследователно. Тези условия ограничават извода. Образователната стойност е и в способността да се посочи защо наличните случаи не са достатъчни.

Понякога по-информативно е разглеждането на точно определена позиция без случайно събитие. То позволява да се провери дали дадена възможност е била пропусната. В друг случай случайността е централна за въпроса и не трябва да се премахва. Изборът на сравнение зависи от това какво групата иска да разбере, а не от желанието да получи лесно потвърждение.

Езиковата яснота е условие за проверка

Двама участници могат да спорят за стратегия, защото разбират различно самото правило. Формулировката, че фигурата може да се премести два пъти, не уточнява непременно дали действията трябва да бъдат последователни или могат да бъдат разделени. Преди да се оценява ходът, групата трябва да установи общото условие. Иначе проверката сравнява различни игри под едно название.

Учениците могат да редактират двусмислена формулировка и да дадат пример за разрешено и забранено действие. Примерите проверяват дали текстът изразява намерението. Ако двама нови читатели достигат до различни тълкувания, редакцията се нуждае от допълнително уточнение. Това свързва стратегическото мислене с точността на езика и показва защо ясното правило е общ ресурс.

Не всяка промяна в текста трябва да изменя играта. Понякога целта е да се запази същото условие, но да се премахне неяснотата. Участникът трябва да различава уточнение от ново правило и да обясни кое действие остава допустимо. Тази разлика е

важна за честното сравнение на партии, защото незабелязаната промяна на условията може да обезсмисли извода за дадена стратегия.

Справедливостта като отделен въпрос

Промяната на правило може да засегне равнопоставеността между начинаещи и напреднали. Допълнителна възможност за нов участник може да направи играта по-достъпна, но трябва да е ясно дали целта е обучение, равен шанс за победа или запазване на състезателния формат. Тези цели не са тъждествени и могат да изискват различни решения.

Групата може да обсъди дали всички приемат правилото и дали неговото действие е разбираемо. Формалното съгласие не е достатъчно, ако някои участници не могат да предвидят последиците. Обяснението на правилата е част от достъпа до играта. То следва да допуска въпроси без подигравка и да предлага подходящи представяния при езикови или други затруднения.

Ролите в разговора също имат значение. Един човек може постоянно да предлага стратегии, а друг само да изпълнява. Редуването на обясняване, наблюдение и проверка създава различни възможности за участие. То трябва да остане смислено за конкретната задача, вместо да се превръща в механично разпределение на длъжности.

Граници на пренасянето и оценяването

Умението да се анализира настолна игра не доказва автоматично добро вземане на решения в ежедневието. Извън играта правилата могат да бъдат неясни, целите противоречиви, а последствията необратими. Полезна връзка възниква, когато учениците сравнят тези различия. Те могат да посочат кое от игровото разсъждение е приложимо и кое условие липсва в другата ситуация.

Оценката на ученето може да разгледа дали участникът обяснява промяна в стратегия след ново правило, използва конкретно възражение и различава решение от резултат. Подходящ е непознат вариант на проста игра, който изисква сходно разсъждение. Така се проверява гъвкавостта на анализа, а не запомнянето на ходове от предишна партия.

За емпирично твърдение за ефективност биха били нужни систематично събрани обяснения и сравними задачи. Броят победи и удовлетворението от клуба не са достатъчни показатели. Настоящият модел посочва възможни признаци на развитие, без да представя хипотетичната работа като проведен педагогически експеримент.

Заключение

Клубът по настолни игри може да превърне свободното време в среда за аргументирано изследване на решения. Връзката с темата на SummerEd Inspire се проявява чрез творчество при промяна на правила и адаптивност при преразглеждане на стратегия. Вдъхновението идва от възможността собствената идея да бъде проверена в разбираема система. Образователният резултат е най-съществен, когато участникът може да обясни защо даден ход има смисъл и кога този смисъл се променя.

Библиография

UNESCO. Bulgarian Chitalishte (Community Cultural Centre): Practical Experience in Safeguarding the Vitality of the Intangible Cultural Heritage. UNESCO, Paris, 2017. https://ich.unesco.org/en/BSP/00969

Salen, Katie; Zimmerman, Eric. Rules of Play: Game Design Fundamentals. MIT Press, Cambridge, MA, 2003.

Kuhn, Deanna. The Skills of Argument. Cambridge University Press, Cambridge, 1991. DOI: 10.1017/CBO9780511571350.

НАБЛЮДЕНИЕТО НА НОЩНОТО НЕБЕ КАТО ОСНОВА ЗА РАЗБИРАНЕ НА НАУЧНИТЕ МОДЕЛИ

Стоянов Никола

Национална природо-математическа гимназия

От впечатлението към изследователския въпрос

Нощното небе привлича вниманието, но силното впечатление не е равнозначно на научно разбиране. Ученик може да разпознава съзвездие и едновременно да смята, че всички негови звезди са близо една до друга в пространството. Видимият рисунък и триизмерното разположение са различни представяния. Именно несъответствието между тях създава образователен въпрос, който не се решава само чрез запомняне на повече названия.

Инициативата Big Ideas in Astronomy на Международния астрономически съюз предлага ориентир за обсъждане на астрономическата грамотност, който включва наблюдателни и теоретични измерения на дисциплината (IAU, 2021). За настоящия анализ това е основание да се разглежда астрономията като начин за свързване на данни и обяснения. Не се приема, че еднократно посещение на обсерватория може да осигури всички посочени компетентности.

Възможното партньорство в български условия би събрало учител, специалист по астрономия и ученици около ограничен въпрос. Специалистът осигурява научна точност и подходящи условия, а учителят свързва срещата с предходните представи на групата. Учениците трябва да имат възможност да формулират собствено очакване, което впоследствие да обсъдят. Така външният експерт участва в изследователски разговор, вместо само да съобщава впечатляващи факти.

Гледната точка променя видимото подреждане

Съзвездието е полезен пример за разликата между привидна близост и физическо разстояние. Две светли точки могат да изглеждат съседни, въпреки че се намират на много различни разстояния от наблюдателя. Плоска схема на небето представя направленията, но не възпроизвежда пространствената дълбочина. Разбирането на тази граница е по-съществено от изработването на декоративна звездна карта.

Илюстративен модел с точки, разположени на различна дълбочина, може да направи зависимостта видима. От определена позиция точките образуват познат рисунък, а от друга се разместват. Образователният въпрос е какво се е променило: самото разположение на точките или позицията на наблюдателя. Учениците трябва да обяснят връзката, а не само да съобщят, че двата изгледа са различни.

Моделът обаче има ограничения. Разстоянията в него са условни и не показват действителния мащаб на звездната система. Ако това остане неизказано, средство за изясняване на една идея може да породи друга погрешна представа. Добре обоснованото представяне посочва кои отношения запазва и кои характеристики съзнателно опростява. Тази способност е приложима и към карти, диаграми и цифрови симулации.

Творческата задача може да се състои в избор на представяне, което прави конкретна връзка по-разбираема. Една група би предпочела пространствен макет, друга последователност от рисунки. Сравнението трябва да се основава на въпроса, който представянето решава. Красивият резултат има комуникативна стойност, но не заменя обяснението защо избраният модел е подходящ.

Предварителните представи не изчезват след демонстрация

Vosniadou и Brewer (1992) изследват детски представи за Земята и процеси на концептуална промяна. Техният труд насочва вниманието към начина, по който новата информация се свързва със съществуващо обяснение. За педагогическата работа това означава, че правилно произнесеният термин не е достатъчно доказателство за разбиране. Ученик може да използва научна дума, но да я включва в различна от очакваната мисловна картина.

Разговорът преди наблюдението може да разкрие такива различия. Важно е въпросите да позволяват обяснение, без да внушават готов отговор. Рисунка, жест или кратък разказ могат да покажат как ученикът свързва положението на наблюдателя с видимото небе. Нито един отделен отговор не бива да се превръща в окончателна диагноза за цялостното му мислене.

След демонстрацията е необходимо връщане към първоначалното обяснение. Ученикът може да посочи коя негова част остава полезна и коя вече не съответства на разгледаната зависимост. Това е по-информативно от искането просто да повтори

правилната формулировка. Адаптивността тук има конкретен познавателен смисъл: променя се връзка в обяснението, защото ново основание го изисква.

Противоречието не трябва да бъде организирано като публично разобличаване. Когато грешката се използва за класиране на учениците, те могат да избягват изказването на предварителни идеи. По-полезна е среда, в която непълното обяснение се разглежда като отправна точка. Учителят същевременно носи отговорност да изясни научно приемливото обяснение, вместо да остави всички версии като равностойни.

Условията на наблюдение са част от данните

Броят на видимите звезди зависи от условията, при които се наблюдава. Облачност, околна светлина, препятствия и зрителна адаптация могат да повлияят на възприятието. Разлика между две наблюдения не позволява непосредствено заключение, че самото небе се е променило по предполагаемия начин. Условията трябва да бъдат описани достатъчно ясно, за да се разбере какво всъщност се сравнява.

При обсъждане на светлинното замърсяване учениците могат да разграничат наблюдение от обяснение. Твърдението, че от едно място се виждат по-малко звезди, описва резултат. Обяснението, че причината е околното осветление, изисква внимание и към други възможни фактори. Училищна дейност с ограничен обхват може да постави въпроса, без да претендира за професионална оценка на цял район.

Снимките също се нуждаят от критично разглеждане. Различни настройки и обработка могат да направят изображенията несъпоставими. По-яркото изображение не е непременно пряко свидетелство за по-ярко небе. Тази особеност създава връзка между астрономията и визуалната грамотност: техническите условия участват в производството на представянето.

Липсата на подходящо време не обезсмисля образователната работа. Архивни изображения с известен произход или предварително подготвени данни могат да поддържат същия въпрос, ако ясно се посочи, че не са собствено наблюдение на групата. Промяната на ресурса е обоснована адаптация, когато запазва познавателната цел и не прикрива произхода на материала.

Времето като условие на изображението

Небесната карта представя определени условия на място и време. Ако ученикът използва изображение за друг момент, разликата с наблюдаваното може да бъде

погрешно приета за недостатък на картата. Преди сравнение трябва да се установи какво точно представя тя и как е ориентирана. Така работата с ресурс включва прочитане на неговите условия, а не само търсене на сходни форми.

Един полезен мисловен въпрос е как би се променило сравнението, ако наблюдателят завърти картата, но остане на същото място. Това действие променя съответствието между изображение и посоки, без да изменя обектите в небето. Разграничението помага да се отдели грешка в използването на представянето от несъответствие в самото обяснение. Ученикът може да предложи начин за проверка и да посочи какъв резултат очаква.

Записът на момент и място не е формална добавка към наблюдението. Той позволява друг човек да разбере при какви условия е създадено описанието. Когато тази информация липсва, правилният отговор понякога е, че сравнението не може да бъде направено надеждно. Приемането на такава граница развива по-точно отношение към доказателствата от уверено обяснение, основано на неустановени условия.

Достъпно участие и обоснована оценка

Вечерните дейности създават организационни ограничения, които не засягат всички семейства еднакво. Участието в научния въпрос не бива да зависи единствено от възможността за нощно пътуване. Подходящи дневни разговори, достъпни пространствени модели и работа с проверени изображения могат да осигурят допълващи форми на включване. Наблюденията и оборудването изискват отговорна организация от специалисти; слънчевото наблюдение не е част от предложените примери.

National Research Council (2009) разглежда научното учене в разнообразни неформални среди и подчертава значението на участието и осмислянето на опита. В настоящия контекст това означава да се оценява не само интересът към небето, но и способността да се свърже представяне с въпрос. Ученикът може да обясни защо даден модел е полезен, какво пропуска и каква информация би подобрила извода.

Една бъдеща оценка би могла да сравни първоначално и последващо обяснение на сходна пространствена зависимост. Особено важно е дали ученикът може да разпознае ограничение в нов модел, вместо само да възпроизведе обсъдения пример. Успехът при такава задача би подкрепил ограничен извод за конкретно разбиране. Той не доказва автоматично траен интерес към науката или общо развитие на критическото мислене.

Заключение

Астрономическата среща извън класната стая придобива образователен смисъл, когато наблюдението поражда въпрос, а моделът позволява неговото аргументирано разглеждане. За предложеното партньорство в България творчеството означава изграждане на ясни представяния, а адаптивността означава промяна на обяснение или ресурс при запазена научна цел. Вдъхновението идва от откритието, че видимото не изчерпва обяснимото и че собственото разбиране може да бъде проверявано и развивано.

Библиография

International Astronomical Union. Big Ideas in Astronomy 2.0 Released Online. IAU, Paris, 2021. https://iauarchive.eso.org/news/announcements/detail/ann21058/

Vosniadou, Stella; Brewer, William F. “Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood”. Cognitive Psychology, 24(4), 535–585, 1992.

National Research Council. Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits. National Academies Press, Washington, DC, 2009. DOI: 10.17226/12190.

HUVIHARIDUSES ÕPITU TUNNUSTAMINE ILMA KOGEMUST LIHTSUSTAMATA

Tamm Rasmus
Tallinna Reaalkool

Õppimine ei piirdu kooli ajakavaga

Noor võib omandada olulisi oskusi muusikaringis, looduskeskuses või vabatahtlikus tegevuses. Kool ei pruugi neid oskusi märgata, kui tähelepanu piirdub tunnis valminud töödega. Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 rõhutab õppijakesksust ja eri õpikeskkondade seostamist. See loob põhjuse arutada koolivälise õppimise nähtavust, kuid ei tähenda automaatset samaväärsust iga tegevuse ja õpitulemuse vahel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Tunnustamise esimene küsimus peaks olema, mida õppija oskab selgitada või teha, mitte mitu tundi ta osales. Osalemine võib anda õppimiseks võimaluse, kuid võimalust ja tulemust ei saa samastada. Ka tuntud asutuse tunnistus vajab tõlgendamist, kui sellest ei selgu, milline oli õppija enda panus.

Kogemusest põhjendatud väiteni

Cedefopi (2023) juhised käsitlevad mitteformaalse ja informaalse õppimise valideerimist protsessina, milles õpitu tuleb nähtavaks teha ja hinnata. Koolipedagoogiline järeldus on vajadus eristada tegevuse kirjeldust pädevuse tõendamisest. Kui õpilane aitas korraldada näitust, võib ta olla õppinud ajaplaneerimist, suhtlemist või materjalide kujundamist. Üks üldine tegevusnimetus ei näita, milline neist oskustest tegelikult arenes.

Tõend võib olla parandatud ajakava koos selgitusega, miks esialgne jaotus ei toiminud. Sellisel juhul muutub nähtavaks otsustamise loogika. Õppija ei pea koostama mahukat enesereklaami. Lühike, konkreetse näitega põhjendus võib olla sisulisem kui loetelu kõigist osaletud sündmustest.

Eraut (2004) analüüsib informaalset õppimist töökohal. Tema käsitlus aitab märgata, et osa oskusi on seotud tegevuse olukorraga ega ole alati kohe sõnastatavad. Seda täiskasvanute õppimise perspektiivi ei saa muutmata kujul kooli üle kanda. Küll aga põhjendab see toetavat vestlust, mis aitab noorel oma otsuseid meenutada ja selgitada, ilma et hindaja vastuseid ette ütleks.

Ülekandmine ja võrdsed võimalused

Kohanemisvõime selgub siis, kui õpilane kasutab õpitut teistsuguse probleemi lahendamiseks. Näituse ajakava koostamine ei tõenda veel iga rühmatöö planeerimise oskust. Õppija peab märkama, millised tingimused on muutunud ning mida saab varasemast lahendusest säilitada. Tunnustamise kõrval on seega oluline järgmine õppimisvõimalus.

Loovus väljendub sobiva tõendi valikus. Mõnikord annab ebaõnnestunud lahenduse analüüs parema ülevaate kui lõpptulemus. Hindaja peab siiski kontrollima, kas tõend vastab vaadeldavale õpieesmärgile. Kõike väärtuslikku ei ole vaja muuta hindeks; osa kogemusi võib toetada edasist juhendamist ilma formaalse asenduseta.

Võrdsete võimaluste seisukohalt ei tohi tasulised huviringid muutuda varjatud eelduseks. Kool peaks võimaldama sarnast pädevust näidata ka ligipääsetava ühistegevuse kaudu. Nii ei hinnata pere rahalisi võimalusi või tutvusi õppija võimekuse asemel. Tunnustamise eesmärk on avardada nähtavat õppimist, mitte luua uut staatusehierarhiat.

Tõendi usaldusväärsuse piirid

Tõendamise juures tuleb eristada töö autorsust ja selle põhjal tehtava järelduse tugevust. Ühiselt valminud tulemus ei näita automaatselt, mida iga osaleja tegi. Õppija võib kirjeldada enda otsuseid ja seostada neid säilinud tööversioonidega. Seejuures ei ole vaja nõuda iga väikese sammu salvestamist. Liigne dokumenteerimine võib muuta sisuka tegevuse pidevaks enda jälgimiseks ning vähendada valmisolekut katsetada.

Vestlus tõendi üle peaks aitama mõista, mitte otsima vastuolu õppija eksimusse viimiseks. Kui noor ei mäleta täpset sõnastust, ei tõesta see veel panuse puudumist. Olulisem on, kas ta suudab selgitada probleemi, kaalutud võimalusi ja tehtud valiku tagajärgi. Samas ei saa üldsõnalist enesekindlust käsitleda piisava tõendina. Hindaja vajab tasakaalu toetuse ja põhjendatud nõudlikkuse vahel.

Üks võimalik oht on tuntud tegevusala eelistamine. Õpetajal võib olla lihtsam mõista muusikakooli eksamit kui noore rolli kogukonna digiarhiivi korrastamisel. Hindamise kvaliteet sõltub sellest, kas ebatuttava tegevuse kohta suudetakse küsida sisulisi küsimusi. Vastasel juhul jäävad nähtavaks peamiselt need kogemused, millel on kooliga sarnane vorm.

Õpieesmärgi ja tegevuse erinev ulatus

Mõnikord vastab kogemus vaid osale õpieesmärgist. Ürituse eelarve koostamine võib näidata arvutamist ja kulude võrdlemist, kuid mitte kogu matemaatilise mõiste mõistmist. Sellisel juhul on põhjendatud osaline järeldus. Tunnustamine ei pea valima täieliku asendamise ja täieliku

eiramise vahel. Õpetaja saab kasutada olemasolevat oskust lähtepunktina ning määratleda, milline osa vajab veel õppimist.

Teises olukorras võib tegevus anda rohkem, kui üks kooli õpieesmärk hõlmab. Näiteks vastutuse võtmine vabatahtlikus meeskonnas võib sisaldada keerulist suhtluslikku ja eetilist õppimist. Selle surumine ühe hindekategooria alla võib kogemust vaesestada. Kõik tähenduslik ei pea olema formaalselt teisendatav. Õppija arengu arutelu võib säilitada kogemuse laiema tähenduse ka siis, kui seda ei kasutata ainehinde alusena.

Siit tuleneb oluline eristus: tunnustamine võib aidata õppimist jätkata, kuid ei tohiks muuta kõiki huvitegevusi kooli pikenduseks. Noorel peab säilima võimalus osaleda tegevuses huvi, sõpruse või väljendusvajaduse tõttu. Kui iga kogemus nõuab tõendite kogumist, võib vabatahtlikkus kaduda. Pedagoogiline lahendus on valikuline ja eesmärgistatud seostamine, mitte kogu vaba aja hindamine.

Tagasiside kui järgmise sammu alus

Hea tagasiside nimetab, mida tõend võimaldab järeldada, ning osutab järgmisele arendamist vajavale seosele. Üldine kiitus ei aita õppijal mõista, milline osa tema tegevusest oli tulemuslik. Näiteks võib tunnustada oskust kohandada ajakava ootamatu muutuse korral ja küsida seejärel, kuidas ta tuvastas kõige olulisema piirangu. Nii suunab tagasiside tähelepanu otsustamise põhjendustele.

Järgmine ülesanne võiks muuta üht olulist tingimust, mitte korrata eelmist tegevust täielikult. Kui varasemas meeskonnas tunti üksteist hästi, võib arutleda, kuidas tuleks kokkuleppeid selgitada uutele liikmetele. Selline võrdlus teeb nähtavaks, milline osa oskusest sõltus tuttavast suhtest. Kohanemine muutub analüüsitavaks, sest õppija saab nimetada nii säiliva põhimõtte kui ka vajaliku muudatuse.

Kooli ja huvihariduse partnerlus vajab seejuures vastastikust arusaama. Huvitegevuse juhendaja ei pea kirjutama kooli jaoks mahukat hindamisaruannet iga osaleja kohta. Piisata võib tegevuse eesmärgi ja õppija rolli täpsustamisest, kui see on vajalik ning kokkulepitud. Selge piirang hoiab koostöö teostatavana ja väldib olukorda, kus tunnustamise administratiivne kulu ületab selle haridusliku väärtuse.

Järeldus

Koolivälise õppimise tunnustamine võib anda Eesti noore kogemustele haridusliku tähenduse, kui tõend ja õpieesmärk on selgelt seotud. Inspiratsioon sünnib avastusest, et eri eluvaldkondades omandatud teadmised võivad üksteist toetada. Pedagoogiline täpsus nõuab samal ajal piiride tunnistamist ning võimalust proovida õpitut uues olukorras.

Kirjandus

Haridus- ja Teadusministeerium. Education Strategy 2021–2035. Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu, 2021. https://www.hm.ee/strategic-planning-2021-2035

Cedefop. European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning. Third Edition. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023. DOI: 10.2801/389827.

Eraut, Michael. "Informal Learning in the Workplace". Studies in Continuing Education, 26(2), 247–273, 2004. DOI: 10.1080/158037042000225245.

TEACHER INQUIRY WITH COMMUNITY EDUCATORS THROUGH THE STUDY OF LEARNER EXPLANATIONS

Taylor Oliver
Westminster School

A shared object for professional discussion

A museum educator and a teacher may both describe a visit as successful while referring to different things. One may value participation and curiosity, the other subsequent conceptual understanding. Without examining a common object, the conversation can remain a polite exchange of impressions. A short learner explanation offers a more precise basis: what does the pupil now believe, and which feature of the encounter might have supported that interpretation?

The setting considered here is a possible partnership between an English school and a community education organisation. It is not presented as a description of the United Kingdom as a whole or as an established programme. The aim is to analyse the professional learning mechanism rather than to recommend a particular institutional arrangement.

Studying learning rather than performing expertise

Lesson study scholarship foregrounds collaborative attention to learning and the refinement of educational practice (Dudley, 2015). Transferring this orientation to a community setting requires care. A short visit differs from a classroom lesson in staffing, duration and opportunities for return. The useful principle is sustained inquiry into how learners interpret a planned encounter, not mechanical replication of a school-based format.

Suppose pupils encounter an exhibition about materials and later explain why an object was made from wood. Some may repeat that wood is “natural” without considering strength, availability or use. The professional question is then specific: did the encounter make material properties available for reasoning, or merely supply labels? This is an illustrative scenario rather than a reported observation.

The two educators can propose different explanations for the apparent misunderstanding. Perhaps the comparison objects were poorly chosen, perhaps the language was unfamiliar, or perhaps the follow-up question failed to elicit existing understanding. Keeping these possibilities open prevents immediate attribution of the difficulty to either the learner or the presenter.

Revision and professional judgement

Schön (1983) describes professional reflection as engagement with the particular situation. In a partnership, this includes recognising where an initially plausible design does not work as expected. A revised encounter might use a contrasting object, allow pupils to predict a consequence or change the order of explanation. Creativity is purposeful when the revision addresses an identified interpretive difficulty.

Black and Wiliam (2009) relate formative assessment to the use of evidence in decisions about learning. Here, the evidence is valuable only if it can influence a subsequent design decision. Collecting pupil responses for a report without examining their implications would add documentation but little formative value. A small number of carefully interpreted explanations may support a useful hypothesis, although they cannot establish a general causal effect.

Professional trust is necessary because the inquiry exposes uncertainty. Notes should concern the educational question and use appropriately anonymised material. The process should not quietly become an appraisal of the external educator. Partners need agreement about the purpose of observation and the limits of any conclusions drawn from it.

What counts as evidence in a short encounter

Learner explanations are not direct windows into understanding. A pupil may possess an idea but struggle with the wording of a question, or may reproduce a phrase without understanding its implications. Partners need to consider these alternatives before deciding that a teaching feature caused a difficulty. The interpretation becomes stronger when a response is examined alongside the task, the available materials and the interaction in which it was produced.

A useful professional conversation distinguishes the observation from the inference. The observation might be that a pupil selected one material and named a visible property. The inference might be that the pupil did not consider the object's function. That inference remains open to challenge. A follow-up explanation could reveal a functional reason that the original question did not elicit. Precision at this stage reduces the risk of redesigning an encounter in response to a misunderstanding of the evidence.

It is also necessary to avoid treating a few articulate pupils as representatives of the entire group. Their explanations may be easier to record and discuss, but that convenience can bias professional attention. A deliberately varied set of contributions can broaden the inquiry, while still remaining too small to support population-level claims. The objective is to develop a plausible and testable improvement hypothesis, not to manufacture an impact statistic.

Differences in professional language

Teachers and community educators may use the same word differently. “Engagement” might refer to observable participation, personal interest or sustained thinking about a concept. Before comparing judgements, partners should clarify what evidence would count for each meaning. Otherwise, apparent agreement can conceal different evaluations, and apparent disagreement can concern terminology rather than educational purpose.

The external educator may also possess valuable knowledge about the setting that the teacher lacks. A display can have interpretive constraints, an object may require a particular viewing distance, or a volunteer's account may bring a perspective unavailable in school materials. Professional inquiry should make that knowledge available without treating it as immune to pedagogical discussion. Expertise remains important precisely because the partners can explain its relevance to a shared question.

The teacher, in turn, may know how the learners use a concept across time. A response that appears incomplete during a short encounter might represent an important advance from an earlier understanding. Bringing this context into discussion prevents the visit from being judged as a self-contained event. It also helps distinguish what the community setting can reasonably contribute from what needs to be developed before or afterwards at school.

A sustainable scale of inquiry

Collaborative inquiry can become burdensome if every encounter requires extensive recording and reporting. A bounded question helps keep the work proportionate. Partners might focus on one concept and one feature of its representation, then decide whether a revision is worth testing. The point is not to reduce professional learning to a checklist, but to protect the time required for careful interpretation.

The revised encounter should make the improvement hypothesis explicit. If a contrast between materials is introduced because pupils previously relied on a single label, the next discussion should examine whether the contrast supported a more differentiated explanation. A change in presentation alone does not establish an improvement. Nor would one favourable response justify a broad claim about the effectiveness of the partnership.

Over time, a short record of the question, interpretation and revision can support continuity when staff change. Such a record should preserve the reasoning behind a decision, not just the final design. This makes adaptation possible in a new group: educators can judge whether the original assumptions still apply. Professional learning then becomes a resource for future judgement rather than a fixed recipe copied without understanding its purpose.

Conclusion

Learning beyond the classroom also creates opportunities for the adults who organise it. Teacher inquiry with community educators can turn an isolated visit into a source of professional understanding when learner explanations become the shared focus. Inspiration is sustained through precise questions, creative redesign and a willingness to revise professional assumptions in light of evidence.

References

Dudley, Peter (ed.). Lesson Study: Professional Learning for Our Time. Routledge, London, 2015.

Schön, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, New York, 1983.

Black, Paul; Wiliam, Dylan. “Developing the Theory of Formative Assessment”. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5–31, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

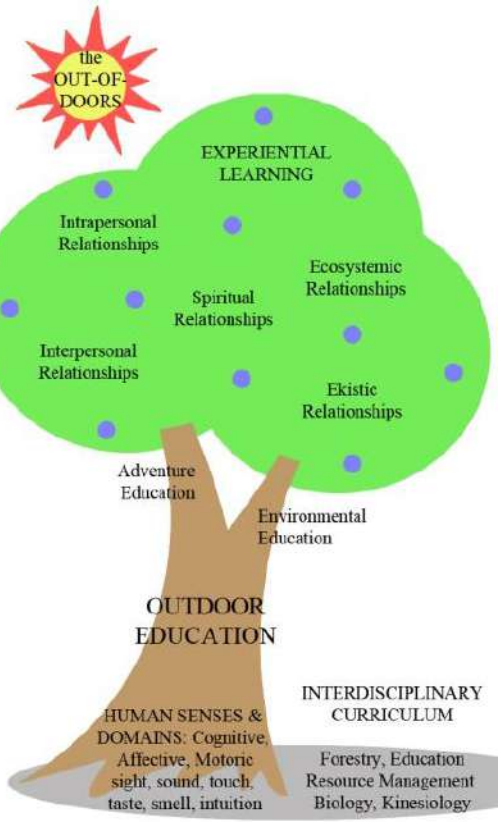
ROLUL ACTIVITĂȚILOR OUTDOOR ÎN ÎNVĂȚAREA MATEMATICII

Profesor Liliana Timofti
Școala Gimnazială Nr. 1 Suceava

Universul, lumea înconjurătoare, viața de zi cu zi – știm că toate sunt structurate pe modele matematice. Ca profesori de matematică, devine destul de dificil de explicat elevilor de nivel gimnazial unele subtilități ale matematicii, prin urmare trebuie să căutăm permanent un corespondent în lumea reală pentru diverse noțiuni matematice. Chiar dacă programa, evaluările naționale, timpul nu îngăduie integrarea unor activități de tip outdoor, acestea din urmă proiectate corespunzător, inserate treptat, ar ajuta elevii în înțelegerea anumitor concepte.

Ce este educația outdoor? Termenul „outdoor" sună modern, provocator, creativ şi totuşi parcă inaccesibil pentru cei care se ocupă de educația copiilor din țara noastră. Putem prezenta noțiunea de „educaţie outdoor" ca o formă de educaţie ce se bazează pe învăţarea în aer liber: poate include educaţia pentru mediu, activităţi recreative, programe de dezvoltare personală şi socială, drumeţii, aventură, etc.

Încă din 1960, Ford evidențiază educația în aer liber ca o „învățare în, pentru și despre exterior", esențială pentru aplicarea cunoștințelor și abilităților într-un context relevant, inclusiv în viața de zi cu zi. Deoarece a fost inițial respinsă ca o metodă potențială de predare pentru învățarea în școli și colegii, cercetătorii au prezentat metaforic educația outdoor ca un arbore cu două ramuri, care cresc dintr-un trunchi comun: educație de aventură și educația pentru mediu înconjurător. În ambele exploatăm natura pentru a preda despre relații: intrapersonale (înțelegerea pe sine) și/sau interpersonale (relație cu ceilalți), ecosistemică (componentele interacționează în ecologia în rețea) și/sau estetică (oamenii influențează calitatea naturii și acest lucru are impact asupra calității vieții lor), și nu în ultimul rând cea spirituală.



Dr. Simon Priest, coordonator al COTH (Canadian Outdoor Therapy & Healthcare), posesor al Premiului Willi Unsoeld de la Asociația pentru Educație Experiențială, susține că educaţia outdoor, un concept relativ nou în sistemul educaţional românesc, este structurată pe **șase puncte cheie:**

- este o metodă de învățare;
- este experiențială;
- are loc în aer liber;
- necesită utilizarea tuturor simțurilor și implică domeniile vieții psihice: cognitiv, afectiv, psiho-motor;
- se bazează pe curriculum interdisciplinar;
- este o chestiune de relații care implică oameni și resurse naturale.

Un rol semnificativ în desfășurarea activităților outdoor, ca proces de învățare, îl are cadrul didactic: inițiator, observator, creator al condițiilor de învățare, pedagog care se concentrează pe procesul de gândire și de învățare al copiilor și care încurajează schimbul de experiențe. Pe de altă parte, pentru copii aceasta înseamnă constatare, asociere, activare, corectarea și dezvoltarea competențelor matematico-lingvistice, deoarece copiii au posibilitatea utilizării continue a expresiilor verbale atunci când pun întrebări, când extrag concluzii și prezintă rezultatele activităților comune desfășurate în cadrul grupului.

Deși sunt destul de rare activitățile outdoor pe care le desfășurăm în mod organizat la matematică, consider că, indiferent de motivul pentru care se desfășoară o activitate în spațiu liber (ex: activitățile din cadrul săptămânii verzi și a școlii altfel), se poate susține cel puțin o activitate pe modul, plecând de la exemplele de mai jos. Sunt variate activitățile pe care le putem desfășura în aer liber la matematică. Putem propune elevilor o provocare ca o problemă de matematică: numărăm scările pe care le urcăm, verificăm cine a numărat corect, căutăm figuri geometrice, corpuri geometrice în orizontul apropiat, măsurăm un teren de sport, estimăm diferite dimensiuni, etc., fără a fi proiectate ca activități outdoor.

Un alt exemplu: adunați și formați împreună o grămadă de pietre, din curtea școlii, dintre care și profesorul și fiecare elev își vor alege una, descoperă apoi piatra adunată de el, și stabilește, desenând cu creta unul din simbolurile <, >, =, ordinea crescătoare sau descrescătoare a pietrelor selectate. Mai departe, pentru a continua învățarea, puneți copiii să schimbe ordinea pietrelor, sau să formeze diferite figuri geometrice, să încerec să determine ariile /volumele formelor geometrice obținute. Dacă am selecta pietrele folosind criterii diferite, vom obține rezultate diferite, iar învățarea va fi interactivă.

Există o varietate de teme care apar în programa de matematică, la fiecare nivel de studiu, și care ar putea avea o componentă de activitate outdoor (pentru unele ar trebui o proiectare serioasă, altele s-ar putea desfășura ad-hoc, în 10-15 min din oră în curtea școlii).

Un început spre implementarea activităților outdoor la matematică ar fi studierea documentului „Ghiduri metodologice. Educație outdoor. Crearea de contexte formale și non-formale pentru învățarea în școală și în afara acesteia” - https://ghiduri.educred.ro/educa%C8%9Bie-outdoor și derulate ca activitate gândită și planificată.

O activitate outdoor la matematică, la clasa a VIII-a, din cadrul unității de învățare *Interpretarea datelor. Elemente de statistică*. propusă în cadrul Săptămânii verzi, intitulată ***„Vârsta pădurii”*** ar avea în vedere dezvoltarea competențelor specifice 1.3, 2.3, 3.3, 4.3, 5.3, 6.3 din programa de matematică. Activitatea se desfășoară în pădure și urmărește colectarea și înregistrarea unor informații despre arbori: specia arborelui și circumferința în centimetri. Organizăm clasa în 2-3 grupe de elevi, repartizate pe zone, având ca sarcină de lucru înregistrarea datelor despre 50 de arbori din două specii diferite. După identificarea speciei se măsoară circumferința acestuia care este adesea utilizată ca indicator relativ al vârstei acestora. Circumferința se măsoară la nivelul pieptului unui adult de talie medie, adică la circa 1,30 m de la sol, perpendicular pe trunchi, cu mențiunea că în anumite cazuri pot exista situații particulare în care circumferința trebuie măsurată la un alt nivel.

Ce s-a obținut prin această activitate outdoor? Abordarea în manieră transdisciplinară a curriculumului național prin colaborarea cu profesorul de biologie, beneficiile emoționale și sociale ale activității sunt redate de produsele finale ale activității (prezentări ppt, video cu datele statistice prelucrate) și vor duce la îmbunătățirea rezultatelor la matematică, iar elevii nu ar mai privi cu reticență această disciplină.

Activitatea ***„Cât de înalt este un copac?”*** este un alt exemplu în care elevii determină înălțimea unui copac, folosind triunghiuri asemenea, făcând totodată legătură între noțiunile de matematică, fizică și biologie învățate la clasă și aplicațiile practice din viața de zi cu zi și/sau viitoarea carieră.

Putem susține activitatea în parc, în pădure sau în curtea școlii, în apropierea unui copac. Măsurătorile necesare se pot face cu metrul, ruleta și bandă adezivă, sau estimăm măsurătorile cu pasul, crenguțe, bețe. Elevii sunt împărțiți în echipe au libertatea de a-și împărți responsabilitățile așa cum doresc. Fiecare echipă își poate alege alt copac. La final ei trebuie să explice cu atenție metoda folosită și să prezinte toate măsurătorile și calculele efectuate.

Activitatea are impact și asupra dezvoltării emoționale a copilului, dar și a colaborării cu comunitatea locală. Elevii vor fi capabili la finalul activității să facă investigații simple în natură, să înțeleagă importanța lucrului în echipă, să comunice rezultatele muncii lor, să înțeleagă conexiunea dintre noțiunile de matematică, fizică și biologie învățate la clasă și aplicarea lor practică.

După ce indivizii participă la o activitate outdoor, vor reflecta asupra experiențelor lor pentru a evidenția lecțiile învățate. Această nouă metodă de învățare, produs al educației experiențiale, este integrată în mediul lor de muncă, la școală sau familie. Activitățile outdoor sunt mai bogate informațional, decât activitățile din clasă, leagă elevul de viața reală, cu efecte pozitive în plan academic, atitudinal, comportamental, emoțional, etc.

Experiența didactică ne-a arătat că activităţile de tip outdoor pot furniza diverse **beneficii şi facilităţi în învățarea matematicii:**

- vizează explorarea posibilităţilor de utilizare a mediului natural ca spaţiu de învăţare într-un mod interdisciplinar/integrat şi formarea unor deprinderi pentru a lucra tematic.
- au rolul de a aduce copilului experienţe noi, de a-l pune în situaţia de a găsi soluţii singur sau de a conlucra cu coechipierii pentru a ajunge la rezultatul dorit.
- contribuie la completarea procesului de învăţare, la dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor şcolarilor, la organizarea raţională a activităţilor copiilor.
- oferă posibilitatea plasării în cadrul vieţii cotidiene a elementelor pe care copiii le învaţă la clasă, prin dezvoltarea spiritului practic şi adaptarea la situaţiile concrete de viaţă.
- înlocuiesc cărțile, planșele și alte materiale illustrative axându-se pe dezvoltarea simțurilor, mișcare și acțiuni cu materiale concrete din mediul specific.
- favorizează în aceeași măsură gândirea divergentă (creativitatea) și cea convergentă (soluționarea problemelor).
- implică colaborarea cu ceilalți copii în scopul atingerii țelurilor (încercare, realizare, explicare, cooperare, joc).
- facilitează din punct de vedere pedagogic, învățarea constructivă și exploatarea mai eficientă a resurselor temporale și personale și implică angajament, participare și activitate din partea copiilor.

În educația outdoor există și **dezavantaje**, în funcție de context sau de modalitățile de implementare:

- măsuri suplimentare de prevenire a unor eventuale amânări, abateri de la planificarea inițială a activității cauzate de condiții meteo neprielnice, zona geografică/ resursele naturale neadecvate/ neaccesibile, care nu asigură securitatea elevilor;
- starea de sănătate a elevilor (alergici la anumite substanțe sau factori alergeni de mediu etc.) sau copii cu nevoi speciale, fizice sau emoționale, care nu pot fi soluționate în aer liber sau în ateliere practice, în activități de colaborare, cooperare;
- consumul de timp pentru organizare, pregătire, planificare și logistică, pentru gestionarea riscurilor, în funcție de natura activității;
- costuri suplimentare în funcție de complexitatea activității (echipament, transport sau alte resurse materiale necesare);
- monopolizarea acțiunilor din cadrul grupului de către unii elevi, în defavoarea elevilor mai timizi, ceea ce poate inhiba dezvoltarea creativității și autonomiei acestora din urmă.

Un dascăl atent la dezvoltarea elevilor săi sau un părinte preocupat de viitorul copiilor săi, va avea în vedere cea mai eficientă educație. Ei vor alege tocmai un program de Educație Outdoor:

- pentru că metodele sunt 100% practice, spre deosebire de educația din școală!
- pentru că stimulează curiozitatea, motivația și abandonarea plictiselii, prin exemplele folosite cu imediata lor întrebuințare!

- pentru că dezvoltă autocunoașterea prin experimentare!
- pentru că NU prin ascultare sau vizionare se deprind abilitățile, ci prin practică!
- pentru că în fiecare din noi simțul de investigare și cercetare este inspirat de natura salbatică!
- pentru că înveți să fii perseverent încercând să depășești anumite obstacole!

În concluzie, învățarea matematicii prin activităţi outdoor reprezintă o metodă de predare alimentată de energia unui ambient creat în aer liber, prin intermediul căruia poţi dezvolta capacităţi de adaptare şi rezolvare a problemelor în faţa provocărilor din lumea exterioară, construind o bază solidă de cunoştinţe şi competenţe în evoluţia şi dezvoltarea personală.

Bibliografie

www.academia.edu/4959424/MANUAL_DE_EDUCA%C5%A2IE_OUTDOOR_OUTDOOR_EDUCATION_MANUAL_ECO_EDU_BEYOND_RHETORIC_PROJECT_S%C3%B6z%C3%BCn_%C3%96tesinde_%C3%87evre_ve_E%C4%9Fitim_Projesi_

https://edict.ro/matematica-outdoor/

https://ghiduri.educred.ro/educa%C8%9Bie-outdoor

https://www.slideshare.net/slideshow/1594969632ghid-de-jocuri-si-activitati-outdoorpdf/258401718

https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-stefan-cel-mare-suceava/comunicare-educationala/manual-educatie-outdoor/21248505

Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. The Journal of Environmental Education, 17(3), 13–15.



Educație online fără hotare

Lectură, creație și literatură

Raport narativ
Februarie-iunie 2021



Raport narativ realizat de Tîmplărescu Ioana-Gabriela
Profesor de limba și literatura română la Liceul *Preda Buzescu*



-LICEUL "*PREDA BUZESCU*",
BERBEȘTI, ROMÂNIA

-LICEUL TEORETIC „ *EMIL NICULA*", *MERENI*, CHIȘINĂU,
REPUBLICA MOLDOVA

-ȘCOALA GIMNAZIALĂ SAT ULMETU,
COMUNA COPĂCENI, ROMÂNIA

-ȘCOALA GIMNAZIALĂ MATEEȘTI,
-COMUNA MATEEȘTI, ROMÂNIA

.

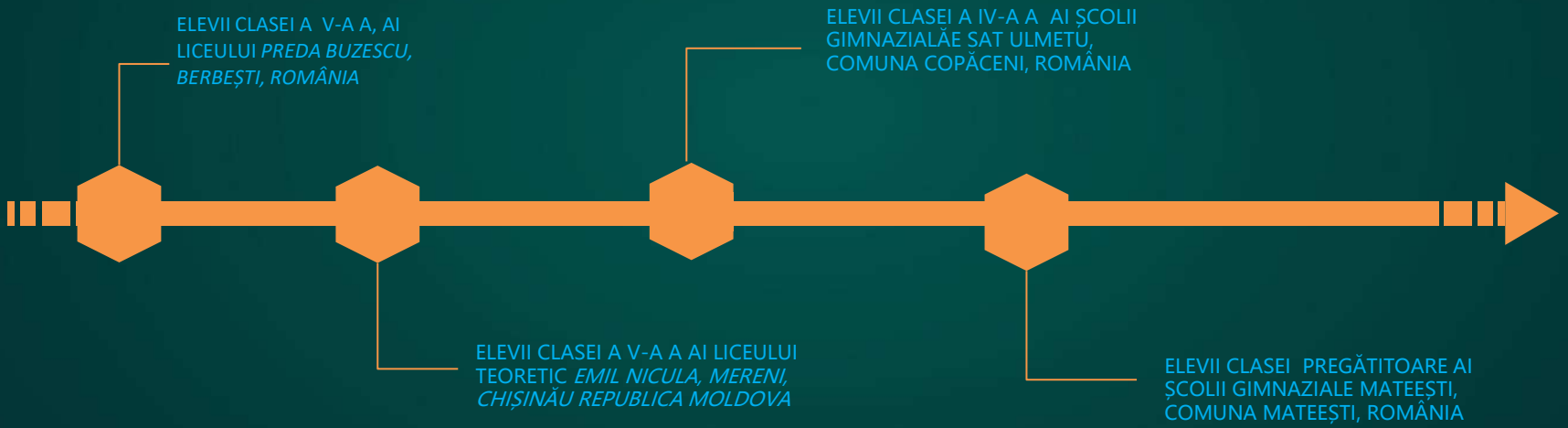
OBIECTIVE

O1 - Colaborarea dintre aplicant şi partener, în vederea organizării şi desfăşurării unor activităţi şi acţiuni educative, culturale, literare, artistice şi ştiinţifice, în cadrul proiectului „Lectură, creație și literatură".
O2- Promovarea cooperării, a învăţării reciproce şi a schimbului de experienţă, la nivel transnațional.
O3 - Realizarea, la nivel transnațional, a unui schimb de experiență, idei, opinii, teme și motive literare, practici sau metode de lucru, între elevii și cadrele didactice, din mai multe unități școlare, din țară și din afară, prin desfăşurarea unor activităţi în parteneriat, producând, astfel, rezultate tangibile.
O4 - Valorificarea rezultatelor schimbului de experiență, prin modalități inedite de creație artistico-plastică
O5 - Descoperirea tinerelor talente şi valorificarea aptitudinilor emoționale, cognitive şi artistice ale elevilor;
O6. Implicarea elevilor în diverse activități de cercetare și colaborare;
O7. Dezvoltrea deprinderilor elevilor pentru lectură și a capacității de interpretare a operei literare;
O8. Susținerea unui punct de vedere propriu despre operele literare;
O9. Dezvoltarea spiritului competitiv
O10- Afirmarea, cunoaşterea şi stimularea potenţialului creativ al elevilor ; și a capacităților analitice ale elevilor prin intermediul artelor plastice şi al literaturii;
O11 - Promovarea lucrărilor şi expunerea acestora
O12 - Întărirea dimensiunii europene în educație.

TEMA PROIECTULUI: *Lectură, creație și literatură*

SCOPUL: CULTIVAREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ, FORMAREA ABILITĂȚILOR DE RECEPTARE, DECODIFICARE ȘI INTERPRETARE PROPRIE A OPERELOR LITERARE

PARTENERI


ELEVII CLASEI A V-A A, AI LICEULUI *PREDA BUZESCU, BERBEȘTI, ROMÂNIA*
ELEVII CLASEI A IV-A A AI ȘCOLII GIMNAZIALĂE SAT ULMETU, COMUNA COPĂCENI, ROMÂNIA
ELEVII CLASEI A V-A A AI LICEULUI TEORETIC *EMIL NICULA, MERENI, CHIȘINĂU REPUBLICA MOLDOVA*
ELEVII CLASEI PREGĂTITOARE AI ȘCOLII GIMNAZIALE MATEEȘTI, COMUNA MATEEȘTI, ROMÂNIA

LICEUL “PREDA BUZESCU”BERBEȘTI
Proiect transnațional România -Republica Moldova











Salutul virtual, în imagini






Emoție, entuziasm, noutate, curiozitate = experiență de cunoaștere.

PRIMA ÎNTÂLNIRE VIRTUALĂ
24.02.2021



1 Pentru intâlnirea noastră, am folosit aplicația GOOGLE MEET.

2 Elevii celor patru școli au avut emoții foarte mari.

3 Fiecare echipă și-a prezentat școala., programul orar, disciplina preferata etc.



1 Elevii au descoperit că, deși sunt despărțiți de sute de kilometri, au aceleași preocupări, același program, si aproximativ aceleași aceleași aspirații, pasiuni, preferințe.

2 *A fost ceva deosebit. Am avut mari emoții. M-am bucurat să-i ccunosc pe ai mei colegi din Republica Moldova* - a spus Trăscău Maroa, elevă în clasa a V-a A.

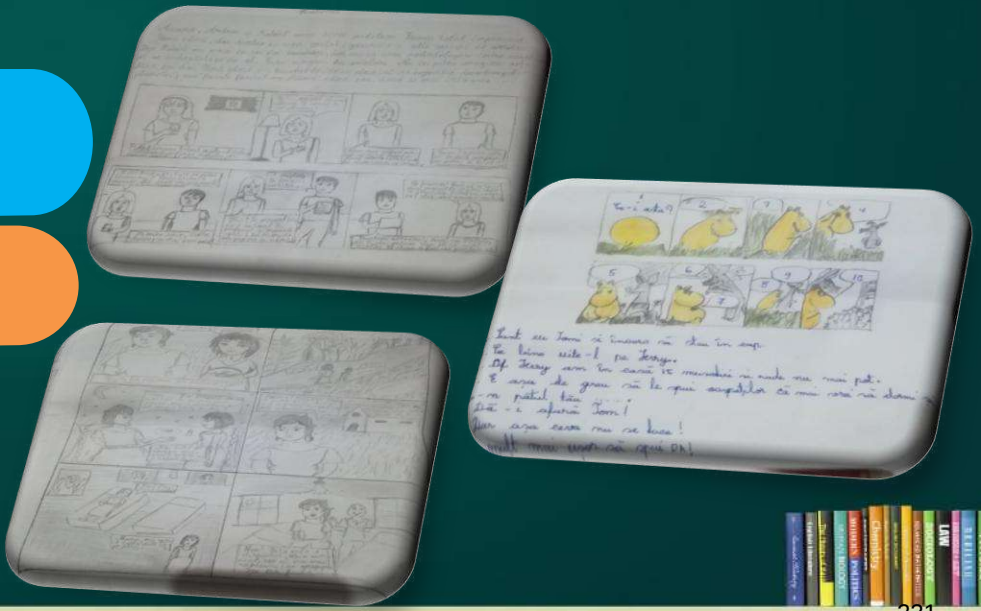
3 *A fost o experiență interesantă ! Abia aștept următoarea întâlnire!* - a afirmat Gulică Elena, elevă în clasa a V-a A.

ETAPA DE ACȚIUNE ÎN BAZA CERCETĂRII

Abordarea textului literar ⟶ Produsul realizat:
Elevii au redactat texte narative multimodale - benzi desenate – având, ca suport, textele literare studiate.

VIZIONAREA, ÎN COMUN, A UNEI LECȚII DIN BIBLIOTECA VIRTUALĂ:

"SCRIEREA IMAGINATIVĂ. TEXTUL NARATIV"



ETAPA DE ACȚIUNE ÎN BAZA CERCETĂRII

VIZIONAREA. ÎN COMUN, A UNEI LECȚII DIN BIBLIOTECA VIRTUALĂ

SCRIEREA IMAGINATIVĂ. TEXTUL NARATIV
https://educatieonline.md/details?17a5129bc8f24364a08624c7a7a06d79

- *PERSONAJUL / EROUL MEU PREFERAT*
- *ȘI EU POT FI SCRIITOR*

CREAȚII LITERARE ORIGINALE, REALIZATE DE ELEVI

ETAPA DE COLABORARE

Cele patru echipe au realizat un produs comun, un Poster digital – *Eu, în lumea textelor literare* – proiect care a fost postat pe pagina de Facebook a echipei: Proiect Internațional România-Republica Moldova

















ДОСТЪПНАТА НАУЧНА ЕКСПОЗИЦИЯ КАТО СРЕДА ЗА РАВНОСТОЙНО УЧАСТИЕ В ОБЯСНЕНИЕТО

Тодоров Стефан

Математическа гимназия „Д-р Петър Берон“ – Варна

Посещението не е достатъчен показател за включване

Ученик може да присъства в музейна група и да остане извън основния научен разговор. Текстът може да е труден за прочитане, демонстрацията да е видима само от определена височина или устното обяснение да се губи в шумна среда. Тези условия не доказват липса на интерес или способност. Те показват, че начинът на представяне може да пречи на участието.

CAST (2024) предлага насоки за универсален дизайн за учене, организирани около различни възможности за ангажиране, представяне и действие и изразяване. За настоящия анализ тяхната стойност е в предварителното разглеждане на различията между учащите. Не се предполага, че една универсална техника ще отстрани всяка бариера или че всички посетители се нуждаят от еднаква комбинация от ресурси.

Възможното българско партньорство би включило учители, музейни педагози и представители на целевата група. Неговата първа задача е да уточни какво научно отношение трябва да стане разбираемо. Едва след това може да се оцени дали съществуващият експонат позволява достъп до него. Така адаптацията се свързва с образователната цел, а не само с добавяне на повече материали около предмета.

Познавателната цел трябва да остане видима

Условен експонат за равновесие може да показва как положението на тежести спрямо опора влияе върху лост. Ако целта е учениците да сравнят ефекта от различно разстояние до опората, трябва да имат достъп до информация за положение, промяна и резултат. Натискането на бутон само по себе си не доказва, че са разбрали тази зависимост.

Една версия може да използва голям визуален модел, друга безопасно тактилно представяне, а трета последователно словесно описание, придружено от подходящи материали. Формите не са автоматично взаимозаменяеми. Всяка трябва да позволява разпознаване на същата съществена връзка. Например словесното описание следва да

уточнява относителните положения, вместо да се ограничава до впечатлението, че едната страна се е преместила.

Творческото решение е в избора на представяне, което прави зависимостта достъпна без ненужно усложняване. Добавянето на звук, светлина и движение едновременно може да увеличи ефектността и да затрудни разбирането. Педагогическият въпрос е коя информация помага на посетителя да направи сравнение и коя отвлича вниманието от него.

National Research Council (2009) разглежда научното учене в неформални среди чрез разнообразни форми на участие и осмисляне. В предложената експозиция това насочва към активното използване на информацията. Посетителят трябва да може да предвиди резултат, да разгледа промяна и да обсъди обяснение, дори когато използва различен начин за възприятие или отговор.

Различни представяния без опростяване на научния смисъл

Достъпният текст може да бъде ясен, без да премахва важни отношения. Замяната на специализиран термин с всекидневна дума понякога помага, но понякога създава неточност. По-полезно може да бъде кратко обяснение на термина в конкретния пример. Научната сложност и езиковата трудност не са едно и също и трябва да се разглеждат отделно.

Схемата също изисква условности, които не всеки посетител познава. Стрелка може да означава движение, сила или посока на четене. Ако значението ѝ остане неуточнено, изображението може да бъде по-малко достъпно от текста. Съчетаването на представяния има стойност, когато връзката между тях е ясна и посетителят може да проследи един и същ елемент.

Тактилното представяне трябва да избира съществени характеристики, вместо да възпроизвежда всеки визуален детайл. Прекомерната плътност може да затрудни различаването на части. Аналогично аудиоописанието трябва да организира пространствената информация, а не просто да изброява предмети. Разработването на такива ресурси изисква подходяща компетентност и обратна връзка от хората, за които са предназначени.

Meyer, Rose и Gordon (2014) разглеждат универсалния дизайн за учене като рамка за цели, материали, методи и оценяване. Приложено към експозицията, това означава да се проверява цялото образователно преживяване. Достъпният етикет не компенсира

задача, която допуска само един недостъпен начин на отговор, нито подходящият модел компенсира организация, която не дава време за неговото изследване.

Правото да се отговори по различен начин

Ако ученето се оценява единствено чрез бърз устен отговор пред група, част от разбирането може да остане невидимо. Ученикът може да посочи отношение, да подреди елементи или да използва кратка писмена формулировка. Различният начин на изразяване е подходящ, когато позволява да се прецени същата научна идея. Не е необходимо всички да произвеждат еднакъв продукт.

Педагогът трябва да различава подкрепа от подсказване на самото обяснение. Помощ за прочитане на условието може да отстрани езикова бариера, без да решава научния въпрос. Обратно, насочващ въпрос може неусетно да съдържа търсения извод. Тази разлика има значение при тълкуването на отговора и при планирането на следваща подкрепа.

В групова работа по-активният участник може да извърши всички действия, докато останалите наблюдават. Дори резултатът да е правилен, това не показва равностойно участие. Възможности за индивидуално предвиждане, избор на сравнение или обяснение на промяна могат да направят различните приноси видими. Ролите следва да се определят според задачата и потребностите, а не според предварителни представи за способностите на учениците.

Посетителят трябва да има и възможност да не използва определен ресурс. Повече сетивни стимули не означават непременно по-добро преживяване. Спокоен маршрут или поетапен достъп до информацията може да подкрепи участие, което иначе би било затруднено. Изборът има смисъл, когато алтернативите запазват достъп до съществения въпрос.

Проверка на адаптацията чрез реални затруднения

Екипът не може надеждно да предвиди всички бариери само от собствената си гледна точка. Обратната връзка от посетители с различен опит е необходима, но не бива да превръща един човек в представител на всички хора със сходна характеристика. Тя трябва да се отнася до конкретно взаимодействие и да допуска различни потребности.

В условна проверка посетителят може да обясни как е разбрал отношението между опората и тежестта. Ако пропуска разстоянието, екипът трябва да изследва защо.

Възможно е то да не е възприемаемо в избраното представяне, да е останало неясно в условието или посетителят да има различно предварително обяснение. Всяка възможност предполага различна промяна.

Адаптивността на институцията се проявява в обоснована редакция. Добавяне на още текст няма да помогне, ако проблемът е недостъпно положение на елемент. Намаляване на съдържанието няма непременно да реши затруднение с неясна терминология. Промяната трябва да отговаря на установена бариера и след това да бъде проверена отново.

Изследването на достъпността следва да събира само необходима информация. За анализ на взаимодействието често е достатъчно да се опише какво условие е затруднило участието. Публичното разкриване на диагнози или лични обстоятелства не е необходимо за представяне на образователния извод. Участниците трябва да знаят как ще бъде използвана тяхната обратна връзка.

Критерии за образователна стойност

Подходящата оценка разграничава достигане до експоната, участие в действието и разбиране на научното отношение. Това са свързани, но различни резултати. Увеличеното време пред експоната може да показва интерес или затруднение; само по себе си то не решава въпроса. Необходими са данни за начина, по който посетителят използва информацията.

Един възможен критерий е дали ученикът може да предвиди ефекта от промяна в сходен, но непознат пример. Друг е дали може да обясни ограничение на използвания модел. За доказване на ефективност на конкретна адаптация са нужни предварително определени показатели и подходящо изследване. Настоящата статия формулира основания за такава работа, без да приписва измерени успехи на несъществуваща реализация.

Заключение

Достъпната научна експозиция разширява образованието извън училище, когато различните посетители могат да участват в самото изграждане на обяснение. Творчеството се проявява в разработването на ясни алтернативни представяния, а адаптивността в промени, основани на установени бариери. В контекста на SummerEd Inspire вдъхновението не зависи само от впечатляващия експонат. То възниква и от

преживяването, че собствен въпрос и собствен начин на участие имат място в научното разбиране.

Библиография

CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0. CAST, Lynnfield, MA, 2024. https://udlguidelines.cast.org/

Meyer, Anne; Rose, David H.; Gordon, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. CAST Professional Publishing, Wakefield, MA, 2014.

National Research Council. Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits. National Academies Press, Washington, DC, 2009. DOI: 10.17226/12190.

LEARNING TO QUESTION ASSUMPTIONS THROUGH INTERGENERATIONAL COMMUNITY FUTURES

van Dijk Sem
Vossius Gymnasium

Why imagined futures belong in education

A young person asked to describe a future community centre may reproduce the current building with newer technology. An older participant may imagine the return of activities remembered from an earlier period. Both accounts can be meaningful, but each carries assumptions about what will remain stable and what should change. A conversation becomes educationally interesting when participants examine those assumptions rather than merely rank the attractiveness of the pictures produced.

Miller (2018) develops futures literacy around the ways people use anticipation in the present. This perspective shifts attention from being right about a distant outcome towards understanding the purposes and effects of imagining it. The International Commission on the Futures of Education (2021) also frames educational futures as a collective question rather than a single predetermined path. These sources justify an inquiry into how alternatives are constructed, not a promise that a workshop can predict social change.

The Netherlands provides the country context for the proposed community dialogue, but the argument does not depend on a claim that Dutch communities share one future or one planning tradition. A local partnership might involve a school, a community organisation and residents of different ages. Its educational scope should be explicit: participants are exploring ideas and their assumptions, while any real planning authority remains with the relevant institutions and processes.

Prediction preference and exploration

Three questions can produce superficially similar descriptions but require different forms of reasoning. What is likely to happen invites a forecast based on evidence and assumptions. What people would like to happen expresses a preference that needs reasons and attention to other interests. What could happen under different conditions invites exploration. Mixing these purposes can allow a desired outcome to appear inevitable or make an exploratory scenario look like a promise.

Suppose participants imagine that a community building will host more learning activities in fifteen years. A predictive account might depend on demographic projections and funding assumptions. A preferred account might value shared learning because it reduces isolation or broadens access. An exploratory account might ask how the building would function if transport patterns or working hours changed substantially. Each can contribute to learning, provided that its purpose remains clear.

The distinction is especially important when visually persuasive material is used. An attractive drawing can conceal the absence of an explanation for staffing, access or maintenance. A less polished account may identify a crucial dependency that the drawing omits. Learners should therefore be able to state what their representation is intended to do and what kind of support would make its claims credible.

An educator can model this precision in discussion by asking whether a statement is an expectation, a preference or a possibility introduced for examination. The categories need not become rigid labels attached to every sentence. Their purpose is to prevent a conversation from moving unnoticed between incompatible standards of justification. Participants can then disagree more productively because they understand the kind of claim being considered.

Constructing alternatives that reveal assumptions

Useful alternatives differ in ways that expose a question. Two scenarios that merely change the colour of a building provide little analytical contrast. A more informative comparison might consider one future in which most learning activity occurs through booked programmes and another in which informal drop-in use becomes central. The difference makes assumptions about staffing, opening hours, access and responsibility available for discussion.

Participants can trace consequences without pretending to know every outcome. If drop-in use increases, someone may need to maintain materials between sessions; if all use requires booking, people with unpredictable schedules may find access harder. These are conditional relationships to examine, not forecasts established by the exercise. The quality of the scenario lies partly in how clearly it connects a condition with its possible implications.

GreenComp includes attention to envisaging sustainable futures within a broader competence framework (Bianchi, Pisiotis and Cabrera Giraldez, 2022). For the approach developed here, that orientation suggests examining whether alternatives make interdependencies visible. A proposal for more activity may affect energy use, transport needs or unpaid work. A claim of

sustainability should be supported by an account of relevant relationships rather than by a green visual theme.

Creativity can also involve altering the question itself. Instead of asking what new facilities a building needs, a group might ask which existing barriers prevent people from learning together. That reframing may reveal possibilities involving schedules, trust or shared resources. It does not prove that material investment is unnecessary. It expands the range of explanations considered before one type of solution becomes dominant.

Intergenerational dialogue without fixed identities

Age difference can bring varied experience to a discussion, but it should not be used as a substitute for listening. Older participants do not all favour continuity, and younger participants do not all prefer technological change. Assigning those positions in advance would turn dialogue into a performance of stereotypes. Participants should be able to explain their own priorities and change them without being treated as representatives of an age category.

Memories can help identify why an earlier arrangement mattered, yet they should not function as unquestionable evidence that it would work again. A remembered activity may have depended on transport, working patterns or volunteer labour that no longer exists. Learners can ask which conditions made the arrangement possible and which of those conditions would need to be recreated. Historical experience then becomes a resource for analysis rather than a model to copy automatically.

Younger participants likewise need opportunities to explain what their proposals assume. A digital service might improve access for some people while adding barriers for others. Discussing those differences can turn a broad preference into a more carefully specified idea. The educational aim is mutual clarification, not requiring one generation to endorse another's account in the name of harmony.

The partnership must also address whose experience is absent. A meeting held at one time in one venue cannot represent everyone who might use the future space. Participants can record gaps in the discussion and avoid describing their agreement as the settled preference of the whole community. Recognising missing perspectives is an achievement in understanding the limits of collective inquiry.

From distant possibilities to present judgement

Future scenarios become useful in the present when they reveal a decision or a question that deserves attention now. A group may identify that several different futures would require better information about who currently uses the building. Another possibility may depend heavily on a funding condition that remains uncertain. These conclusions have different implications: one points towards a question worth investigating, while the other identifies a dependency that should remain visible.

The group can distinguish actions that appear useful across several scenarios from those that make sense only under a narrow set of assumptions. This is an analytical comparison rather than an instruction to implement a plan. Learners can explain why a proposal is sensitive to a particular condition and what information would change their judgement. Adaptability is demonstrated through that conditional reasoning, not by endlessly generating new scenarios.

Emotional responses also belong in the conversation. Imagining change can produce hope, concern or attachment to familiar places. These responses can inform what matters to participants without deciding factual questions on their own. An educator should allow uncertainty to remain open while keeping the discussion connected to specific relationships and manageable questions.

Assessing the quality of anticipatory reasoning

An assessment could examine whether learners identify an assumption, distinguish a preferred outcome from a predicted one and revise an account after a relevant condition changes. The originality of a scenario matters only in relation to what it helps the group understand. A dramatic story that cannot explain its dependencies may offer less educational value than a modest alternative that reveals a neglected constraint.

Evidence could include an initial scenario, a brief account of the discussion that challenged it and a reasoned revision. Such material would show a local development in anticipatory reasoning. It would not establish that the community has become more resilient or that future decisions will be better. Those outcomes would need longer-term investigation and evidence beyond the workshop itself.

Conclusion

Intergenerational futures dialogue can make education meaningful outside school by helping learners examine how expectations organise present choices. Its contribution is strongest

when scenarios expose assumptions, preserve the difference between possibility and prediction, and make room for varied experiences without stereotyping them. In the community context considered here, inspiration comes from discovering that the future can be discussed as a field of questions. Adaptability grows through explaining which conditions matter and why a judgement might need to change.

References

Miller, Riel (ed.). Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century. UNESCO and Routledge, Paris and London, 2018. DOI: 10.4324/9781351048002.

International Commission on the Futures of Education. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. UNESCO, Paris, 2021. DOI: 10.54675/ASRB4722.

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike; Cabrera Giraldez, Marcelino. GreenComp: The European Sustainability Competence Framework. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. DOI: 10.2760/13286.

Presa Despărțămintelor Astrei Maramureșene

În orice timp și în orice țară, presa reprezintă în mic, oglinda fidelă a societății respective. Aspectele pozitive și cele negative, starea de spirit, dar și problemele specifice cu care se confruntă societatea în acele momente transpar, mai mult sau mai puțin evident printre rânduri. Dintr-un anumit punct de vedere, presa, în cazul de față cea maramureșeană, reprezintă, pentru cei cărora li se adresează oportunitatea de a percepe și înțelege istoria în derularea ei firească.

În perioada anilor interbelici, dar în special după Marea Unire, presa se diversifică foarte mult, în sânul ei au loc deplasări, transformări, înnoiri, în conformitate cu noile condiții economice, sociale, politice și culturale. În acest context apar și ziarele Astrei maramureșene cu cuvânt greu de spus în ceea ce privește realitățile lumii interbelice. Poate, mai mult decât în multe zone, în Maramureș, pe parcursul perioadei interbelice au funcționat pe anumite intervale de timp, trei ziare ale Despărțămintelor, și anume: ”Astra Maramurășului”, ”Căminul Maramureșean” și ”Pupăza”.

”Astra Maramurășului” a fost o gazetă de prestigiu, a apărut în 1927 și a funcționat cu unele întreruperi până în anul 1936, fiind condusă la început de către dr. Vasile Ilea și Vasile Bergheanu și apoi numai de către dr. Vasile Ilea. Dintre colaboratorii mai activi amintim pe Ion Clopoțel, Gh. Tulbure, C. Ionescu-Olt, Ion Bilțiu Dăncuș, Sorin Brătescu, Mircea Iosivaș, Petre Lorin și N. Zucker.[1]

Ziarul se evidențiază prin varietate tematică, ținută elevată și accentul pus pe viața culturală a județului. Această linie și-a păstrat-o pe întreaga lui existență. În cadrul oficiosului existau diferite rubrici pe teme diverse. Printre acestea un loc aparte era cele despre cultură și știință, cititorii fiind informați despre ultimele realizări în domeniu dar și despre scriitori consacrați din literatura universală și românească. Printre subiectele care au văzut lumina tiparului amintesc cele despre Edison, Beethoven, Victor Hugo, Pestalozzi, Hertz, Hașdeu, Popa Lupu, Brătescu Voinești, George Coșbuc, Vasile Alecsandri, Nicolae Bălcescu, etc. În domeniul agricol, cetățenii erau informați despre legislația agrară și a pădurilor, de importanța întovărășirilor, a băncilor populare, asigurării țărănești, exploatarea pășunilor, utilizarea mașinilor agricole, specializarea satelor maramureșene pe anumite domenii, ș.a. Apoi ziarul informa opinia publică despre activitățile Astrei, legate de conferințe, șezători, serbări pentru adulți și pentru cei mici, organizarea de baluri, acțiuni sportive, informații pentru cinefili etc.

O revistă de umor, remarcabilă prin ținuta ei, a fost ”Pupăza”, care a apărut în septembrie 1926. Încă din primul număr se poate desprinde intenția gazetei de a sluji unor rosturi politice și sociale. Precizându-și linia, publicația avertizează că ”își va vârî clonțul ei ascuțit în oalele publice și private și va scoate de acolo toate lucrurile care ar fi stricăcioase pentru consumație, urmărind astfel a da publicului românesc o revistă umoristică bună a cărei lipsă se simte tot mai mult”.[2] Această revistă umoristică a fost scrisă aproape în întregime de condeiul versat și sprinten al lui Vasile Ilea, reușind să satisfacă publicul și să satirizeze cu sarcasm anumite stări și moravuri ale Maramureșului acelui timp: îngâmfarea, incultura, lenea, beția, ba și pe cei care schimonoseau graiul românesc. ” Ea arata-n limba clară celor ce pot s-o-înțeleagă multe rele de pe lume și dreptatea întreagă. Ea observă numai faptul, nu blastămă nu-njură, dar nu-i prietena minciunii nici patron celui ce fură. Când vede câte-o prostie – și multe mai sunt în lume – caută să-o-ndrepteze, nu cu bâta, ci cu glume, doar gluma e inamicul cel mai strașnic al prostiei și batjocura și leacul mai bun netrebniciei”.[3] În

[1] Bilțiu Pamfil, *O istorie a culturii maramureșene*, Ed. Casei Corpului Didactic Maramureș ”Maria Montessori”, 2003, p. 284.
[2] *Pupăza*, an I, nr. 1, septembrie 1926, p.1.
[3] *Ibidem*.

revistă întâlnim multe articole pline de umor sănătos și pline de tâlc, precum ”Isprăvile lui Tănăsoi și Tudoruț Cotruț”, ”Scrisoarea lui Ște, către Pălăgu” și ”Catte scrisă de Pălăguța Spațâr către iubitul Ște”.

Umorist irezistibil, Vasile Ilea a făcut din revista sa una dintre cele mai bune publicații de acest gen din țară. Un merit a înscris revista și în publicarea de folclor maramureșean. Având aripi solide revista a zburat peste ocean, fiind abonată și de către românii din America.[4] Deși din cauza greutăților financiare nu a rezistat decât trei ani, ea rămâne o publicație de referință în cadrul mișcării revuistice nord-transilvănene.

”Căminul maramureșean” un alt ziar al Astrei din Maramureș a apărut la Vișeul de Sus la 1 mai 1939, dorindu-se o gazetă bilunară. Din păcate a avut o prezență efemeră, oprindu-se brusc după numai patru numere. Artizanul său a fost învățătorul Ilie Pop Roibu.

Înainte de a încheia acest scurt raport a activității Astrei în Maramureș, vreau să mă opresc prin câteva rânduri si asupra a ceea ce au reprezentat corurile în viața culturală din Maramureș.

Astfel la Sighet, activitatea Corului Astrei a fost pusă în mâinile lui D.D. Stan, care a depus o muncă de sisif. Corul a dat concerte nu numai în județ, ci și în orașe mari din țară și chiar străinătate. Printre localitățile în care a susținut concerte sunt amintite Vatra Dornei, Chișinău, cinci orașe din Cehoslovacia, Baia Mare, unele dintre ele ocazionate de sărbători naționale precum 1 decembrie. Între realizările de importanță se amintește Conservatorul comunal de dicțiune și muzică Astra, care a funcționat în Palatul Cultural din Sighet, după ce a luat ființă în decembrie 1935. Se arată în documente că, după numai șase luni, avea deja clase de canto, de pian și de teorie, fiind frecventa de 60 de elevi, repartizați în patru clase. Între manifestările organizate și susținute de această școală de muzică ni se amintește de succesul unei seri de Mozart susținută de dascălii Conservatorului, apoi primul concert al elevilor susținut la 19 februarie 1936, urmat de un al doilea la 17 mai. Ca o culme împlinirii așteptărilor este reprezentația operetei ”Crai Nou” de Ciprian Porumbescu la 1 iunie la Sighet și la 2 iunie la Vișeul de Sus. Corul a dat spectacole la Oradea ca invitat al Astrei de acolo la 21 martie, având un succes bine meritat.[5]

Sub conducerea lui Vasile Ilea, activitatea Astrei cunoaște noi inițiative. Între acestea cursul de dirijori și conducători sportivi organizat la Coștiui, la care au participat 22 de învățători și care și-au demonstrat roadele la concursul de dansuri, coruri și cântece țărănești organizat sub conducerea lui Vasile Ilea.[6] De altfel corurile țărănești luaseră o amploare deosebită la sate.

Toate aceste lucruri enumerate mai sus, reprezintă o pildă a ceea ce au însemnat Despărțămintele Astrei în Maramureș. Ele au jucat rolul de far al populației urbane și în special a celei rurale spre noi orizonturi în toate domeniile de activitate.

[4] Bilțiu Pamfil, *op. cit*. p. 282.
[5] Bilțiu Pamfil, *op.cit*., p. 160.
[6] *Transilvania*, an LXVII, nr. 4, 1936, p. 400.

MATERIAALINEN AJATTELU KÄSITYÖN JA YHTEISÖLLISEN SUUNNITTELUN KOHTAAMISESSA

Virtanen Eero

Oulunkylän yhteiskoulu

Esineen tarkoitus ohjaa oppimista

Käsityö kuuluu suomalaisen perusopetuksen oppiaineisiin (Opetushallitus, ei vuosilukua). Oppiaineen yhteyttä koulun ulkopuoliseen elämään voidaan tarkastella suunnittelutilanteen kautta: millainen esine palvelisi kirjaston, yhdistyksen tai yhteisen oppimistilan käyttäjää? Todellinen käyttötarkoitus tuo työhön rajoitteita, joita pelkkä esteettinen tehtävänanto ei sisällä.

Esimerkiksi näyttelyesineen tuki joutuu täyttämään keskenään jännitteisiä vaatimuksia. Sen pitäisi olla vakaa, siirrettävä ja tarkoitukseensa sopivan kokoinen. Artikkeli ei ehdota oppilaiden valmistamia turvallisuuskriittisiä rakenteita, vaan tarkastelee pienimuotoisen suunnittelun tiedollista rakennetta. Ratkaisun arvo riippuu siitä, mitä sen on tarkoitus tehdä ja missä olosuhteissa sitä käytetään.

Materiaali vastaa suunnitelmaan

Schön (1983) kuvaa ammatillista toimintaa tilanteen kanssa käytävänä reflektiivisenä vuoropuheluna. Käsityössä tämä ajatus konkretisoituu, kun materiaali taipuu, liitos liikkuu tai pinta muuttaa vaikutelmaa. Suunnitelma ei ole valmis ennen tekemistä; tekeminen tuottaa tietoa, jonka perusteella suunnitelmaa muutetaan.

Oppilaan on hyödyllistä erottaa suunnitteluvirhe materiaalin ominaisuudesta. Jos pahvinen kokeilu ei pysy pystyssä, ongelma voi liittyä muotoon, mittasuhteeseen tai liitokseen. Satunnainen vahvistaminen voi peittää syyn. Materiaalinen ajattelu edellyttää, että muutos yhdistetään oletukseen siitä, miksi se auttaisi.

Sennett (2008) tarkastelee käsityötä taitavan tekemisen ja sitoutuneen huomion näkökulmasta. Pedagogisesti kiinnostavaa on, että hitaasti kehittyvä tuntuma ei aina taivu välittömästi sanalliseksi säännöksi. Siksi oppilaan selitystä voidaan täydentää kokeilujen vertailulla ja liikkeen näyttämisellä. Tämä ei poista käsitteellistämisen tarvetta, vaan laajentaa tapoja tehdä ajattelua näkyväksi.

Käyttäjän palaute muuttaa ongelmaa

Yhteisöllisessä suunnittelussa käyttäjä ei ole vain valmiin tuotteen vastaanottaja. Hänen palautteensa voi paljastaa, että oppilaat ovat määritelleet ongelman väärin. Tuki voi olla vakaa mutta vaikea siirtää tai peittää esineen olennaisen osan. Tällainen palaute vaatii mukautuvuutta: alkuperäisestä ideasta pitää voida luopua menettämättä kiinnostusta ongelmaan.

Luovuus näkyy vaihtoehtojen laadussa ja niiden perustellussa valinnassa. Kaikkia mahdollisia muotoja ei tarvitse toteuttaa. Pienet mallit voivat auttaa vertaamaan ratkaisuja ennen materiaalien sitomista lopputuotteeseen. Oppilaat oppivat samalla, että resurssien harkinta kuuluu suunnitteluun eikä ole ulkopuolinen rajoitus aidolle luovuudelle.

Arvioinnissa viimeistelty pinta ei saa yksin ratkaista työn arvoa. Olennaista on, mitä kokeiluista opittiin ja miten käyttäjän tarpeet vaikuttivat ratkaisuun. Aiempi käsityökokemus voi auttaa tekemisessä, mutta myös huolellinen havainnointi ja perusteltu suunnitelman muutos ovat tunnistettavia saavutuksia. Näin erilaiset osallistumisen tavat tulevat näkyviksi.

Lopuksi

Käsityön ja yhteisön kohtaaminen voi antaa koulun ulkopuoliselle oppimiselle konkreettisen tarkoituksen. Inspiraatio ei rajoitu uuden esineen ideaan, vaan liittyy mahdollisuuteen ymmärtää materiaalin, muodon ja käytön suhteita. Merkityksellinen oppiminen näkyy ratkaisussa, jonka kehityskulku voidaan perustella ja jonka rajat tekijä itse tunnistaa.

Lähteet

Opetushallitus. Perusopetuksen oppiaineet. Opetushallitus, Helsinki, ei vuosilukua. Luettu 6.9.2026. https://www.oph.fi/fi/perusopetuksen-oppiaineet

Schön, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, New York, 1983.

Sennett, Richard. The Craftsman. Yale University Press, New Haven, 2008.

ROLUL EXPERIMENTULUI ÎN PREDAREA BIOLOGIEI

Prof. Elena Florentina Vlădoiu
Liceul cu Program Sportiv „Viitorul”
Liceul Tehnologic Construcții de Mașini
Liceul Teologic Elim

Biologia reprezintă una dintre disciplinele fundamentale studiate în școală, având rolul de a explica procesele vieții, structura organismelor și relațiile dintre ființele vii și mediul înconjurător.

Predarea Biologiei nu se poate rezuma doar la transmiterea teoretică a informațiilor, deoarece această disciplină are un pronunțat caracter practic și experimental. În acest context, experimentul ocupă un loc central în procesul instructiv-educativ, contribuind la înțelegerea fenomenelor biologice și la formarea unor competențe esențiale pentru elevi.

Prin intermediul experimentului, elevii observă direct procesele biologice, formulează ipoteze, verifică rezultate și trag concluzii. Astfel, învățarea devine activă, interactivă și mult mai eficientă decât simpla memorare a informațiilor. Experimentul stimulează curiozitatea, spiritul de observație și gândirea critică, transformând elevul dintr-un receptor pasiv al informației într-un participant activ la actul educațional.

În predarea Biologiei, experimentul contribuie atât la consolidarea cunoștințelor teoretice, cât și la dezvoltarea abilităților practice. De asemenea, el îi familiarizează pe elevi cu metodele de cercetare științifică și îi pregătește pentru rezolvarea problemelor întâlnite în viața cotidiană. Din aceste motive, experimentul reprezintă o metodă didactică modernă și eficientă, indispensabilă în studiul Biologiei.

Conceptul de experiment didactic

Experimentul didactic reprezintă o metodă de învățământ prin care elevii studiază anumite fenomene și procese biologice prin intermediul observației directe și al manipulării controlate a unor factori. În cadrul lecțiilor de Biologie, experimentul are rolul de a demonstra practic anumite noțiuni teoretice și de a facilita descoperirea unor relații cauzale între fenomene.

Experimentul poate fi realizat atât de profesor, sub forma demonstrației experimentale, cât și de elevi, în cadrul activităților practice de laborator. În primul caz, profesorul organizează și prezintă experimentul pentru întreaga clasă, explicând etapele și rezultatele observate. În al doilea caz, elevii participă activ la desfășurarea experimentului, ceea ce duce la o implicare mai mare și la o înțelegere mai profundă a conținuturilor studiate.

În funcție de scopul urmărit, experimentele utilizate în predarea Biologiei pot fi:

- experimente demonstrative;
- experimente aplicative;
- experimente de cercetare;
- experimente de verificare și consolidare.

Experimentele demonstrative sunt folosite pentru prezentarea unor fenomene biologice noi, iar cele aplicative urmăresc formarea deprinderilor practice. Experimentele de cercetare stimulează descoperirea și investigarea, iar cele de verificare au rolul de a consolida cunoștințele dobândite.

Un aspect important al experimentului didactic este respectarea etapelor de lucru: formularea ipotezei, organizarea materialelor, desfășurarea experimentului, observarea rezultatelor și formularea concluziilor. Aceste etape contribuie la dezvoltarea gândirii logice și științifice a elevilor.

Importanța experimentului în procesul de predare-învățare

Experimentul are o contribuție deosebită în eficientizarea procesului de predare-învățare a Biologiei. În primul rând, acesta facilitează înțelegerea fenomenelor biologice complexe prin observarea directă a proceselor naturale. De exemplu, noțiuni precum fotosinteza, respirația sau germinația plantelor sunt mai ușor de înțeles atunci când elevii participă la experimente practice.

În al doilea rând, experimentul contribuie la creșterea interesului elevilor pentru studiul Biologiei. Lecțiile bazate pe activități practice sunt mai atractive și mai dinamice decât cele exclusiv teoretice. Elevii devin motivați să participe la lecții și să descopere explicațiile fenomenelor observate.

Un alt rol important al experimentului este dezvoltarea competențelor practice și a spiritului de investigație. În timpul activităților experimentale, elevii învață să utilizeze aparatura de laborator, să respecte regulile de siguranță și să lucreze organizat. Totodată, ei își dezvoltă capacitatea de a analiza date, de a formula concluzii și de a argumenta rezultatele obținute.

Experimentul contribuie și la formarea gândirii critice. Elevii sunt încurajați să pună întrebări, să formuleze ipoteze și să compare rezultatele obținute cu informațiile teoretice. Acest proces stimulează creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor.

De asemenea, experimentul facilitează realizarea legăturii dintre teorie și practică. Cunoștințele dobândite în clasă sunt aplicate în situații concrete, ceea ce determină o învățare durabilă și eficientă. Elevii înțeleg mai bine utilitatea Biologiei în viața de zi cu zi și devin mai conștienți de importanța protejării mediului și a sănătății.

Exemple de experimente utilizate în predarea Biologiei

În cadrul lecțiilor de Biologie pot fi realizate numeroase experimente simple și eficiente, adaptate nivelului de vârstă al elevilor.

Un exemplu frecvent este experimentul privind germinația semințelor. Elevii observă condițiile necesare pentru germinare, precum apa, căldura și aerul. Prin compararea semințelor ținute în condiții diferite, elevii descoperă rolul factorilor de mediu în dezvoltarea plantelor.

Un alt experiment important este evidențierea fotosintezei. Prin utilizarea plantelor verzi și a luminii, elevii pot observa formarea oxigenului și rolul clorofilei în procesul de hrănire al plantelor.

În studiul organismului uman, elevii pot realiza experimente pentru evidențierea respirației, a acțiunii amilazei salivare asupra amidonului (testul cu iod) sau a reacțiilor reflexe. De exemplu, măsurarea ritmului respirator înainte și după efort fizic îi ajută să înțeleagă relația dintre activitatea organismului și necesarul de oxigen.

La microbiologie, observarea celulelor vegetale și animale la microscop reprezintă o activitate esențială. Prin utilizarea microscopului, elevii descoperă structura celulelor și diferențele dintre diverse tipuri de țesuturi.

Experimentele pot fi realizate atât în laboratorul școlii, cât și în natură, prin activități de observare și investigare a mediului. Excursiile și studiile de teren completează procesul de învățare și contribuie la dezvoltarea spiritului ecologic.

Avantajele și limitele experimentului didactic

Experimentul didactic prezintă numeroase **avantaje**. În primul rând, el asigură participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Elevii nu mai sunt simpli ascultători, ci participanți direcți la descoperirea cunoștințelor.

Un alt avantaj îl reprezintă caracterul intuitiv al experimentului. Fenomenele biologice sunt observate direct, ceea ce facilitează înțelegerea și memorarea informațiilor. De asemenea, experimentul stimulează interesul pentru știință și contribuie la dezvoltarea deprinderilor practice.

Experimentul favorizează și munca în echipă. În cadrul activităților practice, elevii colaborează, își împart sarcinile și comunică pentru rezolvarea problemelor. Astfel, se dezvoltă spiritul de cooperare și responsabilitatea.

Cu toate acestea, utilizarea experimentului în predarea Biologiei poate întâmpina și anumite **dificultăți**. Unele școli nu dispun de laboratoare moderne sau de materiale suficiente pentru desfășurarea activităților practice. De asemenea, anumite experimente necesită timp îndelungat și condiții speciale.

Un alt aspect important este pregătirea profesorului. Organizarea și coordonarea experimentelor presupun competențe pedagogice și științifice adecvate. Profesorul trebuie să asigure respectarea normelor de siguranță și să adapteze activitățile la nivelul elevilor.

În ciuda acestor limite, experimentul rămâne una dintre cele mai eficiente metode de predare a Biologiei, contribuind semnificativ la formarea competențelor și la dezvoltarea interesului pentru cunoaștere.

Experimentul are un rol fundamental în predarea Biologiei, deoarece facilitează înțelegerea fenomenelor naturale și transformă procesul de învățare într-o activitate activă și atractivă. Prin experiment, elevii își dezvoltă gândirea critică, spiritul de observație și competențele practice necesare în activitatea științifică.

Activitățile experimentale contribuie la consolidarea cunoștințelor teoretice și la realizarea legăturii dintre teorie și practică. În același timp, ele stimulează curiozitatea și interesul pentru studiul naturii și al organismelor vii.

În contextul educației moderne, experimentul trebuie să ocupe un loc important în procesul didactic, iar profesorii trebuie să utilizeze metode interactive și practice pentru a forma elevi activi, creativi și capabili să înțeleagă lumea înconjurătoare.

Prin urmare, experimentul nu reprezintă doar o metodă de predare, ci și un mijloc eficient de formare intelectuală și practică a elevilor, având o contribuție esențială în studiul Biologiei.

Bibliografie

1. **Bocoș Mușata** – ***Instruirea interactivă***, Editura Polirom, Iași, 2013.
2. **Cerghit Ioan** – ***Metode de învățământ***, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. **Cucoș Constantin** – ***Pedagogie***, Editura Polirom, Iași, 2014.
4. **Ionescu Miron, Radu Ioan** – ***Didactica modernă***, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
5. **Lazăr Viorel, Căprărin Daniela** - ***Metode didactice utilizate în predarea biologiei***, Editura Arves, Dolj, 2008
6. **Ministerul Educației și Cercetării** – ***Programa școlară pentru disciplina Biologie, Ghid de implementare a curriculumului de biologie***, București, 2004

Anxietatea față de matematică la elevii de gimnaziu din România: un studiu comparativ european, metode de intervenție și recomandări

O analiză din perspectiva profesorului specialist de matematică

Prof. Voinea Nicoleta, Școala Gimnazială nr.1 Perieni

Rezumat

Ca profesor specialist de matematică la ciclul gimnazial, întâlnesc frecvent elevi ale căror dificultăți nu țin de capacitatea de raționament, ci de o reacție emoțională de blocaj în fața sarcinilor matematice — anxietatea față de matematică. Acest articol analizează fenomenul la elevii de gimnaziu din România, în context comparativ european, folosind date din baza PISA a OCDE. Rezultatele arată un tablou neașteptat: deși performanța elevilor români la matematică a stagnat între 2012 și 2022, indicele de anxietate matematică raportat de elevii români a scăzut de la 0,40 la 0,18 puncte, una dintre cele mai mari scăderi înregistrate la nivel mondial, apropiindu-se de media OCDE (≈0,17), în timp ce în majoritatea țărilor europene anxietatea a crescut. Articolul discută acest paradox aparent — anxietate în scădere, performanță stagnantă — și trece în revistă metode de intervenție susținute empiric: scrierea expresivă înaintea evaluărilor (Ramirez & Beilock, 2011), reevaluarea cognitivă a activării fiziologice (Jamieson et al., 2010), tehnicile de relaxare și desensibilizare (Hembree, 1990) și intervențiile de tip „mindset de creștere” (Dweck, 2006; Boaler, 2016). Articolul se încheie cu recomandări practice, din perspectiva profesorului de la catedră, pentru gestionarea anxietății matematice în clasele de gimnaziu.

Cuvinte-cheie: *anxietate matematică, gimnaziu, România, PISA, studiu comparativ european, intervenții psihopedagogice*

Anxietatea față de matematică la elevii de gimnaziu din România: un studiu comparativ european, metode de intervenție și recomandări

Introducere

În fiecare generație de elevi pe care i-am predat la gimnaziu, întâlnesc cel puțin câțiva pentru care ora de matematică declanșează o reacție care depășește simpla lipsă de interes: mâini care transpiră înaintea unei extemporale, „mintea goală” în fața unui exercițiu pe care, cu o zi înainte, îl rezolvaseră corect la temă, evitarea sistematică a ridicării mâinii de teamă să nu greșească în fața clasei. Această reacție are un nume în literatura de specialitate — anxietatea față de matematică — și este studiată sistematic de peste cinci decenii, fiind definită ca o stare de tensiune și teamă care interferează cu manipularea numerelor și rezolvarea problemelor matematice, atât în contexte cotidiene, cât și academice.

Articolul de față își propune trei obiective: (1) să analizeze situația anxietății matematice la elevii de gimnaziu din România, în context comparativ european, folosind cele mai recente date disponibile din testarea internațională PISA; (2) să treacă în revistă metodele de intervenție susținute empiric pentru reducerea anxietății matematice; și (3) să formuleze recomandări practice pentru profesorii de matematică din gimnaziu, din perspectiva unui specialist aflat la catedră.

Cadrul teoretic: ce este anxietatea față de matematică

Din punct de vedere cognitiv, anxietatea matematică nu este doar o stare emoțională neplăcută, ci are un efect măsurabil asupra performanței: Ashcraft și Kirk (2001) au arătat că anxietatea matematică ocupă resurse din memoria de lucru — sistemul cognitiv responsabil cu menținerea și manipularea temporară a informației necesare rezolvării unei probleme —, ceea ce înseamnă că elevii anxioși dispun, efectiv, de mai puțină „putere de procesare” disponibilă pentru sarcina matematică propriu-zisă, independent de nivelul lor real de cunoștințe. Această relație explică de ce mulți elevi anxioși obțin rezultate sub potențialul lor real la evaluări cu presiune de timp, deși se descurcă bine la teme sau exerciții fără miză.

O primă meta-analiză de amploare asupra fenomenului, realizată de Hembree (1990) pe 33 de studii, a confirmat o asociere negativă consistentă între anxietatea matematică și performanța la matematică și a arătat că intervențiile de tip comportamental — relaxare, desensibilizare sistematică — reduc semnificativ anxietatea și sunt asociate cu îmbunătățiri modeste, dar reale,

ale performanței, spre deosebire de simpla expunere repetată la matematică, fără sprijin specific, care nu reduce anxietatea de la sine.

Anxietatea matematică la elevii din România: date comparative europene

Testarea internațională PISA, coordonată de OCDE, colectează sistematic date privind anxietatea matematică a elevilor de 15 ani, prin intermediul unui chestionar care măsoară acordul cu afirmații precum îngrijorarea legată de dificultatea orelor de matematică, teama de note slabe, tensiunea resimțită la temele de matematică sau senzația de neputință în fața unei probleme. Datele agregate din aceste răspunsuri formează indicele PISA de anxietate matematică, comparabil între țări și în timp.

Rezultatele PISA 2022 arată o tendință internațională îngrijorătoare: la nivelul OCDE, procentul elevilor care declară că devin foarte nervoși atunci când rezolvă probleme de matematică a crescut de la 31% în 2012 la 39% în 2022. Situația României reprezintă însă o excepție notabilă de la această tendință. Figura 1 prezintă variația indicelui de anxietate matematică între 2012 și 2022, pentru România și pentru un set de țări cu cele mai mari variații înregistrate, conform datelor OCDE, sintetizate într-un raport recent al UNESCO privind progresul educațional global.

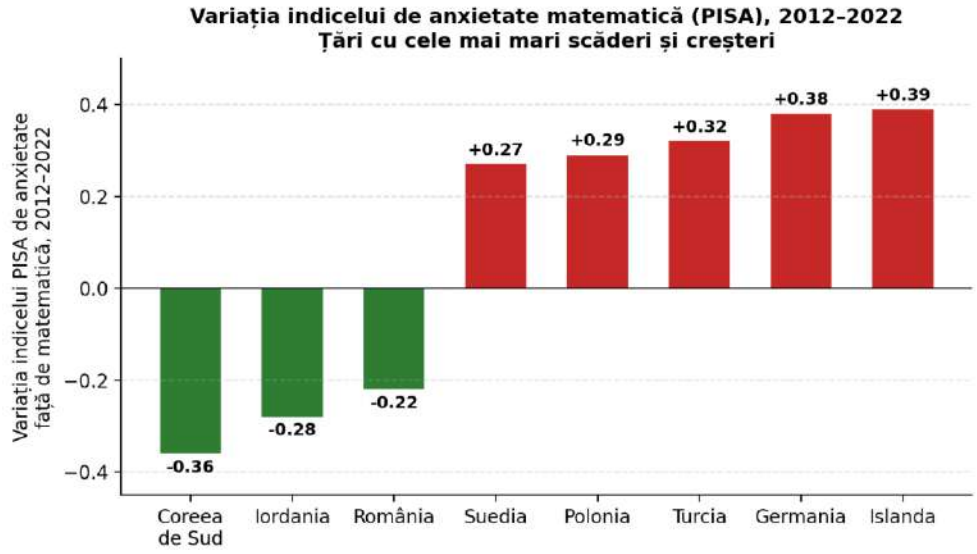


Figura 1. Variația indicelui PISA de anxietate față de matematică, 2012–2022, pentru țările cu cele mai mari scăderi (verde) și creșteri (roșu). Sursă date: OCDE, PISA 2022 Database; UNESCO, Global Education Monitoring Report (2024).

România se numără printre doar opt state la nivel mondial în care indicele de anxietate matematică a scăzut semnificativ față de 2012, înregistrând a treia cea mai mare reducere din lume (−0,22 puncte), după Coreea de Sud (−0,36) și Iordania (−0,28). În contrast, majoritatea statelor europene analizate — Suedia, Polonia, Turcia, Germania și, cel mai pronunțat, Islanda — au înregistrat creșteri substanțiale ale anxietății matematice în același interval.

Figura 2 detaliază traiectoria specifică a României: de la un indice de 0,40 în 2012 — unul dintre cele mai ridicate niveluri înregistrate la acea vreme — la un indice de 0,18 în 2022, foarte apropiat de media OCDE de aproximativ 0,17.

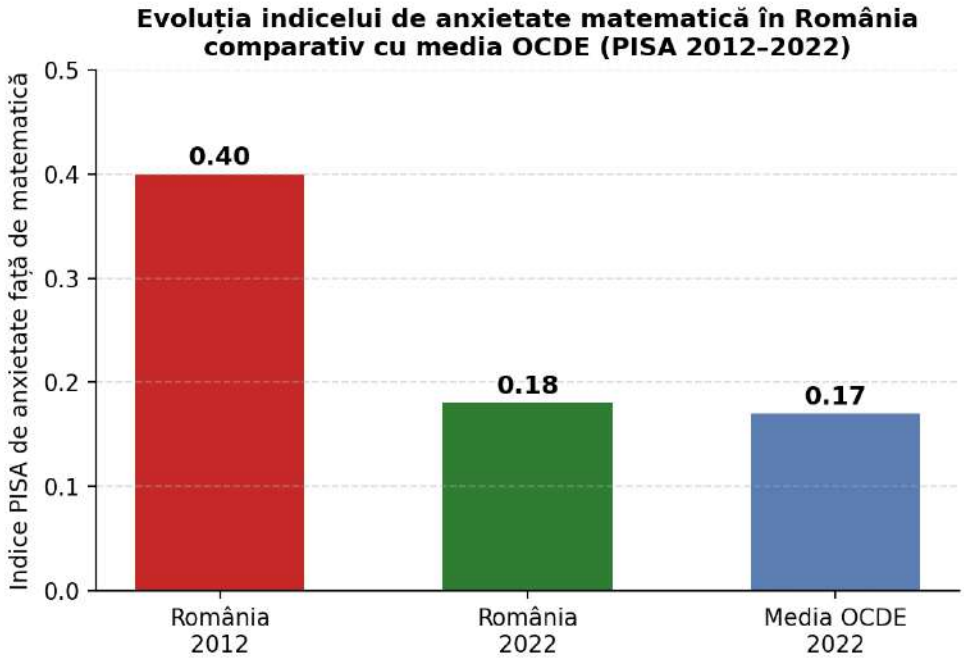


Figura 2. Evoluția indicelui de anxietate matematică raportat de elevii din România, 2012 față de 2022, comparativ cu media OCDE din 2022. Sursă date: OCDE, PISA 2022 Database.

Tabelul 1 sintetizează aceste date comparative, alături de reperul oferit de Țările de Jos, care înregistrează unul dintre cele mai scăzute niveluri absolute de anxietate matematică din întreaga bază de date PISA 2022.

Tabelul 1

Indicele PISA de anxietate matematică, comparație între România și alte țări europene și asiatice

Țară	Indice 2012	Indice 2022	Variație 2012–2022	Observație
Coreea de Sud	n.d.	n.d.	−0,36	Cea mai mare scădere înregistrată la nivel mondial
Iordania	n.d.	n.d.	−0,28	A doua cea mai mare scădere
România	0,40	0,18	−0,22	A treia cea mai mare scădere; nivel apropiat de media OCDE în 2022
Media OCDE	n.d.	≈0,17	—	Reper de comparație pentru 2022
Țările de Jos	n.d.	−0,22	n.d.	Printre cele mai scăzute niveluri absolute de anxietate în 2022
Suedia	n.d.	n.d.	+0,27	Creștere semnificativă
Polonia	n.d.	n.d.	+0,29	Creștere semnificativă
Turcia	n.d.	n.d.	+0,32	Creștere semnificativă
Germania	n.d.	n.d.	+0,38	Una dintre cele mai mari creșteri
Islanda	n.d.	n.d.	+0,39	Cea mai mare creștere înregistrată în Europa

Notă. „n.d.” indică valori absolute care nu au fost identificate în sursele consultate; sunt raportate doar variațiile publicate. Sursă: OCDE, PISA 2022 Database; UNESCO, Global Education Monitoring Report (2024); Education GPS – OECD (profiluri de țară).

Un paradox aparent: anxietate în scădere, performanță stagnantă

Datele comparative ridică o întrebare centrală pentru un profesor de matematică: dacă anxietatea elevilor români a scăzut atât de mult, de ce performanța lor la matematică a rămas, în același interval, la un nivel stagnant sau chiar ușor în scădere, conform rezultatelor PISA discutate în literatura de specialitate? O explicație plauzibilă, care nu poate fi confirmată definitiv doar din datele agregate disponibile, ține de distincția dintre anxietate și motivație: reducerea fricii de eșec nu echivalează automat cu o creștere a angajamentului activ față de disciplină. De altfel, rapoartele PISA 2022 privind România semnalează, alături de scăderea anxietății, o pondere relativ redusă a elevilor cu convingeri de tip „mindset fix" (42,8% cred că inteligența nu poate fi schimbată, sub media multor sisteme comparabile) — un semnal indirect pozitiv —, dar și un climat disciplinar de clasă în care aproape trei din zece elevi declară că nu ascultă ce spune profesorul, ceea ce sugerează că absența anxietății nu este însoțită, la toți elevii, de un angajament cognitiv activ față de conținutul orei.

Din perspectiva mea de profesor, această combinație — mai puțină frică, dar nu neapărat mai multă implicare — este plauzibilă și în practica de zi cu zi: un elev poate să nu mai fie „speriat" de matematică, fără ca aceasta să însemne că s-a angajat activ în înțelegerea ei. Reducerea anxietății este, în acest sens, o condiție necesară, dar nu suficientă, pentru îmbunătățirea performanței.

Metode de intervenție susținute empiric

Literatura de specialitate documentează mai multe categorii de intervenții cu dovezi empirice privind reducerea anxietății matematice, sintetizate în Tabelul 2.

Tabelul 2

Metode de intervenție pentru anxietatea matematică, mecanisme și dovezi empirice

Metodă de intervenție	**Mecanism / bază teoretică**	**Dovezi și sursă**
Scriere expresivă înainte de evaluare	Descărcarea gândurilor anxioase pe hârtie eliberează resurse de	Ramirez & Beilock (2011); Park et al. (2014) – câștig de aproximativ

Metodă de intervenție	Mecanism / bază teoretică	Dovezi și sursă
	memorie de lucru necesare rezolvării problemelor	0,3 puncte notă la elevii cu anxietate ridicată
Reevaluarea cognitivă a activării fiziologice	Reinterpretarea senzațiilor de stres („inima îmi bate repede") ca semn de pregătire, nu de pericol	Jamieson et al. (2010) – performanță superioară la testele standardizate în grupul de reevaluare
Tehnici de relaxare și desensibilizare sistematică	Reducerea răspunsului fiziologic de anxietate asociat condiționat cu sarcinile matematice	Hembree (1990) – meta-analiză pe 33 de studii; reduceri semnificative ale anxietății și creșteri modeste ale performanței
Intervenții de tip „mindset de creștere"	Modificarea convingerii că abilitatea matematică e fixă, înnăscută, către o convingere că se dezvoltă prin efort	Dweck (2006); Boaler (2016) – asociere cu anxietate mai scăzută și performanță mai bună, inclusiv în datele PISA 2022
Evaluare formativă, cu risc scăzut	Reducerea presiunii asociate evaluărilor sumative unice, cu miză mare	Susținută indirect de literatura privind climatul de evaluare și anxietatea de testare (Hembree, 1990)

Dintre aceste metode, scrierea expresivă înaintea unei evaluări este probabil cea mai ușor de implementat la clasă: în studiul de referință, elevii cărora li s-a cerut să scrie timp de zece minute despre gândurile și emoțiile legate de testul care urma să înceapă au obținut rezultate semnificativ mai bune decât cei din grupul de control, efectul fiind concentrat mai ales la elevii cu niveluri ridicate de anxietate matematică (Ramirez & Beilock, 2011; Park et al., 2014). Reevaluarea cognitivă a activării fiziologice — învățarea elevilor să interpreteze bătăile accelerate ale inimii sau palmele transpirate ca semne ale organismului care se „pregătește" pentru performanță, nu ca

semnale de pericol — a produs, de asemenea, îmbunătățiri de performanță la teste standardizate cu presiune de timp (Jamieson et al., 2010).

Recomandări practice pentru profesorul de matematică de gimnaziu

Pe baza literaturii prezentate și a experienței proprii la catedră, formulez următoarele recomandări:

1. Introducerea scrierii expresive înaintea evaluărilor cu miză mare. Alocarea a 5–10 minute, înaintea unei teze sau extemporale, pentru ca elevii să scrie liber despre emoțiile legate de evaluare, este o intervenție cu cost minim și dovezi empirice solide (Ramirez & Beilock, 2011).

2. Discuții explicite despre reevaluarea activării fiziologice. Recomand explicarea, într-un limbaj accesibil vârstei, a faptului că simptomele fizice ale stresului (inimă accelerată, transpirație) nu indică incapacitate, ci mobilizare a organismului, redirecționând interpretarea elevilor de la „nu pot” la „sunt pregătit” (Jamieson et al., 2010).

3. Cultivarea explicită a unui mindset de creștere față de matematică. Evitarea, ca profesor, a mesajelor care sugerează că matematica este un „talent înnăscut” și înlocuirea lor cu feedback centrat pe efort, strategie și progres, în acord cu literatura privind mindsetul de creștere (Dweck, 2006; Boaler, 2016).

4. Diversificarea formatelor de evaluare, cu reducerea presiunii evaluărilor unice, cu miză mare. Introducerea unor evaluări formative frecvente, cu feedback rapid și fără notare punitivă, poate reduce anxietatea asociată testărilor sumative rare și cu presiune ridicată.

5. Normalizarea greșelii ca parte a procesului de învățare. Crearea, la nivel de clasă, a unui climat în care greșeala este tratată ca sursă de informație didactică, nu ca eșec personal, reduce teama de a răspunde greșit în fața colegilor — unul dintre declanșatorii cel mai frecvent raportați de elevii cu anxietate matematică.

6. Colaborarea cu psihologul școlar pentru cazurile severe. Pentru elevii la care anxietatea matematică interferează semnificativ cu funcționarea școlară generală, recomand colaborarea cu psihologul școlar, eventual prin tehnici structurate de relaxare sau desensibilizare sistematică, ale căror efecte pozitive au fost confirmate de literatura de specialitate (Hembree, 1990).

Limitele articolului

Datele comparative internaționale prezentate provin din surse agregate la nivel de sistem educațional (medii naționale ale indicelui PISA de anxietate matematică) și nu permit o analiză la nivel individual sau la nivelul unei clase specifice. De asemenea, explicația propusă pentru paradoxul dintre scăderea anxietății și stagnarea performanței rămâne, la acest stadiu, o ipoteză plauzibilă, nu o concluzie confirmată printr-o analiză cauzală riguroasă a datelor PISA. Recomandările practice formulate se bazează pe dovezi empirice validate în principal în alte contexte culturale și educaționale (SUA, Europa de Vest), iar eficiența lor specifică în clasele de gimnaziu din România nu a fost, până în prezent, testată printr-un studiu de intervenție dedicat.

Concluzii

Datele comparative europene arată o evoluție surprinzător de pozitivă a anxietății matematice raportate de elevii din România în ultimul deceniu, contrastând puternic cu tendința majorității țărilor europene analizate. Această evoluție nu s-a tradus însă, cel puțin până în prezent, într-o îmbunătățire corespunzătoare a performanței la matematică, ceea ce sugerează că reducerea fricii de eșec este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru progresul real al elevilor. Ca profesor de matematică, consider că following-up-ul acestei reduceri a anxietății cu strategii active de creștere a implicării cognitive — prin metodele de intervenție discutate în acest articol — reprezintă direcția firească pentru valorificarea acestui avantaj relativ pe care elevii români îl au, în prezent, față de mulți dintre colegii lor europeni.

Referințe

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General, 130*(2), 224–237. https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224

Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching.* Jossey-Bass.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(1), 33–46. https://doi.org/10.2307/749455

Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(1), 208–212. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.015

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Park, D., Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2014). The role of expressive writing in math anxiety. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 20*(2), 103–111. https://doi.org/10.1037/xap0000013

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331*(6014), 211–213. https://doi.org/10.1126/science.1199427

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report: Mathematics anxiety and performance.* Education Progress SCOPE Platform. https://www.education-progress.org/en/focus/28-mathanxiety

PROPORTIONAL REASONING THROUGH THE ORGANISATION OF A COMMUNITY FOOD COOPERATIVE

Williams Jack
St Paul's School

Everyday activity as a mathematical setting

A cooperative purchasing food for a community event encounters questions that resemble school arithmetic but are organised by a practical purpose. Quantities depend on attendance, package sizes, available storage and expectations about consumption. The same calculation can serve different decisions. Dividing total mass by the number of people estimates a portion, whereas dividing by package mass estimates the number of packages. A numerical answer becomes educationally useful only when learners can explain which decision it supports and which units give it meaning.

Lave (1988) examines arithmetic as situated activity, directing attention towards the resources and purposes that shape a calculation. Nunes, Schliemann and Carraher (1993) similarly explore relationships between mathematical reasoning in practical and school settings. These studies provide a reason to investigate learners' existing strategies before replacing them with a prescribed written procedure. They do not establish that a community setting automatically produces better reasoning. A learner may succeed through familiarity with one product while remaining unable to explain the relationship when its presentation changes.

In the setting proposed here, a partner organisation would provide a bounded problem and anonymised information appropriate for educational use. Pupils would examine a planning question alongside adults who retain responsibility for purchasing and distribution. This relationship matters: a child should be able to question a model without becoming responsible for whether families receive adequate food. The educational contribution lies in understanding a decision, not in transferring an essential service to an inexperienced group.

Keeping quantities connected across representations

Consider an illustrative plan that allocates six kilograms of a dry ingredient to twenty-four equal portions. A learner may calculate the amount per portion, build a table of equivalent quantities or group portions into sets of four. Each method can express the same proportional relationship. The interesting comparison concerns what the representation makes visible. A unit-rate calculation clarifies the amount assigned to one portion; a table may make repeated

scaling easier to inspect; a grouping strategy may connect more readily with the packages that are available.

The teacher can ask learners to translate between these forms while preserving the meaning of each number. If six kilograms correspond to twenty-four portions, nine kilograms correspond to thirty-six portions under the same assumption about portion size. The result is not justified simply because multiplication was used. It is justified because the relationship between total mass and number of equal portions has been kept constant. A diagram that obscures this relationship is less useful than a plain explanation that states it clearly.

Practical packaging introduces a productive complication. Suppose the cooperative can buy only two-kilogram packages. A model requiring nine kilograms does not correspond to a purchase of four and a half packages when packages cannot be divided at sale. Five packages supply ten kilograms, leaving one kilogram beyond the planned quantity. Learners must distinguish a continuous proportional requirement from a discrete purchasing decision. Rounding is now an interpretation of the situation, and its consequences need to be considered rather than treated as a purely mechanical final step.

This example also exposes the limits of the initial model. Equal portions are an assumption made for the calculation, not a description of every person's needs. A real organisation may use a different allocation principle. Mathematical precision should make such assumptions visible. Otherwise, an apparently exact answer can conceal a socially inappropriate simplification. Pupils learn a stronger form of modelling when they can identify what would need to be reconsidered before their calculation could inform an actual decision.

Recognising when proportionality fails

Many everyday relationships are only partly proportional. A delivery may involve a fixed journey cost as well as a charge related to the quantity ordered. Doubling an order would then double the variable component while leaving the fixed component unchanged, within the conditions of that arrangement. Treating the entire cost as proportional would produce an incorrect prediction. The educational challenge is to identify the structure before selecting a computational procedure.

Learners can compare two explanations of an invented quotation: one assumes a constant price per kilogram, while another separates a fixed charge from a quantity-dependent charge. A small set of sample values may fit both explanations approximately. That ambiguity creates a reason to seek information about how the charge is defined. Mathematical inquiry therefore

includes reading the conditions of an offer and asking a precise question. More calculation cannot compensate for a missing assumption about the pricing rule.

Other limits concern time and capacity. A storage container can hold only a certain amount, and a larger event may require an additional collection rather than a proportionally longer version of the same journey. These discontinuities help learners understand why a model that worked at one scale may fail at another. Adaptability consists in noticing a changed relationship and selecting a different representation. It does not mean accepting every practical complication as a reason to abandon mathematics.

The National Research Council (2000) emphasises understanding that supports flexible use of knowledge. Applied to this discussion, that perspective suggests comparing a proportional case with a superficially similar non-proportional case. The comparison should preserve enough common features to make the structural difference meaningful. Asking whether a relationship remains constant can reveal more than assigning a long series of numerical exercises that all require the same operation.

Mathematical authority within a community partnership

Authentic settings contain established routines that learners may initially find puzzling. A volunteer might estimate packages mentally and arrive at a workable answer before pupils finish a table. That difference should prompt discussion of the information available to each person. The volunteer may know typical attendance patterns or a supplier's packaging practices. A formal table may be more transparent for checking, while an experienced estimate may incorporate relevant context that the table omits.

Neither strategy should receive automatic authority. The experienced estimate can be questioned respectfully, and the written model can be tested against practical constraints. An educational partnership is strongest when each participant can explain what their method depends on. This also makes room for learners whose mathematical confidence is stronger in oral discussion, diagrams or practical grouping than in conventional written notation. Their contribution becomes a resource for collective examination rather than an anecdote beside the official solution.

Access needs attention because food-related discussions can expose differences in income and household circumstances. The group does not need information about classmates' shopping budgets, food insecurity or family consumption. Shared fictional quantities and voluntarily supplied organisational examples can sustain rigorous reasoning without inviting personal

disclosure. The mathematical question should remain visible enough that participation does not depend on familiarity with a particular shopping routine or possession of a digital device.

Evidence of learning and educational limits

An assessment could ask a learner to explain why two representations give the same result, identify an assumption behind a proposed quantity and revise a calculation after a packaging constraint changes. These tasks address different aspects of understanding. A correct total alone cannot show whether the learner recognised the underlying relationship or followed another participant's procedure. A brief individual explanation after group work can help distinguish shared production from personal understanding.

Transfer should be examined through a related setting whose surface details differ. A learner might compare organising food portions with allocating materials for a community art event. The purpose is to see whether the proportional relationship is recognised despite new objects, and whether a fixed cost or indivisible package is treated appropriately. One successful comparison would support a limited claim about that form of reasoning, not a claim of general mathematical competence.

The approach proposed here would require evaluation before claims about effectiveness could be made. Relevant evidence would include the quality of learners' explanations before and after participation, their responses to non-proportional cases and the accessibility of the partnership. Attendance or the smooth running of an event would not provide sufficient evidence. Educational success concerns the ability to interpret quantities and defend a model under changing conditions.

Conclusion

A community food cooperative can give proportional reasoning a public purpose while exposing the assumptions that routine exercises often leave hidden. Its contribution to SummerEd Inspire lies in connecting mathematical creativity with accountable decisions outside the classroom. Learners can devise representations, compare practical and formal strategies, and recognise when a relationship must be revised. The resulting inspiration is grounded in discovering that mathematics can clarify shared activity, provided that numerical accuracy remains connected to units, purposes and the limits of the model.

References

Lave, Jean. Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Nunes, Terezinha; Schliemann, Analucia Dias; Carraher, David William. Street Mathematics and School Mathematics. Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. National Academy Press, Washington, DC, 2000. DOI: 10.17226/9853.