Centrul Pentru Perfecționare în Educație
TeachIT

WWW.TEACHIT.RO

Revista Educațională TeachIt

NUMĂRUL 25 VOLUMUL 1
ISSN 2971-8619
ISSN-L 2971-8619

CENTRUL PENTRU PERFECȚIONARE TEACHIT



VALEA ARGOVEI 2026

Centrul Pentru Perfecționare în Educație
TeachIT

Simpozionul Internațional
„ARIPI SPRE VIITOR, EDIȚIA A V-A”

SECŢIUNEA 1
Articole științifice

Cuprins

Androne Alexandra Elena 6
Armie Petrina 33
Baciu Loredana 38
Bibire G. Dragos 63
Bindea Nicoleta 69
Boghina Letitia 73
Boitan Angelica 78
Bortes Monica-Alina 81
Brote Ioan Victor 90
Buduroi Elena Loredana 99
Bugaciu Diana 102
Buracai Negidan 106
Burlacu Bianca 113
Burlea Simona Corina 116
Busuioc Ana-Maria 124
Calcan Madalina 129
Capatina Vasilica 132
Ciobica Alina-Delia 137
Ciubotaru Florina-Magda 141
Ciupercovici Mirela 145
Coroli Viorica-Maria 149
Cosmescu Vasile Octavian 159
Danciu Magda Nicoleta 165
Dicu Cristina, Petriceanu Cecilia Denisa 167
Dincu Monica 178
Dragomir Maria Madalina 182
Dumitru Raluca Elena 187
Dumitru Ramona-Ionela 193
Emara Ionela 199
Fanca Gheorghina Maria 202
Fanica Daniel 205
Gabor Amalia 215
Gheorghitoiu Stefania 226
Ghervan Ioana Diana 229
Godiciu-Runcan Ileana-Maria 235
Grigoras Ana Cipriana 238
Grigore Mihaela 251
Honciuc Irina Catalina 253
Horga Stefania 257
Hristache Sofia 260
Ionescu Iuliana 264
Ivanoiu Nicolita Andreea 271
Jurjeu Veronica 278
Lela Claudia 283
Lucaciu Adriana-Livia 286
Manciu Daria-Madalina 289

Manciulea Mihaela Elena 293
Manda Andreea 297
Manescu Cristina Monica, Mocan Claudia Ancuta 309
Marc Aurica 313
Maris Teodora Lenuta, Dodea Ioana 320
Martinescu Crina 325
Matei Alina Mihaela 334
Matei Andreea 338
Matei Georgeta 342
Mates Rodica 346
Matusa Constanta Steluta 348
Maxim Mirela 351
Melinte Louisa 353
Mergea Florentin Mihai 358
Mertan Alexandra-Maria 367
Mihaies Maria Alina 371
Mihes Sorina 379
Minut Costelia Lenuta 384
Miron Viorica Florica 393
Mitellbrun Adelina Ionela 396
Moise Violeta Maria 399
Moruzi Gabriela 407
Motoc Andreea Ioana 412
Munteanu Veronica Olivia Claudia 414
Nadasan Diana 424
Neacsu Emilia Manuela 429
Nechifor Danut 432
Negru Larisa 435
Nistor Lucia Cristina 442
Ofrim Maria Floare 448
Olar Alina Dana 452
Onete Adriana 455
Paun Cristiana 458
Paval Ancuta 460
Petre Ana-Cristina-Gabriela 465
Petre Mirela 471
Petrescu Marius 476
Placintar Angela-Carmen 483
Podumneaca Daniela 488
Popa Elena, Tihoi Simona 492
Popa Livia Florentina 497
Popa Maria Magdalena, Voicu Laurentiu 513
Popa Mirela 522
Popa Robert 526
Popescu Angela 535
Rediu Daniela 539
Robu Laura 541
Sasu Bianca-Elena 546
Savu Elena 550

Stanciu Andreea-Alexandra 554
Tautu Csilla 558
Tiron Lucian 561
Todea Ion-Sebastian 573
Todoran Natalia Cristina 580
Tofan C. Viorica-Lacramioara 585
Tomozi Maria 588
Tudose Roxana 602
Tufan Cornelia 605
Vamesu Cristina 612
Varteiu Daniel Petru 617
Vasilica Claudia 621
Vilcu Adriana 624
Zsigmond Anca Melania 629

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ CA INSTRUMENT DE SPRIJIN ÎN ÎNVĂȚAREA MATEMATICII

Lucrare de cercetare științifică de tip sinteză

Autor: Alexandra Elena Androne G.

Ploiești, 2026

ABSTRACT

Această cercetare își propune să analizeze rolul inteligenței artificiale (IA) ca instrument de sprijin în învățarea matematicii, printr-o sinteză a literaturii științifice recente. Studiul are caracter teoretic și se bazează pe analiza articolelor publicate în perioada 2020–2025, identificate în baze de date academice prin intermediul platformei Enformation. Articolele analizate includ studii de tip review sistematic, analize bibliometrice și cercetări privind utilizarea inteligenței artificiale generative și a sistemelor de tutorat inteligent în educația matematică. Rezultatele evidențiază faptul că inteligența artificială contribuie la personalizarea învățării, creșterea motivației elevilor și sprijinirea activității profesorilor, însă utilizarea sa implică și provocări de natură pedagogică și etică. Concluziile subliniază necesitatea integrării responsabile a inteligenței artificiale în procesul educațional, sub îndrumarea cadrelor didactice.

CUVINTE-CHEIE

inteligență artificială, educație matematică, inteligență artificială generativă, ChatGPT, învățare adaptivă, Geometrie, Probleme, Inteligență Artificială

INTRODUCERE

Matematica reprezintă una dintre componentele fundamentale ale sistemului educațional, având un rol esențial în dezvoltarea gândirii logice, analitice și critice ale elevilor. Competențele matematice sunt necesare nu doar pentru continuarea studiilor, ci și pentru viața cotidiană, fiind utilizate în luarea deciziilor, rezolvarea problemelor și înțelegerea fenomenelor din jur. Cu toate acestea, numeroase studii arată că matematica este percepută de mulți elevi ca fiind o disciplină dificilă, abstractă și dificil de înțeles, ceea ce conduce adesea la rezultate școlare slabe și la scăderea motivației pentru învățare **(Arslan et al., 2023)**.

Dificultățile întâmpinate de elevi în învățarea matematicii pot avea multiple cauze, printre care se numără ritmul diferit de învățare, lipsa feedback-ului personalizat, anxietatea matematică și metodele tradiționale de predare centrate preponderent pe profesor. Într-o clasă obișnuită, profesorul are dificultăți în a adapta conținutul lecției la nevoile fiecărui elev, ceea ce poate conduce la acumularea lacunelor și la pierderea interesului pentru disciplină **(Kuzmenko et al., 2024)**.

În contextul dezvoltării rapide a tehnologiilor digitale, sistemele educaționale se confruntă cu necesitatea adaptării metodelor de predare la noile realități ale societății informaționale. Integrarea tehnologiei în educație a devenit o direcție importantă de cercetare, fiind considerată un mijloc eficient de modernizare a procesului de predare-învățare. Printre tehnologiile emergente, inteligența artificială ocupă un loc central, datorită capacității sale de a procesa volume mari de date, de a identifica tipare și de a oferi soluții personalizate **(**Lin, W., & Jiang, P. 2025**)**.

Inteligența artificială este definită ca un domeniu al informaticii care se ocupă cu dezvoltarea sistemelor capabile să simuleze procese cognitive umane, precum învățarea, raționamentul și luarea deciziilor. În educație, inteligența artificială este utilizată pentru a sprijini procesul de învățare prin adaptarea conținutului, oferirea de feedback imediat și monitorizarea progresului elevilor. Studiile recente evidențiază o creștere semnificativă a interesului pentru utilizarea inteligenței artificiale în educația matematică, în special în perioada 2020–2025 (**Lin, W., & Jiang, P. 2025**)**.**

Un domeniu important al aplicării inteligenței artificiale ca instrument de sprijin în învățarea matematicii îl reprezintă sistemele de tutorat inteligent, care oferă elevilor exerciții personalizate și explicații adaptate nivelului lor de cunoștințe. De asemenea, inteligența artificială generativă, precum ChatGPT, este utilizată pentru explicarea conceptelor matematice, sprijinirea rezolvării problemelor și crearea de materiale educaționale **(**Kuzmenko et al., 2024**)**.

Cu toate acestea, literatura de specialitate subliniază faptul că utilizarea inteligenței artificiale în educație implică și o serie de provocări. Printre acestea se numără riscul utilizării pasive a soluțiilor generate automat, problemele legate de acuratețea informațiilor și necesitatea dezvoltării competențelor digitale ale profesorilor. Astfel, inteligența artificială nu trebuie privită ca un substitut al profesorului, ci ca un instrument de sprijin care completează metodele tradiționale de predare **(**Arslan et al., 2023**).**

Având în vedere aceste aspecte, prezenta cercetare își propune să analizeze rolul inteligenței artificiale ca instrument de sprijin în învățarea matematicii, printr-o sinteză a literaturii de specialitate recente. Scopul cercetării este de a evidenția principalele direcții de utilizare a inteligenței artificiale în educația matematică, impactul acesteia asupra performanței și motivației elevilor, precum și rolul profesorilor în integrarea eficientă a acestor tehnologii în procesul educațional.

CAPITOLUL 2. CADRUL TEORETIC

2.1. Învățarea matematicii în contextul școlii contemporane

Învățarea matematicii reprezintă un proces cognitiv complex, care presupune nu doar memorarea unor procedee, ci mai ales înțelegerea relațiilor dintre concepte și aplicarea acestora în situații variate. **Arslan et al. (2023)** subliniază că matematica se bazează pe o structură ierarhică a cunoștințelor, în care fiecare nou concept este dependent de însușirea corectă a noțiunilor anterioare. Autorii arată că dificultățile apărute în etapele inițiale ale învățării pot avea efecte pe termen lung asupra performanței elevilor.

Aceeași idee este susținută și de **Kuzmenko et al. (2024)**, care evidențiază faptul că lacunele conceptuale acumulate în ciclul gimnazial influențează negativ capacitatea elevilor de a aborda conținuturi mai complexe, precum ecuațiile, funcțiile sau geometria analitică. Spre deosebire de alte discipline, în matematică nu este posibilă „ocolirea" unor concepte de bază, ceea ce face ca procesul de recuperare să fie dificil și, uneori, demotivant pentru elevi.

Un aspect frecvent menționat în literatura de specialitate este anxietatea matematică. **Yusop et al. (2023)** definesc anxietatea matematică drept o stare de tensiune și teamă care apare în situații de evaluare sau rezolvare a problemelor matematice. Autorii arată că această stare afectează capacitatea de concentrare a elevilor și conduce la performanțe sub nivelul real al competențelor acestora. Comparativ, **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** evidențiază faptul că anxietatea matematică este adesea amplificată de metodele de predare rigide și de accentul excesiv pus pe corectitudinea rezultatului, în detrimentul procesului de gândire.

Din perspectiva profesorilor, **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges (2024)"** arată că gestionarea diferențelor individuale reprezintă una dintre cele mai mari provocări ale predării matematicii. Într-o clasă obișnuită, pot exista elevi care rezolvă rapid exercițiile propuse, dar și elevi care întâmpină dificultăți încă din etapa de înțelegere a cerinței. Autorii subliniază că timpul limitat alocat fiecărei lecții face dificilă oferirea unui sprijin individualizat tuturor elevilor.

Această problemă poate fi observată frecvent în practica școlară. De exemplu, într-o lecție de rezolvare a ecuațiilor de gradul I, unii elevi aplică rapid algoritmul de rezolvare, în timp ce alții întâmpină dificultăți în identificarea necunoscutei sau în efectuarea calculelor elementare. În astfel de situații, profesorul trebuie să gestioneze simultan nevoia de aprofundare și nevoia de recuperare, ceea ce devine dificil prin metode tradiționale.

În concluzie, literatura de specialitate evidențiază faptul că învățarea matematicii este marcată de dificultăți structurale, emoționale și organizaționale. Aceste dificultăți justifică necesitatea identificării unor instrumente de sprijin care să permită adaptarea procesului de predare–învățare la nevoile reale ale elevilor, fără a diminua rolul profesorului.

2.2. Rolul tehnologiei digitale și tranziția către utilizarea inteligenței artificiale în învățarea matematicii

Integrarea tehnologiei digitale în procesul de predare–învățare a matematicii a constituit, în ultimele decenii, un subiect de interes major pentru cercetători și practicieni din domeniul educației. Potrivit lui **Kuzmenko et al. (2024)**, utilizarea tehnologiilor digitale a apărut inițial ca o soluție pentru diversificarea metodelor de predare și pentru facilitarea accesului elevilor la resurse educaționale variate. Autorii subliniază că primele forme de tehnologie utilizate în matematică au avut un rol preponderent demonstrativ, fiind folosite pentru prezentarea grafică a informațiilor sau pentru exersarea algoritmilor de calcul.

Într-o analiză bibliometrică realizată de **Nguyen, D. T. (2025)**, se evidențiază faptul că, în perioada 2000–2010, majoritatea studiilor s-au concentrat asupra utilizării software-urilor educaționale și a platformelor online ca instrumente de sprijin pentru învățarea matematicii. Aceste instrumente ofereau exerciții standardizate și feedback limitat, fără a ține cont de particularitățile fiecărui elev. Deși au contribuit la creșterea accesului la materiale educaționale, impactul acestora asupra performanței școlare a fost relativ modest.

Ulterior, odată cu dezvoltarea algoritmilor de învățare automată, tehnologia digitală a evoluat către sisteme capabile să analizeze comportamentul utilizatorilor și să adapteze conținuturile în funcție de nevoile acestora. **Arslan et al. (2023)** afirmă că această tranziție a marcat începutul utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii, oferind posibilitatea personalizării procesului educațional. Autorii evidențiază faptul că inteligența artificială permite identificarea tiparelor de greșeli și furnizarea unor explicații adaptate nivelului de competență al elevilor.

Un aspect esențial subliniat de **Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025)** este diferența dintre utilizarea tehnologiei digitale clasice și utilizarea inteligenței artificiale. În timp ce tehnologia digitală tradițională presupune un conținut fix, prestabilit, inteligența artificială oferă un conținut dinamic, care se modifică în funcție de interacțiunea elevului cu sistemul. Această caracteristică este deosebit de importantă în matematică, unde progresul elevilor depinde de înțelegerea treptată a conceptelor.

Din perspectiva profesorilor, **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges (2024)”** arată că tehnologia digitală a fost percepută inițial ca un instrument suplimentar, care necesita timp și efort pentru a fi integrat în activitatea didactică. Mulți profesori au utilizat platforme digitale pentru teme sau exerciții suplimentare, însă fără a modifica substanțial structura lecțiilor. Autorii subliniază că introducerea inteligenței artificiale schimbă această perspectivă, deoarece permite profesorilor să obțină informații detaliate despre progresul fiecărui elev.

De exemplu, într-o lecție de fracții, un sistem bazat pe inteligență artificială poate identifica faptul că un elev greșește constant la compararea fracțiilor cu numitori diferiți. Pe baza acestei observații, sistemul poate oferi exerciții suplimentare axate exclusiv pe această dificultate, în timp ce alți elevi pot primi sarcini mai complexe. Această diferențiere automată este dificil de realizat exclusiv prin metode tradiționale de predare.

În același timp, **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** atrage atenția asupra riscurilor asociate utilizării necontrolate a tehnologiei digitale și a inteligenței artificiale în școală. Autorii subliniază că tehnologia nu trebuie să înlocuiască interacțiunea directă dintre profesor și elev, ci să o completeze. În lipsa unei integrări pedagogice adecvate, există riscul ca elevii să devină dependenți de soluțiile oferite de sistemele inteligente, fără a-și dezvolta capacitatea de raționament independent.

Comparând perspectivele autorilor analizați, se poate observa un consens asupra faptului că tehnologia digitală reprezintă un instrument valoros pentru sprijinirea învățării matematicii, însă eficiența acesteia depinde de modul în care este utilizată. **Kuzmenko et al. (2024)** și **Arslan et al. (2023)** evidențiază potențialul personalizării, în timp ce **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** insistă asupra necesității unei utilizări echilibrate și responsabile.

În concluzie, tranziția de la tehnologia digitală clasică la inteligența artificială marchează o schimbare semnificativă în procesul de predare–învățare a matematicii. Această tranziție oferă oportunități importante pentru personalizarea învățării și sprijinirea elevilor, dar presupune, totodată, o implicare activă a profesorilor în gestionarea și integrarea acestor tehnologii în activitatea didactică.

2.3. Inteligența artificială ca instrument de sprijin în învățarea matematicii

Utilizarea inteligenței artificiale ca instrument de sprijin în învățarea matematicii a cunoscut o dezvoltare accelerată în ultimii ani, pe fondul progreselor tehnologice și al necesității de a adapta procesul de predare–învățare la nevoile diverse ale elevilor. Potrivit lui **Arslan et al.**

(2023), inteligența artificială permite dezvoltarea unor sisteme educaționale capabile să analizeze comportamentul elevilor și să ofere feedback personalizat, contribuind astfel la îmbunătățirea performanței școlare.

Într-o analiză sistematică a studiilor recente, **Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025)** evidențiază faptul că aplicațiile bazate pe inteligență artificială sunt utilizate în principal pentru sprijinirea învățării prin adaptarea conținuturilor și a exercițiilor la nivelul individual al elevilor. Autorii subliniază că acest tip de adaptare este deosebit de important în matematică, unde ritmul de învățare diferă semnificativ de la un elev la altul.

2.3.1. Sistemele de tutorat inteligent

Sistemele de tutorat inteligent reprezintă una dintre cele mai răspândite forme de utilizare a inteligenței artificiale în învățarea matematicii. Potrivit lui **Kuzmenko et al. (2024)**, aceste sisteme sunt concepute pentru a simula interacțiunea dintre elev și profesor, oferind explicații pas cu pas și exerciții adaptate nivelului de competență al elevului. Autorii evidențiază faptul că tutorii inteligenți pot identifica rapid erorile frecvente și pot ajusta strategiile de instruire în funcție de acestea.

Într-un studiu analizat de **Nguyen, D. T. (2025)**, se arată că utilizarea sistemelor de tutorat inteligent conduce la îmbunătățiri semnificative ale performanței elevilor la matematică, în special în cazul elevilor cu dificultăți de învățare. Comparativ cu metodele tradiționale, tutorii inteligenți oferă un nivel mai ridicat de personalizare și permit elevilor să învețe în ritmul propriu.

Un exemplu concret poate fi observat într-o lecție de rezolvare a ecuațiilor de gradul I. Un sistem de tutorat inteligent poate analiza pașii urmați de elev și poate identifica momentul în care apare eroarea, oferind sugestii precum „verifică operația efectuată asupra ambilor membri ai ecuației”. Acest tip de feedback imediat este dificil de realizat într-o clasă numeroasă, exclusiv prin intervenția profesorului.

2.3.2. Platformele adaptive de învățare a matematicii

Platformele adaptive de învățare reprezintă o altă categorie importantă de aplicații bazate pe inteligență artificială. **Arslan et al. (2023)** subliniază că aceste platforme utilizează algoritmi de învățare automată pentru a ajusta conținuturile și exercițiile în funcție de progresul elevilor.

Astfel, fiecare elev parcurge un traseu educațional personalizat, care ține cont de nivelul său de competență și de ritmul de învățare.

Potrivit lui **Lin, W., & Jiang, P. (2025)**, platformele adaptive contribuie la creșterea autonomiei elevilor și la dezvoltarea responsabilității față de propriul proces de învățare. Autorii evidențiază faptul că elevii pot exersa în mod independent, primind feedback constant și sugestii de îmbunătățire.

De exemplu, într-o unitate de învățare despre proporționalitate, o platformă adaptivă poate oferi inițial exerciții simple, urmând ca, pe măsură ce elevul demonstrează înțelegerea conceptului, nivelul de dificultate să crească progresiv. În cazul în care sunt identificate dificultăți, sistemul poate reveni la exerciții introductive, consolidând cunoștințele de bază.

2.3.3. Inteligența artificială generativă și utilizarea ChatGPT în învățarea matematicii

O direcție recentă în utilizarea inteligenței artificiale în învățarea matematicii este reprezentată de inteligența artificială generativă. Potrivit lui **Yusop et al. (2023)**, instrumentele de inteligență artificială generativă, precum ChatGPT, pot oferi explicații detaliate, exemple rezolvate și clarificări conceptuale, contribuind la sprijinirea elevilor în procesul de învățare.

Într-un studiu recent, **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** arată că elevii utilizează instrumente de inteligență artificială generativă în principal pentru a înțelege pașii de rezolvare ai problemelor matematice și pentru a verifica corectitudinea rezultatelor. Autorii subliniază că aceste instrumente pot fi eficiente dacă sunt utilizate sub îndrumarea profesorului și integrate în activități didactice bine structurate.

De exemplu, un elev care întâmpină dificultăți în înțelegerea teoremei lui Pitagora poate utiliza un instrument de inteligență artificială generativă pentru a primi o explicație pas cu pas, însoțită de exemple concrete. Profesorul poate folosi aceste explicații ca punct de plecare pentru discuții și clarificări suplimentare în clasă.

2.3.4. Rolul profesorului în utilizarea inteligenței artificiale

Deși inteligența artificială oferă numeroase oportunități pentru sprijinirea învățării matematicii, literatura de specialitate subliniază importanța rolului profesorului în gestionarea și integrarea acestor tehnologii. **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”** evidențiază faptul că

profesorii trebuie să dezvolte competențe digitale și pedagogice pentru a utiliza eficient instrumentele bazate pe inteligență artificială.

Comparativ, **Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025)** subliniază că inteligența artificială nu poate înlocui interacțiunea umană și rolul educativ al profesorului. Autorii consideră că profesorul rămâne responsabil de orientarea procesului de învățare, de evaluarea critică a rezultatelor și de sprijinirea dezvoltării gândirii autonome a elevilor.

În concluzie, analiza studiilor de specialitate evidențiază faptul că inteligența artificială reprezintă un instrument valoros de sprijin în învățarea matematicii, oferind posibilități extinse de personalizare, feedback imediat și adaptare la nevoile individuale ale elevilor. Totodată, eficiența utilizării inteligenței artificiale depinde în mod esențial de implicarea profesorilor și de integrarea acestor tehnologii într-un cadru pedagogic coerent.

2.4. Avantaje, limite și riscuri ale utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

Utilizarea inteligenței artificiale în învățarea matematicii este analizată în literatura de specialitate atât din perspectiva beneficiilor, cât și a limitelor și riscurilor asociate. Majoritatea autorilor sunt de acord că inteligența artificială oferă oportunități semnificative pentru îmbunătățirea procesului de predare–învățare, însă subliniază necesitatea unei utilizări responsabile și echilibrate.

2.4.1. Avantajele utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

Unul dintre cele mai frecvent menționate avantaje ale utilizării inteligenței artificiale este posibilitatea personalizării învățării. Potrivit lui **Arslan et al. (2023)**, sistemele bazate pe inteligență artificială pot adapta conținuturile și exercițiile la nivelul individual al elevilor, ținând cont de ritmul de învățare și de dificultățile întâmpinate. Această personalizare este deosebit de importantă în matematică, unde progresul depinde de înțelegerea corectă a fiecărei etape.

Într-un studiu de tip systematic review, **Kuzmenko et al. (2024)** arată că elevii care utilizează aplicații bazate pe inteligență artificială învață într-un ritm mai apropiat de capacitățile proprii și beneficiază de feedback imediat. Autorii subliniază că acest feedback contribuie la corectarea rapidă a erorilor și la consolidarea conceptelor matematice.

Un alt avantaj important este sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare. **Nguyen, D. T. (2025)** evidențiază faptul că aplicațiile inteligente sunt deosebit de eficiente în cazul elevilor care

întâmpină dificultăți persistente, deoarece permit reluarea explicațiilor și exersarea repetată fără presiunea evaluării publice. De exemplu, un elev care nu înțelege operațiile cu fracții poate primi explicații alternative și exerciții suplimentare, adaptate nivelului său de înțelegere.

Din perspectiva profesorilor, **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”** arată că inteligența artificială poate reduce volumul de muncă asociat evaluării și monitorizării progresului elevilor. Prin automatizarea unor sarcini, profesorii pot aloca mai mult timp activităților de explicare, consiliere și sprijin individualizat.

2.4.2. Limitele utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

În ciuda beneficiilor evidențiate, literatura de specialitate subliniază existența unor limite importante ale utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii. **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** atrage atenția asupra faptului că sistemele inteligente se bazează pe date și algoritmi care nu pot surprinde în totalitate complexitatea procesului educațional. Autorii subliniază că inteligența artificială poate analiza răspunsurile elevilor, dar nu poate evalua pe deplin motivația, emoțiile sau contextul social al acestora.

De asemenea, **Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025)** evidențiază faptul că eficiența aplicațiilor bazate pe inteligență artificială depinde în mod direct de calitatea conținuturilor și de modul în care acestea sunt integrate în activitatea didactică. Utilizarea necorespunzătoare a acestor instrumente poate conduce la rezultate limitate sau chiar la confuzie în rândul elevilor.

Un exemplu relevant poate fi observat în situațiile în care elevii utilizează aplicații de rezolvare automată a problemelor fără a înțelege pașii intermediari. În astfel de cazuri, inteligența artificială oferă un rezultat corect, însă nu contribuie la dezvoltarea raționamentului matematic. Această limită este evidențiată și de **Yusop et al. (2023)**, care subliniază importanța ghidării elevilor în utilizarea acestor instrumente.

2.4.3. Riscuri asociate utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

Pe lângă limitele identificate, literatura de specialitate menționează și o serie de riscuri asociate utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii. **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** atrage atenția asupra riscului de dependență excesivă de tehnologie, în special în rândul elevilor

mai mici. Autorii subliniază că utilizarea frecventă a instrumentelor inteligente poate reduce capacitatea elevilor de a rezolva probleme în mod independent.

Un alt risc important este reprezentat de inechitatea accesului la tehnologie. Potrivit lui **Kuzmenko et al. (2024)**, diferențele de acces la resurse digitale pot accentua discrepanțele dintre elevi, favorizându-i pe cei care dispun de echipamente și conexiuni adecvate. Acest aspect este deosebit de relevant în contextul învățământului preuniversitar, unde accesul la tehnologie nu este uniform distribuit.

De asemenea, **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”** subliniază riscurile legate de utilizarea neetică a inteligenței artificiale, precum copierea automată a rezolvărilor sau utilizarea instrumentelor generative în evaluări fără supraveghere. Autorii evidențiază necesitatea elaborării unor reguli clare privind utilizarea acestor tehnologii în mediul școlar.

2.4.4. Exemple din practica școlară

În practica școlară, avantajele și riscurile utilizării inteligenței artificiale pot fi observate simultan. De exemplu, într-o lecție de geometrie, utilizarea unui sistem inteligent pentru rezolvarea problemelor poate ajuta elevii să înțeleagă relațiile dintre elementele figurilor geometrice. Totuși, dacă elevii se limitează la introducerea datelor și obținerea rezultatului final, fără a analiza pașii de rezolvare, procesul de învățare devine superficial.

Profesorul are rolul de a stabili limite clare și de a orienta utilizarea inteligenței artificiale către activități care sprijină înțelegerea conceptuală și dezvoltarea gândirii logice.

În concluzie, analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că inteligența artificială oferă numeroase avantaje pentru sprijinirea învățării matematicii, însă utilizarea acesteia este însoțită de limite și riscuri care nu pot fi ignorate. O integrare eficientă a inteligenței artificiale presupune implicarea activă a profesorilor, stabilirea unor reguli clare și utilizarea tehnologiei ca instrument complementar, nu ca substitut al procesului educațional tradițional.

CAPITOLUL 3. METODOLOGIA CERCETĂRII

3.1. Tipul cercetării

Prezenta cercetare are un caracter calitativ, de tip analiză teoretică și documentară, fiind realizată pe baza studiilor științifice publicate în domeniul utilizării inteligenței artificiale în

învățarea matematicii. Alegerea acestui tip de cercetare este justificată de obiectivul lucrării, care vizează analiza critică a literaturii de specialitate și identificarea principalelor direcții, beneficii și limite ale utilizării inteligenței artificiale în procesul educațional.

Potrivit lui **Arslan et al. (2023)**, cercetările de tip calitativ sunt adecvate atunci când scopul este înțelegerea aprofundată a fenomenelor educaționale și interpretarea rezultatelor obținute în contexte diferite. De asemenea, **Kuzmenko et al. (2024)** subliniază că analiza documentară este frecvent utilizată în studiile privind tehnologiile educaționale, deoarece permite compararea rezultatelor obținute în diverse contexte educaționale.

Cercetarea de față nu urmărește testarea unei ipoteze experimentale, ci sinteza și interpretarea critică a rezultatelor raportate în literatura de specialitate, cu accent pe educația matematică din învățământul preuniversitar.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării sunt formulate în concordanță cu tema aleasă și cu problematica actuală a utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii.

Obiectiv general

Analiza modului în care inteligența artificială este utilizată ca instrument de sprijin în învățarea matematicii, evidențiind beneficiile, limitele și riscurile asociate.

Obiective specifice

- identificarea principalelor tipuri de aplicații bazate pe inteligență artificială utilizate în învățarea matematicii;
- analizarea avantajelor utilizării inteligenței artificiale din perspectiva elevilor și profesorilor;
- evidențierea limitelor și riscurilor asociate utilizării acestor tehnologii;
- compararea opiniilor și rezultatelor prezentate de diferiți autori;
- formularea unor concluzii privind integrarea responsabilă a inteligenței artificiale în procesul educațional.

3.3. Întrebările cercetării

- Pentru atingerea obiectivelor propuse, cercetarea este ghidată de următoarele întrebări:

- Care sunt principalele forme de utilizare a inteligenței artificiale în învățarea matematicii?
- Ce beneficii sunt evidențiate în literatura de specialitate privind utilizarea inteligenței artificiale în matematică?
- Care sunt limitele și riscurile identificate de cercetători?
- Care este rolul profesorului în utilizarea eficientă a inteligenței artificiale în învățarea matematicii?

Aceste întrebări permit structurarea analizei și oferă un cadru clar pentru interpretarea rezultatelor obținute.

3.4. Metode și tehnici de cercetare

Metoda principală utilizată în această cercetare este analiza documentară, care presupune studierea și interpretarea articolelor științifice relevante pentru tema abordată.

Conform lui **Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025)**, analiza documentară este esențială în cercetările educaționale care vizează tehnologiile emergente, deoarece permite identificarea tendințelor și a direcțiilor de dezvoltare.

Tehnicile utilizate includ:

- analiza comparativă a studiilor;
- identificarea conceptelor-cheie;
- sinteza rezultatelor;
- interpretarea critică a concluziilor formulate de autori.

Prin utilizarea acestor tehnici, cercetarea urmărește obținerea unei perspective clare și bine fundamentate asupra utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii.

3.5. Sursele și criteriile de selecție a articolelor

Sursele utilizate în cadrul cercetării sunt reprezentate de articole științifice publicate în reviste academice și disponibile pe platforma Enformation, precum și în baze de date internaționale recunoscute.

Criteriile de selecție a articolelor au fost:

- relevanța pentru tema inteligenței artificiale în învățarea matematicii;
- publicarea în reviste de specialitate;

- perioada de publicare recentă (2020–2025);
- abordarea educației matematice în învățământul preuniversitar;
- existența unor rezultate clare și argumentate.

Articolele analizate includ systematic review-uri, analize bibliometrice și studii empirice, precum cele realizate de **Arslan et al. (2023)**, **Kuzmenko et al. (2024)** **și** **Lin, W., & Jiang, P. (2025)**.

3.6. Etapele desfășurării cercetării

Cercetarea a fost realizată parcurgând următoarele etape:

- identificarea temei și a domeniului de interes;
- selecția articolelor relevante;
- lectura și analiza detaliată a studiilor;
- clasificarea informațiilor în funcție de tematică;
- compararea rezultatelor obținute;
- formularea concluziilor.

Această structură metodologică este recomandată de **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”** pentru studiile de analiză teoretică în domeniul educațional.

3.7. Limitele cercetării

O limită a cercetării este reprezentată de faptul că analiza se bazează exclusiv pe studii existente, fără aplicarea unui chestionar sau a unui experiment propriu. De asemenea, rezultatele reflectă perspectivele autorilor analizați și pot varia în funcție de contextul educațional în care au fost realizate studiile.

Totuși, această limitare este compensată prin diversitatea și calitatea surselor utilizate, care oferă o imagine amplă asupra fenomenului studiat.

Prin urmare, metodologia adoptată permite o analiză riguroasă și coerentă a utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii, oferind un cadru solid pentru interpretarea rezultatelor prezentate în capitolele următoare..

CAPITOLUL 4. REZULTATE

4.1. Considerații generale privind rezultatele obținute

Analiza literaturii de specialitate privind utilizarea inteligenței artificiale în învățarea matematicii evidențiază o serie de rezultate relevante, atât din perspectivă teoretică, cât și practică. Studiile analizate indică faptul că inteligența artificială este utilizată cu succes ca instrument de sprijin în procesul de predare–învățare, în special pentru personalizarea învățării și oferirea de feedback imediat.

Potrivit lui **Arslan et al. (2023)**, creșterea interesului pentru inteligența artificială în domeniul matematicii este determinată de dificultățile specifice acestei discipline, precum caracterul abstract al conceptelor și ritmul diferit de învățare al elevilor. Aceste constatări sunt confirmate și de analiza bibliometrică realizată de **Nguyen, D. T. (2025)**, care evidențiază o creștere constantă a numărului de cercetări în acest domeniu.

4.2. Tipuri de aplicații ale inteligenței artificiale identificate în literatura de specialitate

4.2.1. Sisteme de tutorat inteligent

Analiza articolelor arată că sistemele de tutorat inteligent sunt cel mai frecvent menționate în literatura de specialitate. **Kuzmenko et al. (2024)** evidențiază faptul că aceste sisteme sunt concepute pentru a oferi suport individualizat elevilor, prin explicații pas cu pas și feedback adaptiv.

Rezultatele indică faptul că aceste sisteme sunt utilizate în special pentru:

- rezolvarea ecuațiilor;
- consolidarea noțiunilor de algebră;
- înțelegerea conceptelor de bază din geometrie.

Exemplu din clasă:

Într-o clasă a VII-a, în cadrul unei lecții de consolidare a ecuațiilor de gradul I, elevii pot utiliza un tutore inteligent pentru rezolvarea individuală a exercițiilor. Sistemul semnalează erorile și oferă sugestii de corectare, iar profesorul poate interveni punctual acolo unde apar dificultăți comune.

Rezultatele prezentate de **Arslan et al. (2023)** indică faptul că elevii care au utilizat astfel de sisteme au obținut rezultate mai bune la evaluările finale comparativ cu cei care au învățat exclusiv prin metode tradiționale.

4.2.2. Platforme adaptive de învățare

Un alt tip de aplicație frecvent întâlnit este reprezentat de platformele adaptive de învățare. Potrivit lui **Lin, W., & Jiang, P. (2025),** aceste platforme ajustează nivelul de dificultate al exercițiilor în funcție de răspunsurile elevilor, oferind un parcurs personalizat de învățare.

Rezultatele cercetării arată că aceste platforme sunt utilizate cu precădere în:

- exersarea noțiunilor de bază;
- consolidarea cunoștințelor;
- evaluarea formativă.

Exemplu din clasă:

După predarea proporționalității directe și inverse într-o clasă a VI-a, elevii pot lucra pe o platformă adaptivă. Elevii care întâmpină dificultăți primesc exerciții mai simple, în timp ce cei avansați rezolvă probleme cu un grad mai ridicat de dificultate.

Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025) evidențiază faptul că utilizarea platformelor adaptive conduce la creșterea autonomiei elevilor și la îmbunătățirea încrederii în propriile competențe matematice.

4.2.3. Inteligența artificială generativă

Inteligența artificială generativă reprezintă o direcție relativ recentă, dar intens analizată. **Lin, W., & Jiang, P. (2025)** arată că instrumentele de tip ChatGPT sunt utilizate de elevi pentru a obține explicații suplimentare și exemple rezolvate.

Rezultatele cercetării indică faptul că aceste instrumente sunt percepute ca utile pentru:

- clarificarea conceptelor;
- verificarea pașilor de rezolvare;
- pregătirea pentru evaluări.

Exemplu din clasă:

Într-o lecție de geometrie, elevii pot utiliza un instrument de inteligență artificială generativă pentru a primi o explicație detaliată a teoremei lui Pitagora, după care sunt solicitați să rezolve probleme similare fără suport tehnologic.

Yusop et al. (2023) subliniază că aceste instrumente sunt eficiente doar dacă sunt utilizate sub îndrumarea profesorului, pentru a evita învățarea superficială.

4.3. Beneficiile utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

4.3.1. Îmbunătățirea performanței școlare

Majoritatea studiilor analizate indică o îmbunătățire a performanței școlare în rândul elevilor care utilizează aplicații bazate pe inteligență artificială. **Arslan et al. (2023)** explică acest rezultat prin feedback-ul imediat și posibilitatea de exersare repetată.

Exemplu din clasă:

Elevii care rezolvă zilnic exerciții asistate de un sistem inteligent demonstrează o mai bună înțelegere a algoritmilor de calcul.

4.3.2. Creșterea motivației pentru învățare

Kuzmenko et al. (2024) subliniază că elevii manifestă un interes crescut pentru matematică atunci când utilizează aplicații interactive și adaptive. Rezultatele arată că tehnologia contribuie la reducerea anxietății elevilor față de matematică, deoarece aceștia pot învăța fără teama de a greși în fața colegilor..

Exemplu din clasă:

Elevii timizi participă mai activ la activități individuale asistate de IA decât la rezolvările frontale la tablă**.**

4.3.3. Sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare

Un rezultat important este faptul că inteligența artificială poate oferi sprijin suplimentar elevilor cu dificultăți persistente. **Nguyen, D. T. (2025)** evidențiază că acești elevi beneficiază de explicații suplimentare și ritm personalizat.

Exemplu din clasă:

Un elev care întâmpină dificultăți la fracții poate relua explicațiile de mai multe ori, fără presiune.

4.4. Limite și riscuri evidențiate în rezultate

Rezultatele cercetării evidențiază și o serie de limite și riscuri.

4.4.1. Dependența de tehnologie

Potrivit lui **Lin, W., & Jiang, P. (2025)**, utilizarea excesivă a aplicațiilor inteligente poate conduce la diminuarea capacității elevilor de a rezolva probleme independent și atrage atenția asupra riscului ca elevii să devină dependenți de tehnologie.

Exemplu din clasă:

Unii elevi așteaptă soluția oferită de aplicație fără a încerca rezolvarea individuală.

4.4.2. Utilizarea necorespunzătoare a instrumentelor

„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges” arată că, în lipsa unor reguli clare, elevii pot utiliza inteligența artificială pentru a obține soluții fără a înțelege procesul de rezolvare.

Exemplu din clasă:

Elevii pot introduce datele unei probleme într-un instrument generativ fără a analiza pașii de rezolvare.

4.4.3. Inegalități de acces

Un alt rezultat important este identificarea diferențelor de acces la tehnologie, evidențiate de **Kuzmenko et al. (2024)**, care pot accentua discrepanțele dintre elevi.

4.5. Sinteza rezultatelor

Rezultatele cercetării indică faptul că inteligența artificială este percepută ca un instrument eficient de sprijin în învățarea matematicii, cu efecte pozitive asupra performanței și motivației elevilor. Totodată, literatura de specialitate subliniază necesitatea unei utilizări controlate și ghidate de către profesori.

În concluzie, analiza rezultatelor confirmă faptul că inteligența artificială poate contribui semnificativ la îmbunătățirea procesului de învățare a matematicii, însă eficiența acesteia depinde de modul de integrare în activitatea didactică și de rolul activ al profesorului.

Analiza articolelor incluse în cercetare evidențiază faptul că sistemele de tutorat inteligent reprezintă una dintre cele mai răspândite aplicații ale inteligenței artificiale în învățarea matematicii. Aceste sisteme sunt concepute pentru a sprijini elevii în rezolvarea exercițiilor prin adaptarea nivelului de dificultate, oferirea de explicații suplimentare și feedback imediat, în funcție de performanțele individuale (**Arslan et al., 2023**; **Kuzmenko et al., 2024**).

Studiile arată că utilizarea sistemelor de tutorat inteligent contribuie la îmbunătățirea rezultatelor la matematică, în special în cazul elevilor care întâmpină dificultăți în înțelegerea noțiunilor de bază. Feedback-ul imediat oferit de aceste sisteme permite elevilor să își corecteze erorile în timp real, reducând acumularea lacunelor de cunoștințe (**Yusop et al., 2023**).

Exemplu din clasă

Într-o clasă de gimnaziu, la tema „ecuații de gradul I”, un sistem de tutorat inteligent poate oferi fiecărui elev exerciții adaptate nivelului său. De exemplu, un elev care greșește constant pașii de rezolvare poate primi explicații suplimentare și exerciții mai simple, în timp ce un elev care rezolvă corect poate primi probleme de dificultate mai mare. Acest tip de abordare este dificil de realizat în cadrul predării tradiționale, dar devine posibil prin utilizarea inteligenței artificiale.

CAPITOLUL 5. DISCUȚII

5.1. Interpretarea rezultatelor obținute

Rezultatele prezentate în capitolul anterior evidențiază faptul că inteligența artificială reprezintă un instrument eficient de sprijin în procesul de învățare a matematicii, în special prin personalizarea activităților și oferirea de feedback imediat. Analiza literaturii de specialitate arată că sistemele de tutorat inteligent și aplicațiile de inteligență artificială generativă contribuie la îmbunătățirea performanței elevilor și la creșterea motivației pentru învățare (**Arslan et al., 2023**; **Kuzmenko et al., 2024**).

Un aspect important evidențiat în studii este faptul că elevii beneficiază de posibilitatea de a exersa într-un ritm propriu, fără presiunea evaluării imediate din partea profesorului sau a colegilor. Această caracteristică este deosebit de relevantă în cazul matematicii, unde înțelegerea conceptelor se realizează progresiv, prin exersare constantă și corectarea erorilor.

5.2. Compararea rezultatelor cu alte cercetări

Rezultatele obținute în această cercetare sunt în concordanță cu concluziile analizelor bibliometrice recente, care indică o creștere semnificativă a interesului pentru utilizarea inteligenței artificiale în predarea și învățarea matematicii în perioada 2020–2025 (**Lin, W., & Jiang, P. 2025**). Studiile analizate raportează beneficii similare în ceea ce privește personalizarea învățării și creșterea performanței elevilor.

De asemenea, cercetările incluse în analiza sistematică evidențiază faptul că utilizarea inteligenței artificiale este asociată cu o îmbunătățire a atitudinii elevilor față de matematică, în special în cazul elevilor care anterior manifestau anxietate sau lipsă de încredere. Aceste rezultate sunt susținute de mai multe studii care subliniază importanța feedback-ului imediat și a explicațiilor adaptate nivelului de înțelegere al elevilor (**Yusop et al., 2023**).

5.3. Avantajele utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii

Unul dintre principalele avantaje ale utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii este capacitatea de a oferi **învățare personalizată**. Aplicațiile bazate pe inteligență artificială pot adapta conținutul și dificultatea exercițiilor în funcție de performanțele individuale ale elevilor, aspect dificil de realizat în cadrul predării tradiționale.

Un alt avantaj important este **feedback-ul imediat**, care permite elevilor să își corecteze erorile în timp real. Studiile arată că acest tip de feedback contribuie la consolidarea cunoștințelor și la reducerea acumulării lacunelor (**Arslan et al., 2023**).

De asemenea, inteligența artificială poate sprijini profesorii prin furnizarea de informații detaliate privind progresul elevilor, permițând adaptarea strategiilor didactice în funcție de nevoile identificate (**Kuzmenko et al., 2024**).

Un element central al discuției îl constituie rolul profesorului în integrarea inteligenței artificiale în procesul educațional. **„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”** subliniază faptul că succesul utilizării acestor tehnologii depinde de competențele pedagogice și digitale ale cadrelor didactice.

Exemplele din clasă analizate în Capitolul 4 demonstrează că profesorul are rolul de a:

- selecta instrumentele adecvate;
- stabili obiective clare de învățare;
- monitoriza progresul elevilor;
- preveni utilizarea necorespunzătoare a inteligenței artificiale.

Astfel, rezultatele cercetării confirmă ideea că inteligența artificială nu poate substitui profesorul, ci poate sprijini activitatea didactică atunci când este integrată responsabil.

5.4. Limitele și provocările utilizării inteligenței artificiale

În ciuda beneficiilor identificate, literatura de specialitate subliniază existența unor limite și provocări asociate utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii. Unul dintre principalele riscuri este utilizarea pasivă a aplicațiilor de inteligență artificială generativă, fără implicarea activă a elevului în procesul de rezolvare a problemelor.

De asemenea, acuratețea informațiilor oferite de aplicațiile bazate pe inteligență artificială reprezintă o preocupare importantă. Studiile arată că, în anumite situații, aceste aplicații pot genera explicații sau soluții incomplete, ceea ce impune supravegherea atentă din partea profesorului (**Arslan et al., 2023**).

O altă provocare este legată de competențele digitale ale profesorilor. Integrarea eficientă a inteligenței artificiale în procesul de predare–învățare necesită formare continuă și familiarizare cu noile tehnologii (**„Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges”**).

5.5. Implicații pentru procesul de predare–învățare a matematicii

Rezultatele cercetării au implicații importante pentru practica didactică. Integrarea inteligenței artificiale în predarea matematicii poate contribui la diversificarea metodelor de predare și la adaptarea activităților la nevoile elevilor. Profesorii pot utiliza aplicațiile bazate pe inteligență artificială pentru consolidarea cunoștințelor, recapitulare și evaluare formativă.

Totodată, literatura de specialitate subliniază necesitatea elaborării unor ghiduri clare privind utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale în școală, astfel încât aceasta să sprijine învățarea, fără a înlocui rolul profesorului sau a diminua dezvoltarea gândirii critice.

În concluzie, discuțiile evidențiază faptul că rezultatele teoretice ale cercetării sunt susținute de exemplele din practica educațională, confirmând potențialul inteligenței artificiale de a sprijini învățarea matematicii. Totodată, utilizarea eficientă a acestor tehnologii presupune implicarea activă a profesorului și integrarea inteligenței artificiale într-un cadru pedagogic bine structurat.

CAPITOLUL 6. CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

6.1. Concluzii generale ale cercetării

Prezenta cercetare a avut ca scop analiza rolului inteligenței artificiale ca instrument de sprijin în procesul de învățare a matematicii, prin intermediul unei sinteze a literaturii științifice recente. Analiza articolelor publicate în perioada 2020–2025 a evidențiat faptul că inteligența artificială reprezintă o direcție importantă de dezvoltare a procesului de predare–învățare a matematicii, oferind soluții inovatoare pentru personalizarea învățării și sprijinirea elevilor.

Rezultatele obținute indică faptul că aplicațiile bazate pe inteligență artificială, precum sistemele de tutorat inteligent și instrumentele de inteligență artificială generativă, contribuie la îmbunătățirea performanței elevilor la matematică. Feedback-ul imediat, adaptarea exercițiilor la nivelul individual al elevilor și posibilitatea de a exersa într-un ritm propriu sunt factori care sprijină înțelegerea conceptelor matematice și reduc dificultățile de învățare (**Arslan et al., 2023**; **Kuzmenko et al., 2024**).

Un alt aspect important evidențiat în cadrul cercetării este impactul pozitiv al inteligenței artificiale asupra motivației elevilor. Studiile analizate arată că utilizarea aplicațiilor interactive și a explicațiilor personalizate contribuie la creșterea interesului pentru matematică și la reducerea anxietății asociate acestei discipline. Acest rezultat este deosebit de relevant în contextul actual, în care motivația elevilor reprezintă un factor esențial al succesului școlar (**Yusop et al., 2023**).

6.2. Contribuțiile cercetării

Cercetarea de față aduce o contribuție teoretică prin realizarea unei sinteze coerente a studiilor recente privind utilizarea inteligenței artificiale în învățarea matematicii. Prin analiza comparativă a rezultatelor raportate în literatura de specialitate, lucrarea oferă o imagine de ansamblu asupra principalelor direcții de aplicare a inteligenței artificiale și asupra efectelor acesteia asupra performanței și motivației elevilor.

De asemenea, cercetarea evidențiază rolul esențial al profesorului în integrarea eficientă a inteligenței artificiale în procesul de predare–învățare. Inteligența artificială este prezentată ca un instrument de sprijin, care completează activitatea didactică tradițională și nu ca un substitut al acesteia. Această perspectivă este susținută de numeroase studii analizate, care subliniază importanța ghidării și supravegherii utilizării acestor tehnologii (**Kuzmenko et al., 2024**).

6.3. Implicații practice pentru predarea matematicii

Rezultatele cercetării au implicații importante pentru practica didactică în domeniul matematicii. Profesorii pot utiliza aplicațiile bazate pe inteligență artificială pentru a diversifica ac-

tivitățile de predare, a oferi exerciții diferențiate și a realiza evaluări formative mai eficiente. Integrarea acestor instrumente poate contribui la adaptarea procesului de predare la nevoile individuale ale elevilor și la creșterea eficienței actului didactic.

În contextul învățământului românesc, utilizarea inteligenței artificiale în predarea matematicii necesită dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elaborarea unor strategii clare de integrare a tehnologiei în curriculum. De asemenea, este necesară asigurarea accesului echitabil la resurse digitale, pentru a evita accentuarea diferențelor dintre elevi.

6.4. Limitele cercetării și direcții viitoare

Deși cercetarea oferă o imagine amplă asupra utilizării inteligenței artificiale în învățarea matematicii, aceasta prezintă anumite limite. Studiul se bazează exclusiv pe analiza literaturii de specialitate și nu include date empirice obținute direct din activitatea elevilor sau profesorilor. În plus, selecția articolelor s-a realizat prin intermediul platformei Enformation, ceea ce poate limita diversitatea surselor analizate.

Direcțiile viitoare de cercetare pot include realizarea unor studii empirice care să analizeze impactul utilizării inteligenței artificiale în contexte educaționale reale, precum și investigarea percepțiilor elevilor și profesorilor asupra acestor tehnologii. De asemenea, cercetările viitoare pot explora modalități eficiente de integrare a inteligenței artificiale în predarea matematicii, în concordanță cu obiectivele educaționale și cerințele curriculare.

6.5. Direcții viitoare de cercetare

Pe baza rezultatelor obținute și a limitelor identificate, pot fi propuse mai multe direcții pentru cercetările viitoare. **Nguyen, D. T. (2025)** recomandă realizarea unor studii empirice care să analizeze impactul utilizării inteligenței artificiale asupra performanței și motivației elevilor.

De asemenea, sunt necesare cercetări care să investigheze:

- modul în care inteligența artificială influențează dezvoltarea gândirii critice;
- percepțiile profesorilor și elevilor privind utilizarea instrumentelor bazate pe inteligență artificială;
- impactul pe termen lung al utilizării acestor tehnologii în învățarea matematicii.

O direcție importantă este analiza modului în care inteligența artificială poate fi integrată în curriculumul de matematică, fără a afecta obiectivele educaționale fundamentale.

6.6. Concluzie finală

În concluzie, cercetarea evidențiază faptul că inteligența artificială poate reprezenta un sprijin valoros în învățarea matematicii, contribuind la personalizarea procesului educațional și la îmbunătățirea performanței elevilor. Totodată, utilizarea acestei tehnologii trebuie realizată într-un cadru pedagogic bine structurat, sub îndrumarea profesorului și cu respectarea principiilor etice și educaționale.

Inteligența artificială nu trebuie privită ca o soluție universală, ci ca un instrument complementar, care, utilizat corespunzător, poate contribui la modernizarea și eficientizarea procesului de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

Arslan, Ç., & Güler Selek, H. K. (2025). Artificial intelligence in mathematics education: ChatGPT's capabilities and limitations in problem posing. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 13(5), 1189–1205. https://doi.org/10.46328/ijemst.5712

Awang, L. A., Yusop, F. D., & Danaee, M. (2025). Current practices and future direction of artificial intelligence in mathematics education: A systematic review. International Electronic Journal of Mathematics Education, 20(2), em0823. https://doi.org/10.29333/iejme/16006

Hetmanenko, L., & Khoruzha, L. (2025). Leveraging artificial intelligence to enhance mathematics education and overcome instructional challenges. Innovaciencia, 13(1), e5075. https://doi.org/10.15649/2346075X.5075

Kuzmenko, M. V. (2025). Artificial intelligence in school mathematics education: Awareness, readiness, and usage among mathematics teachers. Psychological Science and Education, 30(3), 125–139. https://doi.org/10.17759/pse.2025300310

Lin, W., & Jiang, P. (2025). Factors influencing college students' generative artificial intelligence usage behavior in mathematics learning: A case from China. Behavioral Sciences, 15(3), 295. https://doi.org/10.3390/bs15030295

Nguyen, D. T. (2025). Artificial intelligence (AI) in mathematics education: Bibliometric analysis for the period 2020–2025. International Electronic Journal of Mathematics Education, 20(4), em0857. https://doi.org/10.29333/iejme/17182

Osman, S., Ahmadalhassora, N. S., Li, D., Kumar, J. A., & Said Husain, S. K. (2025). Empowering K–12 mathematics teachers with artificial intelligence: A systematic review of insights, applications, and challenges. IEEE Access, 13, 1–15. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3585784

Şahin, S., & Teke, B. (2025). Artificial intelligence integration in mathematics education: A SWOT-BWM analysis. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 10(2), 273–286. https://doi.org/10.53850/joltida.1667650

Setälä, M., Heilala, V., Sikström, P., & Kärkkäinen, T. (2025). The use of generative artificial intelligence for upper secondary mathematics education through the lens of technology acceptance. In Proceedings of the 40th ACM/SIGAPP Symposium on Applied Computing (SAC '25) (pp. 1–8). ACM. https://doi.org/10.1145/3672608.3707817

Moral-Sánchez, S. N., Ruiz Rey, F. J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2023). Análisis de chatbots de inteligencia artificial y satisfacción en el aprendizaje en educación matemática. International Journal of Educational Research and Innovation, (20), 1–14. https://doi.org/10.46661/ijeri.8196

EVALUAREA FORMATIVĂ, PROIECTUL ŞI INTELIGENŢA ARTIFICIALĂ

Prof.Armie Petrina,Liceul Teoretic ,,Avram Iancu",Brad

Evaluarea poate deveni un motor al inovării atunci când este integrată în procesul de învățare și nu este redusă la acordarea unei note. În disciplinele socio-umane, evaluarea formativă poate fi combinată cu învățarea bazată pe proiect și cu utilizarea critică a inteligenței artificiale. Articolul prezintă un model de lucru în care elevii primesc criterii înaintea sarcinii, produc un prim răspuns, beneficiază de feedback, își revizuiesc produsul și explică modificările efectuate. Inteligența artificială poate fi utilizată ca instrument auxiliar, dar responsabilitatea intelectuală rămâne a elevului.

Una dintre cele mai importante direcții ale inovării educaționale este trecerea de la evaluarea centrată exclusiv pe rezultat la evaluarea care sprijină învățarea. Black și Wiliam au arătat rolul evaluării formative în îmbunătățirea învățării, iar literatura ulterioară asupra vizibilității învățării a accentuat importanța feedbackului și a clarității obiectivelor. În cazul disciplinelor socio-umane, această orientare este cu atât mai importantă cu cât multe sarcini presupun interpretare, argumentare și producere de răspunsuri deschise.

În paralel, inteligența artificială generativă modifică relația elevului cu redactarea și informarea. Dacă este folosită fără reguli, poate încuraja preluarea necritică a unor răspunsuri. Dacă este integrată pedagogic, poate deveni un obiect de analiză și un instrument auxiliar pentru brainstorming, reformulare, generarea de întrebări sau identificarea unor contraargumente. UNESCO subliniază necesitatea abordării pedagogice și etice a inteligenței artificiale în educație.

Evaluarea formativă poate fi organizată printr-o secvență simplă: clarificarea obiectivului, stabilirea criteriilor, realizarea produsului, feedback, revizuire și reflecție. În loc să primească doar nota „8", elevul primește informația despre ceea ce a realizat bine, ceea ce trebuie îmbunătățit și care este următorul pas. Profesorul poate utiliza coduri scurte sau rubrici pentru a face feedbackul gestionabil.

La o clasă de liceu, pentru un eseu argumentativ de o pagină, criteriile pot fi: formularea tezei, utilizarea conceptelor, relevanța dovezilor, coerența raționamentului și concluzia. Elevii primesc rubrica înainte de redactare. După prima versiune, colegii oferă feedback pe baza a două criterii, iar elevul își revizuiește textul. Evaluarea finală poate include și o scurtă justificare: „Am modificat X deoarece…". Această etapă face vizibilă învățarea.

Proiectul este valoros atunci când implică o problemă autentică, un produs clar, un public și un proces de investigație. Pentru disciplinele socio-umane, proiectele pot aborda teme precum patrimoniul comunității, participarea civică a tinerilor, consumul responsabil, stereotipurile sociale, memoria locală sau impactul rețelelor sociale asupra comunicării. Un proiect poate fi structurat în cinci etape: formularea problemei, cercetarea, elaborarea produsului, prezentarea publică și reflecția. Profesorul stabilește jaloane intermediare, astfel încât evaluarea să nu apară doar la final. Elevii pot prezenta o expoziție digitală, un podcast, un raport, o hartă conceptuală sau un set de recomandări pentru comunitate. Un criteriu important este autenticitatea. Dacă produsul este destinat unui public real, colegilor, părinților, comunității școlare, elevii percep sarcina ca relevantă și își asumă mai mult responsabilitatea pentru calitate. În același timp, profesorul poate menține rigoarea academică solicitând citarea surselor și diferențierea între date, interpretări și opinii.

Integrarea AI trebuie să pornească de la reguli explicite. Elevul trebuie să știe când este permisă utilizarea unui instrument generativ, ce tip de contribuție este acceptabilă și cum trebuie declarată. Un principiu util este „AI poate sprijini procesul, dar nu poate înlocui demonstrarea competenței”. De exemplu, elevul poate cere unui sistem generativ să propună contraargumente, apoi trebuie să le verifice independent și să decidă dacă sunt relevante.

Un model integrat de activitate: tema poate fi „Cum influențează rețelele sociale formarea opiniilor?”. În prima etapă, elevii formulează individual o ipoteză. În a doua, în echipe, colectează surse și construiesc o hartă a argumentelor. În a treia, pot utiliza AI pentru a genera contraargumente, dar fiecare afirmație generată trebuie verificată. În a patra, redactează un produs final și îl evaluează cu rubrica oferită de profesor. În a cincea, fiecare elev scrie o reflecție despre schimbarea propriei perspective. Prin această structură, evaluarea este integrată în învățare. Profesorul observă nu doar produsul final, ci și progresul dintre prima ipoteză și concluzie. Elevul înțelege că a greși o ipoteză nu este un eșec, dacă procesul de cercetare conduce la revizuirea ei pe baza dovezilor.

Inovarea practicii educaționale nu presupune acumularea continuă de metode sau tehnologii, ci proiectarea unor experiențe în care elevii devin mai autonomi, mai reflexivi și mai responsabili. Evaluarea formativă, proiectul și utilizarea critică a inteligenței artificiale se pot susține reciproc. Pentru profesorul de discipline socio-

umane, miza este formarea unei competențe esențiale: capacitatea elevului de a construi și revizui judecăți pe baza unor criterii și dovezi.

Bibliografie

1.Cerghit, I., ,, Metode de învățământ",Editura Polirom,2006.

2.UNESCO, ,,Guidance for Generative AI in Education and Research", Paris: UNESCO,2023.

2.UNESCO, ,,Insights from the Science of Learning for Education: Innovations in Teaching and Learning", Paris: UNESCO,2024.

ÎNVĂŢAREA COLABORATIVĂ ŞI DEZBATEREA ARGUMENTATIVĂ- REPERE PENTRU INOVAREA PREDĂRII DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

Prof.Armie Petrina,Liceul Teoretic ,,Avram Iancu",Brad

Inovarea practicii educaționale la disciplinele socio-umane presupune trecerea de la un model predominant transmisiv la unul în care elevul construiește, argumentează și negociază sensuri. Învățarea colaborativă și dezbaterea argumentativă oferă un cadru adecvat pentru această schimbare, deoarece valorifică specificul disciplinelor precum sociologia, filosofia, economia, psihologia sau educația socială: existența unor probleme deschise, necesitatea interpretării surselor și importanța argumentării. Articolul propune un model didactic aplicabil la liceu, bazat pe problematizare, lucru în echipe, roluri distribuite, confruntarea argumentelor și reflecție individuală. Sunt discutate beneficiile, condițiile de eficiență și modalitățile de evaluare.

În predarea disciplinelor socio-umane, simpla acumulare de informații nu mai este suficientă pentru formarea unor competențe relevante. Elevul trebuie să poată interpreta informații, să distingă între fapt și opinie, să compare perspective, să formuleze ipoteze și să își susțină poziția prin argumente. În acest context, inovarea practicii didactice nu înseamnă abandonarea conținuturilor, ci reorganizarea modului în care acestea sunt învățate. UNESCO definește inovarea educațională ca o acțiune deliberată și planificată de rezolvare a unor probleme, orientată spre creșterea calității învățării și depășirea paradigmei tradiționale. Învățarea colaborativă este deosebit de potrivită pentru această transformare. Cercetarea românească asupra învățării colaborative arată că lucrul împreună poate răspunde atât nevoilor de dezvoltare a competențelor digitale și pedagogice, cât și nevoii de sprijin și interacțiune profesională. În cazul elevilor, colaborarea trebuie însă proiectată pedagogic: simpla așezare în grupuri nu garantează învățarea.

Un grup devine cu adevărat colaborativ atunci când membrii săi au o sarcină comună, responsabilități distincte și interdependente, criterii clare de reușită și posibilitatea de a reflecta asupra modului în care au lucrat. Subliniez importanța interdependenței pozitive, a responsabilității individuale și a interacțiunii directe în proiectarea activităților cooperative. În ora de sociologie, de exemplu, o problemă precum „Este inegalitatea socială inevitabilă?" poate fi transformată într-o investigație de grup. Un elev identifică date, altul analizează concepte, un al treilea verifică sursele, iar un al patrulea construiește argumentul și contraargumentul. Rolurile nu trebuie să devină rigide. Ele pot fi rotite, astfel încât elevii să exerseze succesiv analiza, documentarea, comunicarea și evaluarea critică. Profesorul nu dispare din proces, ci își schimbă funcția: devine proiectant al situației de învățare, moderator, furnizor de feedback și evaluator al progresului.

Dezbaterea este mai eficientă atunci când nu este tratată ca un concurs de opinii, ci ca o situație de investigare. Profesorul formulează o întrebare controversată, dar accesibilă nivelului clasei, oferă un set inițial de surse și stabilește criteriile argumentării. Elevii trebuie să identifice teza, dovezile, raționamentul care le leagă și limitele propriei poziții. O asemenea structură dezvoltă gândirea critică și disciplina intelectuală. Pentru disciplinele socio-umane pot fi utilizate teme precum: „Ar trebui restrânsă libertatea de exprimare pentru combaterea dezinformării?", „Este votul obligatoriu compatibil cu democrația?", „Poate inteligența artificială fi considerată autor al unui text?", „Este meritocrația suficientă pentru asigurarea echității sociale?". Profesorul trebuie să evite transformarea activității într-o confruntare personală și să insiste asupra regulii potrivit căreia se critică argumentul, nu persoana. O variantă eficientă este modelul „afirmație–dovadă–explicație–contraargument". Fiecare echipă formulează o afirmație, o susține printr-o sursă sau un exemplu verificabil, explică legătura dintre dovadă și concluzie și anticipează o obiecție. La final, elevii pot reformula poziția inițială în lumina argumentelor ascultate.

Inovarea metodei trebuie însoțită de inovarea evaluării. Un produs final poate fi evaluat printr-o rubrică ce cuprinde: calitatea argumentării, utilizarea dovezilor, relevanța exemplelor, ascultarea activă, contribuția la echipă și capacitatea de reflecție. Este utilă combinarea evaluării profesorului cu autoevaluarea și evaluarea colegială. În acest fel, nota nu sancționează doar rezultatul, ci face vizibil procesul de învățare. O fișă de reflecție de cinci minute poate conține trei întrebări: „Ce argument m-a făcut să îmi reconsider poziția?", „Ce dovadă a fost cea mai convingătoare și de ce?" și „Ce aș schimba în modul în care am lucrat în echipă?". Aceste întrebări dezvoltă metacogniția și transformă experiența de dezbatere într-un obiect al învățării.

Învățarea colaborativă și dezbaterea argumentativă pot constitui forme autentice de inovare a practicii educaționale la disciplinele socio-umane. Valoarea lor nu constă în caracterul spectaculos al activității, ci în faptul că elevul este pus în situația de a cerceta, argumenta, asculta, revizui și decide. Pentru profesor, schimbarea esențială este trecerea de la transmiterea unui răspuns la proiectarea unei situații în care elevii trebuie să construiască și să justifice răspunsul.

Bibliografie

1.Cerghit, I., ,,Metode de învățământ", Editura Polirom,2006.

2.Cucoș, C., ,,Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită", Editura Polirom,2014.

3.Safta-Zecheria, L., Ștefănigă, S., Negru, I.-A., Virag, F.-H., & Mărgineanu, A.,,,Învățarea colaborativă în cadrul unei cercetări-acțiune dezvoltate pentru a răspunde provocărilor impuse de școala online" Revista de Pedagogie, 2021.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Învățarea continuă și colaborarea în educație – perspective teoretice, modele de dezvoltare profesională și reflecții didactice

Rezumat

În contextul transformărilor sociale, tehnologice și culturale contemporane, învățarea continuă și colaborarea profesională devin dimensiuni fundamentale ale dezvoltării sistemelor educaționale. Profesorul contemporan nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării, un practician reflexiv și un participant activ la construirea comunităților profesionale de învățare. Articolul își propune să analizeze fundamentele teoretice ale învățării pe tot parcursul vieții, principalele modele de dezvoltare profesională continuă și rezultatele unor cercetări comparative internaționale privind eficiența formării cadrelor didactice. Sunt evidențiate rolul colaborării, al reflecției sistematice asupra practicii, al cercetării pedagogice și al integrării tehnologiilor digitale în procesul de perfecționare profesională. Totodată, sunt formulate reflecții didactice și direcții de acțiune pentru construirea unei practici educaționale flexibile, incluzive și orientate spre viitor.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, dezvoltare profesională, colaborare didactică, comunități profesionale de învățare, practică reflexivă, inovație pedagogică, competențe digitale.

1. Introducere

Educația se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide, diversificarea nevoilor de învățare, dezvoltarea tehnologiilor digitale și apariția unor noi provocări sociale. În aceste condiții, calitatea actului didactic depinde nu numai de pregătirea inițială a profesorului, ci și de capacitatea acestuia de a învăța permanent, de a-și analiza propriile practici și de a colabora cu ceilalți profesioniști din domeniul educației.

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un proces continuu de dobândire, actualizare și aprofundare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor. Aceasta include forme de învățare formală, nonformală și informală, desfășurate în contexte educaționale, profesionale și sociale diferite.

Pentru cadrele didactice, învățarea continuă presupune participarea la programe de formare, valorificarea rezultatelor cercetărilor pedagogice, schimbul de experiență cu colegii, explorarea unor metode inovatoare și evaluarea impactului acestora asupra învățării elevilor.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) subliniază că dezvoltarea profesională continuă contribuie la actualizarea cunoștințelor profesorilor, la adaptarea predării la nevoile elevilor și la consolidarea culturii colaborative în școli.

În același timp, cercetările evidențiază limitele formării bazate exclusiv pe cursuri și seminare ocazionale, atunci când acestea nu sunt conectate la activitatea didactică de zi cu zi.

Prin urmare, se impune trecerea de la o concepție a formării ca activitate punctuală la una care valorizează învățarea profesională continuă, colaborativă și integrată în practica școlară.

2. Fundamente teoretice ale învățării continue

2.1. Învățarea experiențială – David Kolb

Modelul învățării experiențiale elaborat de David Kolb pornește de la ideea că experiența reprezintă o resursă esențială pentru dezvoltarea cunoașterii. Învățarea este descrisă printr-un ciclu format din patru etape:

1. **Experiența concretă – implicarea într-o situație reală de învățare sau de predare.**
2. **Observarea reflexivă – analizarea experienței și identificarea aspectelor reușite sau problematice.**
3. **Conceptualizarea abstractă – formularea unor explicații și principii pe baza observațiilor.**
4. **Experimentarea activă – aplicarea ideilor rezultate într-o situație nouă.**

În activitatea didactică, acest model poate fi valorificat prin proiectarea unei lecții, observarea reacțiilor elevilor, analiza rezultatelor și adaptarea demersului pedagogic.

De exemplu, dacă un profesor constată că elevii întâmpină dificultăți în înțelegerea unui conținut, acesta poate analiza metodele utilizate, poate consulta literatura pedagogică și poate experimenta o strategie alternativă, precum învățarea prin descoperire sau cooperarea în grupuri mici.

Astfel, experiența nu rămâne un simplu episod profesional, ci devine punctul de plecare al unei dezvoltări autentice.

2.2. Practica reflexivă – Donald Schön

Donald Schön evidențiază importanța reflecției în profesiile care presupun luarea unor decizii complexe în situații concrete și adesea imprevizibile.

În activitatea profesorului, reflecția se poate manifesta în două forme principale:

- **Reflecția în acțiune, realizată în timpul lecției, atunci când cadrul didactic observă că o strategie nu produce rezultatele așteptate și intervine pentru a o adapta.**
- **Reflecția asupra acțiunii, desfășurată după activitate, când profesorul analizează deciziile luate, rezultatele obținute și posibilele alternative.**

Practica reflexivă contribuie la dezvoltarea autonomiei profesionale și la formarea capacității de a lua decizii pedagogice argumentate.

Un instrument util îl reprezintă jurnalul reflexiv al profesorului, în care pot fi consemnate întrebări precum:

- **Ce au învățat efectiv elevii?**
- **Ce strategii au favorizat participarea și înțelegerea?**
- **Ce dificultăți au apărut și care ar putea fi cauzele?**
- **Cum pot adapta activitatea pentru a răspunde mai bine nevoilor individuale?**
- **Ce competențe profesionale trebuie să dezvolt în continuare?**

Reflecția nu trebuie înțeleasă ca o simplă enumerare a reușitelor și dificultăților, ci ca un proces sistematic de interpretare și îmbunătățire a practicii.

2.3. Perspectiva socioculturală – Lev Vîgotski

Teoria socioculturală a lui Lev Vîgotski evidențiază rolul interacțiunilor sociale și al limbajului în dezvoltarea cognitivă.

Conceptul de zonă a proximei dezvoltări descrie distanța dintre ceea ce un elev poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu sprijinul unui adult sau al unui coleg mai experimentat.

Aplicată învățării profesionale, această perspectivă susține importanța mentoratului, a observării reciproce a lecțiilor, a dialogului profesional și a colaborării dintre cadre didactice cu experiențe diferite.

Profesorii pot învăța unii de la alții prin împărtășirea strategiilor eficiente, analiza situațiilor dificile și construirea unor soluții adaptate contextului școlar.

Colaborarea nu presupune uniformizarea practicilor, ci valorificarea diversității experiențelor profesionale.

2.4. Comunitățile de practică – Etienne Wenger

Conceptul de comunitate de practică, dezvoltat de Etienne Wenger împreună cu Jean Lave, evidențiază rolul participării la activități comune în construirea cunoașterii și a identității profesionale.

Într-o comunitate de practică, membrii:

- **împărtășesc preocupări și obiective profesionale;**
- **analizează situații concrete;**
- **dezvoltă un repertoriu comun de metode, instrumente și resurse;**
- **reflectează asupra experiențelor;**

- **construiesc treptat noi modalități de acțiune.**

În mediul școlar, comunitățile de practică se pot organiza în jurul unor teme precum dezvoltarea competențelor de literație, evaluarea formativă, educația incluzivă, integrarea tehnologiei sau managementul clasei.

Eficiența lor depinde de existența unui scop comun, a unui climat de încredere și a unor oportunități reale de aplicare a ideilor discutate.

3. Modele contemporane de dezvoltare profesională continuă

3.1. Modelul dezvoltării profesionale integrate în activitatea școlii

Acest model presupune ca învățarea profesională să fie conectată direct la problemele și obiectivele școlii.

În locul participării exclusiv la cursuri externe, profesorii se implică în activități precum analiza rezultatelor elevilor, proiectarea colaborativă a lecțiilor, observarea reciprocă a activității didactice și elaborarea unor intervenții pedagogice.

Avantajul principal îl constituie relevanța formării: competențele dobândite sunt aplicate în contexte reale, iar rezultatele pot fi analizate și îmbunătățite.

OCDE recomandă dezvoltarea unor forme de învățare profesională care susțin colaborarea, mentoratul și investigarea continuă a practicilor didactice, în locul inițiativelor izolate și limitate în timp.

3.2. Modelul comunităților profesionale de învățare

Comunitățile profesionale de învățare, cunoscute în literatura de specialitate prin sintagma *Professional Learning Communities*, reunesc cadre didactice care colaborează sistematic pentru îmbunătățirea predării și a rezultatelor elevilor.

Activitatea unei asemenea comunități poate urma un ciclu de lucru:

1. **Identificarea unei nevoi de învățare a elevilor.**
2. **Analizarea datelor și a experiențelor disponibile.**
3. **Proiectarea unei strategii didactice comune.**
4. **Aplicarea strategiei la clasă.**
5. **Analizarea rezultatelor.**
6. **Revizuirea și îmbunătățirea intervenției.**

De exemplu, în învățământul primar, mai multe cadre didactice pot identifica dificultăți în înțelegerea textelor citite. Acestea pot concepe activități de lectură ghidată, pot utiliza organizatori grafici și pot compara progresul elevilor înainte și după aplicarea intervenției.

Valoarea modelului constă în transformarea colaborării dintr-o activitate ocazională într-un proces continuu, orientat spre rezultate observabile.

3.3. Modelul cercetării-acțiune

Cercetarea-acțiune reprezintă o abordare prin care profesorul investighează sistematic o problemă din propria practică și încearcă să o soluționeze prin intervenții planificate.

Modelul presupune, în general, patru etape interdependente:

- **Planificare: identificarea problemei și stabilirea obiectivelor.**
- **Acțiune: aplicarea unei strategii de intervenție.**
- **Observare: colectarea informațiilor despre desfășurarea activității și rezultatele obținute.**
- **Reflecție: interpretarea datelor și stabilirea pașilor următori.**

Cercetarea-acțiune favorizează dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei profesionale, deoarece profesorul nu preia mecanic metode recomandate, ci investighează dacă acestea funcționează în propriul context.

Pentru a evita concluziile pripite, este important ca observațiile să fie sistematice, criteriile de evaluare să fie stabilite anticipat, iar interpretarea rezultatelor să țină seama de particularitățile elevilor și de limitele intervenției.

3.4. Dezvoltarea profesională prin mentorat și coaching

Mentoratul și coachingul didactic oferă oportunități de învățare individualizată, bazată pe dialog, observare și feedback.

Mentoratul presupune, de regulă, sprijinirea dezvoltării profesionale prin valorificarea experienței unui coleg cu mai multă experiență. Coachingul didactic se concentrează pe identificarea obiectivelor, analiza practicii și construirea unor soluții prin conversații profesionale structurate.

Ambele abordări pot contribui la:

- **dezvoltarea competențelor pedagogice;**
- **îmbunătățirea managementului clasei;**
- **consolidarea încrederii profesionale;**
- **identificarea unor strategii de predare adecvate;**
- **stimularea reflecției și a autonomiei.**

Pentru a fi eficient, feedbackul trebuie să fie concret, respectuos, bazat pe observații și orientat spre îmbunătățire, nu spre sancționare.

3.5. Modelul învățării profesionale în medii digitale

Digitalizarea extinde posibilitățile de formare prin cursuri online, webinare, comunități virtuale, resurse educaționale deschise și instrumente de colaborare la distanță.

Aceste forme de învățare facilitează accesul la resurse internaționale și permit cadrelor didactice să participe la activități profesionale indiferent de localizare.

Totuși, accesul la tehnologie nu garantează automat calitatea învățării. Eficiența depinde de relevanța conținutului, caracterul interactiv al activităților, sprijinul oferit participanților și posibilitatea de a aplica ceea ce au învățat.

Cercetările privind formarea online a profesorilor evidențiază importanța proiectării pedagogice, a interacțiunilor dintre participanți și a legăturii dintre învățarea online și practica efectivă de la clasă.

Prin urmare, tehnologia trebuie privită ca un mijloc de facilitare a dezvoltării profesionale, nu ca un scop în sine.

4. Cercetări comparative internaționale privind învățarea profesională

Analiza experiențelor internaționale permite identificarea unor principii comune, dar și a unor diferențe privind organizarea și susținerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

4.1. Perspectivele OCDE și rezultatele cercetărilor TALIS

Studiul internațional OCDE privind predarea și învățarea – TALIS – investighează condițiile de muncă ale profesorilor, practicile didactice și oportunitățile de dezvoltare profesională.

Analizele OCDE evidențiază faptul că participarea la formare este importantă, dar nu reprezintă singură un indicator suficient al eficienței acesteia. Contează conținutul activităților, legătura cu nevoile profesorilor, caracterul practic și posibilitatea colaborării profesionale.

Formarea bazată pe activități interactive, aplicarea strategiilor la clasă, feedback și reflecție are un potențial mai mare de a produce schimbări durabile decât participarea izolată la evenimente informative.

O altă concluzie importantă privește rolul culturii organizaționale: școlile în care profesorii pot discuta deschis dificultățile, pot solicita sprijin și pot analiza împreună rezultatele elevilor creează condiții mai favorabile învățării profesionale.

4.2. Experiențe europene privind dezvoltarea profesională

La nivel european se observă o diversificare a modalităților de formare, de la cursuri și programe de certificare până la mentorat, schimburi de experiență și comunități profesionale online.

Comisia Europeană subliniază importanța unei formări adaptate nevoilor profesorilor, a autoevaluării și a metodelor reflexive, precum feedbackul și coachingul.

Un exemplu relevant îl constituie inițiativele europene de dezvoltare profesională online, care urmăresc să combine accesibilitatea mediilor digitale cu învățarea activă și colaborarea dintre participanți.

Aceste abordări pot susține dezvoltarea unor competențe precum proiectarea activităților centrate pe elev, utilizarea resurselor digitale, evaluarea formativă și adaptarea predării la diversitatea clasei.

Totuși, experiențele europene nu trebuie transferate mecanic de la un sistem educațional la altul. Rezultatele depind de contextul instituțional, de resursele disponibile și de măsura în care profesorii pot integra noile practici în activitatea lor cotidiană.

4.3. Exemple internaționale de colaborare și învățare profesională

Cercetările sintetizate de OCDE oferă exemple de abordări care urmăresc îmbunătățirea predării prin colaborare structurată.

În Australia, modelul *Quality Teaching Rounds* a fost evaluat prin cercetări experimentale care au indicat efecte pozitive asupra rezultatelor elevilor, în contexte și condiții specifice.

În Statele Unite, inițiativa *MyTeachingPartner* a utilizat coachingul și analiza practicilor didactice pentru a sprijini îmbunătățirea interacțiunilor din clasă. Evaluările au raportat rezultate favorabile în anumite contexte, inclusiv în ceea ce privește dezvoltarea practicii profesorilor și rezultatele elevilor.

Aceste exemple susțin ideea că dezvoltarea profesională devine mai relevantă atunci când profesorii au ocazia să observe, să analizeze și să îmbunătățească predarea, nu doar să acumuleze informații teoretice.

Rezultatele nu justifică însă presupunerea că orice formă de colaborare produce automat îmbunătățiri. Eficiența depinde de calitatea activităților, de obiectivele urmărite, de pregătirea participanților și de susținerea instituțională.

4.4. Sinteză comparativă a modelelor de dezvoltare profesională

Model de dezvoltare profesională	Caracteristici principale	Avantaje	Condiții de eficiență
Formarea prin cursuri	Transmiterea și aprofundarea cunoștințelor	Acces la informații și perspective noi	Conținut relevant și aplicare ulterioară
Comunitățile profesionale de învățare	Colaborare sistematică între colegi	Împărtășirea experiențelor și îmbunătățirea predării	Timp alocat, obiective comune și încredere

Model de dezvoltare profesională	Caracteristici principale	Avantaje	Condiții de eficiență
Cercetarea-acțiune	Investigarea problemelor din propria practică	Dezvoltarea autonomiei și a gândirii critice	Colectarea sistematică a datelor
Mentoratul și coachingul	Sprijin personalizat și feedback	Dezvoltarea unor competențe specifice	Relație profesională bazată pe respect
Învățarea online	Formare și colaborare în medii digitale	Flexibilitate și acces la resurse diverse	Interactivitate, accesibilitate și sprijin pedagogic
Proiectarea colaborativă a lecțiilor	Planificarea, aplicarea și analiza comună a predării	Conectarea formării cu activitatea de la clasă	Continuitate și analiză reflexivă

Analiza comparativă sugerează că aceste modele sunt complementare. O strategie coerentă de dezvoltare profesională poate combina formarea teoretică, colaborarea colegială, mentoratul, cercetarea-acțiune și utilizarea resurselor digitale.

5. Colaborarea profesională – fundament al unei culturi educaționale inovatoare

Colaborarea în educație depășește schimbul informal de materiale didactice. Ea presupune construirea unor relații profesionale în care profesorii își împărtășesc experiențele, își analizează deciziile și își asumă responsabilitatea comună pentru îmbunătățirea învățării.

O cultură autentică a colaborării presupune mai multe dimensiuni.

În primul rând, colaborarea bazată pe încredere. Profesorii trebuie să poată discuta dificultățile întâmpinate fără teama de a fi judecați sau sancționați. Un climat sigur facilitează exprimarea opiniilor, solicitarea ajutorului și explorarea unor soluții noi.

În al doilea rând, colaborarea orientată spre învățarea elevilor. Întâlnirile profesionale devin productive atunci când pornesc de la întrebări concrete: ce trebuie să învețe elevii, ce obstacole întâmpină și ce strategii îi pot ajuta?

În al treilea rând, colaborarea interdisciplinară. Proiectele care reunesc mai multe discipline permit abordarea integrată a unor teme relevante și dezvoltarea competențelor transversale.

În al patrulea rând, colaborarea cu familia și comunitatea. Parteneriatul dintre școală, părinți și instituțiile comunitare poate contribui la crearea unui mediu favorabil dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copiilor.

În al cincilea rând, colaborarea digitală. Platformele educaționale și comunitățile virtuale facilitează schimbul de resurse și experiențe, dar presupun responsabilitate, respectarea drepturilor de autor și protejarea datelor personale.

Colaborarea eficientă nu elimină autonomia profesorului. Dimpotrivă, aceasta o consolidează prin accesul la perspective multiple și prin posibilitatea de a fundamenta deciziile pedagogice pe experiențe și dovezi diverse.

6. Repere inovatoare pentru practica didactică a viitorului

Adaptarea educației la provocările viitorului presupune dezvoltarea unor practici centrate pe elev, fundamentate pedagogic și deschise către inovare.

6.1. Învățarea centrată pe elev

Profesorul proiectează experiențe de învățare care țin seama de nivelul de pregătire, interesele, ritmul și particularitățile elevilor.

Strategiile pot include învățarea prin proiecte, rezolvarea de probleme, investigația, învățarea prin cooperare și utilizarea situațiilor autentice.

În acest context, rolul cadrului didactic este de a crea condiții pentru participare activă, gândire critică și transferul cunoștințelor în situații noi.

6.2. Evaluarea formativă și feedbackul constructiv

Evaluarea trebuie să sprijine învățarea, nu doar să măsoare rezultatele obținute la finalul unei activități.

Observarea sistematică, întrebările de reflecție, rubricile de evaluare, autoevaluarea și feedbackul descriptiv îi ajută pe elevi să înțeleagă ce au realizat, ce dificultăți întâmpină și ce pot îmbunătăți.

La rândul lor, profesorii pot utiliza informațiile obținute pentru a adapta explicațiile, sarcinile și modalitățile de sprijin.

6.3. Integrarea responsabilă a inteligenței artificiale

Inteligența artificială oferă oportunități pentru generarea de idei, adaptarea unor materiale didactice, elaborarea unor exerciții diferențiate și sprijinirea procesului de planificare.

Utilizarea acestor instrumente trebuie să fie însoțită de verificarea informațiilor, protejarea datelor personale, respectarea drepturilor de autor și evaluarea critică a rezultatelor generate.

Profesorul rămâne responsabil pentru corectitudinea conținuturilor, adecvarea pedagogică a activităților și respectarea nevoilor elevilor.

Competența digitală a viitorului nu se reduce la utilizarea tehnologiei, ci presupune capacitatea de a selecta instrumentele potrivite, de a le utiliza etic și de a aprecia valoarea lor educațională.

6.4. Educația incluzivă și diferențierea învățării

Diversitatea elevilor impune proiectarea unor activități accesibile, flexibile și adaptate nevoilor individuale.

Diferențierea poate viza conținuturile, modalitățile de lucru, timpul acordat, tipurile de sprijin și formele de exprimare a rezultatelor învățării.

Colaborarea dintre profesori, consilierii școlari, specialiști și familii contribuie la identificarea unor soluții adecvate și la reducerea barierelor de participare.

6.5. Profesorul ca practician reflexiv și cercetător al propriei activități

Un reper esențial pentru viitor îl reprezintă transformarea experienței didactice în sursă de cunoaștere profesională.

Profesorul poate investiga întrebări precum:

- **Ce metode îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine un concept?**
- **Cum influențează lucrul în echipă participarea elevilor?**
- **Ce tipuri de feedback stimulează autonomia?**
- **Cum pot fi adaptate activitățile pentru elevii care au nevoie de sprijin suplimentar?**

Răspunsurile pot fi construite prin observare, analizarea lucrărilor elevilor, discuții profesionale și consultarea cercetărilor de specialitate.

Această abordare contribuie la formarea unui profesor care nu aplică mecanic rețete pedagogice, ci analizează, experimentează și își adaptează deciziile în mod responsabil.

7. Reflecții didactice asupra învățării continue și colaborării

Din perspectiva practicii educaționale, învățarea continuă reprezintă mai mult decât o cerință profesională. Ea reflectă disponibilitatea profesorului de a-și reconsidera convingerile, de a recunoaște limitele propriilor metode și de a căuta soluții mai eficiente.

Prima reflecție privește relația dintre experiență și dezvoltare. Experiența acumulată de-a lungul anilor reprezintă o resursă valoroasă, însă vechimea în profesie nu garantează, prin ea însăși, evoluția profesională. Experiența devine formativă atunci când este analizată critic și valorificată pentru îmbunătățirea practicii.

A doua reflecție se referă la colaborare. Fiecare profesor deține un repertoriu propriu de strategii, exemple și soluții. Atunci când acestea sunt împărtășite și analizate într-un climat de încredere, experiența individuală se poate transforma în resursă colectivă.

Colaborarea nu presupune renunțarea la originalitate, ci dezvoltarea acesteia prin dialog profesional.

A treia reflecție vizează raportul dintre teorie și practică. Cercetarea pedagogică oferă concepte și rezultate care pot orienta deciziile profesorului, însă aplicarea lor trebuie adaptată particularităților clasei. Nicio metodă nu este universal eficientă în orice context. Practica responsabilă presupune selectarea strategiilor în funcție de obiective, caracteristicile elevilor și dovezile disponibile.

A patra reflecție privește utilizarea tehnologiei. Instrumentele digitale pot facilita accesul la informație și pot diversifica activitățile, dar nu înlocuiesc relația pedagogică, empatia și judecata profesională. Valoarea lor se măsoară prin contribuția la învățare, nu prin noutatea tehnologică.

A cincea reflecție se referă la responsabilitatea comună pentru progresul elevilor. Rezultatele educaționale nu depind exclusiv de efortul unui singur profesor, ci sunt influențate de colaborarea dintre cadre didactice, familie, conducerea școlii și comunitate. O abordare colectivă, bazată pe dialog și obiective comune, poate crea condiții mai bune pentru dezvoltarea fiecărui copil.

În sfârșit, învățarea continuă presupune și disponibilitatea de a învăța din dificultăți. O activitate care nu produce rezultatele anticipate poate deveni un prilej de analiză, cu condiția ca profesorul să identifice cauzele posibile, să consulte perspective alternative și să planifice schimbări argumentate.

Astfel, dezvoltarea profesională nu este un proces liniar și nici o acumulare de certificate, ci un demers permanent de investigare, reflecție și transformare.

8. Propunere de model aplicativ pentru dezvoltarea profesională în școală

Pentru transpunerea principiilor teoretice în practică, poate fi utilizat un model de dezvoltare profesională organizat în cinci etape.

Etapa I – Identificarea nevoilor. Cadrele didactice analizează rezultatele elevilor, dificultățile întâlnite și propriile nevoi de formare.

Etapa a II-a – Învățarea colaborativă. Profesorii consultă literatura de specialitate, participă la discuții profesionale și identifică strategii adecvate problemei investigate.

Etapa a III-a – Aplicarea la clasă. Strategiile selectate sunt integrate în activități didactice concrete.

Etapa a IV-a – Analiza rezultatelor. Profesorii colectează informații relevante, precum răspunsurile elevilor, produsele activității, rezultatele evaluărilor formative și observațiile sistematice.

Etapa a V-a – Reflecția și îmbunătățirea. Echipa analizează efectele intervenției, identifică lim

BIBLIOGRAFIE

I. Lucrări fundamentale privind învățarea și dezvoltarea profesională

1. **Kolb, D. A. (1984).** ***Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.*** **Prentice-Hall.**
2. **Lave, J., & Wenger, E. (1991).** ***Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*****. Cambridge University Press.**
3. **Schön, D. A. (1983).** ***The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*****. Basic Books.**
4. **Wenger, E. (1998).** ***Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*****. Cambridge University Press.**
5. **Vygotsky, L. S. (1978).** ***Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*****. Harvard University Press.**

II. Studii și cercetări privind dezvoltarea profesională continuă a profesorilor

6. **Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020).** ***Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data*****. OECD Education Working Papers, No. 235. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en**
7. **Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017).** ***Effective Teacher Professional Development.*** **Learning Policy Institute.**
8. **OECD. (2019).** ***TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.*** **OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en**

III. Documente și publicații internaționale privind educația viitorului

9. **European Commission. (2018).** ***Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*****. European Commission.**
10. **UNESCO. (2021).** ***Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*****. UNESCO.**
11. **OECD. (2020).** ***Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data*****. OECD Publishing.**

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Învățarea continuă și colaborarea în educație – perspective teoretice, modele de dezvoltare profesională și reflecții didactice

Prof.înv.primar Baciu Loredana

Școala Gimnazială Vladimirescu

Rezumat

În contextul transformărilor sociale, tehnologice și culturale contemporane, învățarea continuă și colaborarea profesională devin dimensiuni fundamentale ale dezvoltării sistemelor educaționale. Profesorul contemporan nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării, un practician reflexiv și un participant activ la construirea comunităților profesionale de învățare. Articolul își propune să analizeze fundamentele teoretice ale învățării pe tot parcursul vieții, principalele modele de dezvoltare profesională continuă și rezultatele unor cercetări comparative internaționale privind eficiența formării cadrelor didactice. Sunt evidențiate rolul colaborării, al reflecției sistematice asupra practicii, al cercetării pedagogice și al integrării tehnologiilor digitale în procesul de perfecționare profesională. Totodată, sunt formulate reflecții didactice și direcții de acțiune pentru construirea unei practici educaționale flexibile, incluzive și orientate spre viitor.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, dezvoltare profesională, colaborare didactică, comunități profesionale de învățare, practică reflexivă, inovație pedagogică, competențe digitale.

1. Introducere

Educația se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide, diversificarea nevoilor de învățare, dezvoltarea tehnologiilor digitale și apariția unor noi provocări sociale. În aceste condiții, calitatea actului didactic depinde nu numai de pregătirea inițială a profesorului, ci și de capacitatea acestuia de a învăța permanent, de a-și analiza propriile practici și de a colabora cu ceilalți profesioniști din domeniul educației.

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un proces continuu de dobândire, actualizare și aprofundare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor. Aceasta include forme de învățare formală, nonformală și informală, desfășurate în contexte educaționale, profesionale și sociale diferite.

Pentru cadrele didactice, învățarea continuă presupune participarea la programe de formare, valorificarea rezultatelor cercetărilor pedagogice, schimbul de experiență cu

colegii, explorarea unor metode inovatoare și evaluarea impactului acestora asupra învățării elevilor.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) subliniază că dezvoltarea profesională continuă contribuie la actualizarea cunoștințelor profesorilor, la adaptarea predării la nevoile elevilor și la consolidarea culturii colaborative în școli. În același timp, cercetările evidențiază limitele formării bazate exclusiv pe cursuri și seminare ocazionale, atunci când acestea nu sunt conectate la activitatea didactică de zi cu zi.

Prin urmare, se impune trecerea de la o concepție a formării ca activitate punctuală la una care valorizează învățarea profesională continuă, colaborativă și integrată în practica școlară.

2. Fundamente teoretice ale învățării continue

2.1. Învățarea experiențială – David Kolb

Modelul învățării experiențiale elaborat de David Kolb pornește de la ideea că experiența reprezintă o resursă esențială pentru dezvoltarea cunoașterii. Învățarea este descrisă printr-un ciclu format din patru etape:

1. **Experiența concretă – implicarea într-o situație reală de învățare sau de predare.**
2. **Observarea reflexivă – analizarea experienței și identificarea aspectelor reușite sau problematice.**
3. **Conceptualizarea abstractă – formularea unor explicații și principii pe baza observațiilor.**
4. **Experimentarea activă – aplicarea ideilor rezultate într-o situație nouă.**

În activitatea didactică, acest model poate fi valorificat prin proiectarea unei lecții, observarea reacțiilor elevilor, analiza rezultatelor și adaptarea demersului pedagogic.

De exemplu, dacă un profesor constată că elevii întâmpină dificultăți în înțelegerea unui conținut, acesta poate analiza metodele utilizate, poate consulta literatura pedagogică și poate experimenta o strategie alternativă, precum învățarea prin descoperire sau cooperarea în grupuri mici.

Astfel, experiența nu rămâne un simplu episod profesional, ci devine punctul de plecare al unei dezvoltări autentice.

2.2. Practica reflexivă – Donald Schön

Donald Schön evidențiază importanța reflecției în profesiile care presupun luarea unor decizii complexe în situații concrete și adesea imprevizibile.

În activitatea profesorului, reflecția se poate manifesta în două forme principale:

- **Reflecția în acțiune, realizată în timpul lecției, atunci când cadrul didactic observă că o strategie nu produce rezultatele așteptate și intervine pentru a o adapta.**
- **Reflecția asupra acțiunii, desfășurată după activitate, când profesorul analizează deciziile luate, rezultatele obținute și posibilele alternative.**

Practica reflexivă contribuie la dezvoltarea autonomiei profesionale și la formarea capacității de a lua decizii pedagogice argumentate.

Un instrument util îl reprezintă jurnalul reflexiv al profesorului, în care pot fi consemnate întrebări precum:

- **Ce au învățat efectiv elevii?**
- **Ce strategii au favorizat participarea și înțelegerea?**
- **Ce dificultăți au apărut și care ar putea fi cauzele?**
- **Cum pot adapta activitatea pentru a răspunde mai bine nevoilor individuale?**
- **Ce competențe profesionale trebuie să dezvolt în continuare?**

Reflecția nu trebuie înțeleasă ca o simplă enumerare a reușitelor și dificultăților, ci ca un proces sistematic de interpretare și îmbunătățire a practicii.

2.3. Perspectiva socioculturală – Lev Vîgotski

Teoria socioculturală a lui Lev Vîgotski evidențiază rolul interacțiunilor sociale și al limbajului în dezvoltarea cognitivă.

Conceptul de zonă a proximei dezvoltări descrie distanța dintre ceea ce un elev poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu sprijinul unui adult sau al unui coleg mai experimentat.

Aplicată învățării profesionale, această perspectivă susține importanța mentoratului, a observării reciproce a lecțiilor, a dialogului profesional și a colaborării dintre cadre didactice cu experiențe diferite.

Profesorii pot învăța unii de la alții prin împărtășirea strategiilor eficiente, analiza situațiilor dificile și construirea unor soluții adaptate contextului școlar.

Colaborarea nu presupune uniformizarea practicilor, ci valorificarea diversității experiențelor profesionale.

2.4. Comunitățile de practică – Etienne Wenger

Conceptul de comunitate de practică, dezvoltat de Etienne Wenger împreună cu Jean Lave, evidențiază rolul participării la activități comune în construirea cunoașterii și a identității profesionale.

Într-o comunitate de practică, membrii:

- **împărtășesc preocupări și obiective profesionale;**
- **analizează situații concrete;**
- **dezvoltă un repertoriu comun de metode, instrumente și resurse;**
- **reflectează asupra experiențelor;**
- **construiesc treptat noi modalități de acțiune.**

În mediul școlar, comunitățile de practică se pot organiza în jurul unor teme precum dezvoltarea competențelor de literație, evaluarea formativă, educația incluzivă, integrarea tehnologiei sau managementul clasei.

Eficiența lor depinde de existența unui scop comun, a unui climat de încredere și a unor oportunități reale de aplicare a ideilor discutate.

3. Modele contemporane de dezvoltare profesională continuă

3.1. Modelul dezvoltării profesionale integrate în activitatea școlii

Acest model presupune ca învățarea profesională să fie conectată direct la problemele și obiectivele școlii.

În locul participării exclusiv la cursuri externe, profesorii se implică în activități precum analiza rezultatelor elevilor, proiectarea colaborativă a lecțiilor, observarea reciprocă a activității didactice și elaborarea unor intervenții pedagogice.

Avantajul principal îl constituie relevanța formării: competențele dobândite sunt aplicate în contexte reale, iar rezultatele pot fi analizate și îmbunătățite.

OCDE recomandă dezvoltarea unor forme de învățare profesională care susțin colaborarea, mentoratul și investigarea continuă a practicilor didactice, în locul inițiativelor izolate și limitate în timp.

3.2. Modelul comunităților profesionale de învățare

Comunitățile profesionale de învățare, cunoscute în literatura de specialitate prin sintagma *Professional Learning Communities*, reunesc cadre didactice care colaborează sistematic pentru îmbunătățirea predării și a rezultatelor elevilor.

Activitatea unei asemenea comunități poate urma un ciclu de lucru:

1. **Identificarea unei nevoi de învățare a elevilor.**
2. **Analizarea datelor și a experiențelor disponibile.**
3. **Proiectarea unei strategii didactice comune.**
4. **Aplicarea strategiei la clasă.**
5. **Analizarea rezultatelor.**
6. **Revizuirea și îmbunătățirea intervenției.**

De exemplu, în învățământul primar, mai multe cadre didactice pot identifica dificultăți în înțelegerea textelor citite. Acestea pot concepe activități de lectură ghidată, pot utiliza organizatori grafici și pot compara progresul elevilor înainte și după aplicarea intervenției.

Valoarea modelului constă în transformarea colaborării dintr-o activitate ocazională într-un proces continuu, orientat spre rezultate observabile.

3.3. Modelul cercetării-acțiune

Cercetarea-acțiune reprezintă o abordare prin care profesorul investighează sistematic o problemă din propria practică și încearcă să o soluționeze prin intervenții planificate.

Modelul presupune, în general, patru etape interdependente:

- **Planificare: identificarea problemei și stabilirea obiectivelor.**
- **Acțiune: aplicarea unei strategii de intervenție.**
- **Observare: colectarea informațiilor despre desfășurarea activității și rezultatele obținute.**
- **Reflecție: interpretarea datelor și stabilirea pașilor următori.**

Cercetarea-acțiune favorizează dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei profesionale, deoarece profesorul nu preia mecanic metode recomandate, ci investighează dacă acestea funcționează în propriul context.

Pentru a evita concluziile pripite, este important ca observațiile să fie sistematice, criteriile de evaluare să fie stabilite anticipat, iar interpretarea rezultatelor să țină seama de particularitățile elevilor și de limitele intervenției.

3.4. Dezvoltarea profesională prin mentorat și coaching

Mentoratul și coachingul didactic oferă oportunități de învățare individualizată, bazată pe dialog, observare și feedback.

Mentoratul presupune, de regulă, sprijinirea dezvoltării profesionale prin valorificarea experienței unui coleg cu mai multă experiență. Coachingul didactic se concentrează pe identificarea obiectivelor, analiza practicii și construirea unor soluții prin conversații profesionale structurate.

Ambele abordări pot contribui la:

- **dezvoltarea competențelor pedagogice;**
- **îmbunătățirea managementului clasei;**
- **consolidarea încrederii profesionale;**
- **identificarea unor strategii de predare adecvate;**
- **stimularea reflecției și a autonomiei.**

Pentru a fi eficient, feedbackul trebuie să fie concret, respectuos, bazat pe observații și orientat spre îmbunătățire, nu spre sancționare.

3.5. Modelul învățării profesionale în medii digitale

Digitalizarea extinde posibilitățile de formare prin cursuri online, webinare, comunități virtuale, resurse educaționale deschise și instrumente de colaborare la distanță.

Aceste forme de învățare facilitează accesul la resurse internaționale și permit cadrelor didactice să participe la activități profesionale indiferent de localizare.

Totuși, accesul la tehnologie nu garantează automat calitatea învățării. Eficiența depinde de relevanța conținutului, caracterul interactiv al activităților, sprijinul oferit participanților și posibilitatea de a aplica ceea ce au învățat.

Cercetările privind formarea online a profesorilor evidențiază importanța proiectării pedagogice, a interacțiunilor dintre participanți și a legăturii dintre învățarea online și practica efectivă de la clasă.

Prin urmare, tehnologia trebuie privită ca un mijloc de facilitare a dezvoltării profesionale, nu ca un scop în sine.

4. Cercetări comparative internaționale privind învățarea profesională

Analiza experiențelor internaționale permite identificarea unor principii comune, dar și a unor diferențe privind organizarea și susținerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

4.1. Perspectivele OCDE și rezultatele cercetărilor TALIS

Studiul internațional OCDE privind predarea și învățarea – TALIS – investighează condițiile de muncă ale profesorilor, practicile didactice și oportunitățile de dezvoltare profesională.

Analizele OCDE evidențiază faptul că participarea la formare este importantă, dar nu reprezintă singură un indicator suficient al eficienței acesteia. Contează conținutul activităților, legătura cu nevoile profesorilor, caracterul practic și posibilitatea colaborării profesionale.

Formarea bazată pe activități interactive, aplicarea strategiilor la clasă, feedback și reflecție are un potențial mai mare de a produce schimbări durabile decât participarea izolată la evenimente informative.

O altă concluzie importantă privește rolul culturii organizaționale: școlile în care profesorii pot discuta deschis dificultățile, pot solicita sprijin și pot analiza împreună rezultatele elevilor creează condiții mai favorabile învățării profesionale.

4.2. Experiențe europene privind dezvoltarea profesională

La nivel european se observă o diversificare a modalităților de formare, de la cursuri și programe de certificare până la mentorat, schimburi de experiență și comunități profesionale online.

Comisia Europeană subliniază importanța unei formări adaptate nevoilor profesorilor, a autoevaluării și a metodelor reflexive, precum feedbackul și coachingul.

Un exemplu relevant îl constituie inițiativele europene de dezvoltare profesională online, care urmăresc să combine accesibilitatea mediilor digitale cu învățarea activă și colaborarea dintre participanți.

Aceste abordări pot susține dezvoltarea unor competențe precum proiectarea activităților centrate pe elev, utilizarea resurselor digitale, evaluarea formativă și adaptarea predării la diversitatea clasei.

Totuși, experiențele europene nu trebuie transferate mecanic de la un sistem educațional la altul. Rezultatele depind de contextul instituțional, de resursele disponibile și de măsura în care profesorii pot integra noile practici în activitatea lor cotidiană.

4.3. Exemple internaționale de colaborare și învățare profesională

Cercetările sintetizate de OCDE oferă exemple de abordări care urmăresc îmbunătățirea predării prin colaborare structurată.

În Australia, modelul *Quality Teaching Rounds* a fost evaluat prin cercetări experimentale care au indicat efecte pozitive asupra rezultatelor elevilor, în contexte și condiții specifice.

În Statele Unite, inițiativa *MyTeachingPartner* a utilizat coachingul și analiza practicilor didactice pentru a sprijini îmbunătățirea interacțiunilor din clasă. Evaluările au raportat rezultate favorabile în anumite contexte, inclusiv în ceea ce privește dezvoltarea practicii profesorilor și rezultatele elevilor.

Aceste exemple susțin ideea că dezvoltarea profesională devine mai relevantă atunci când profesorii au ocazia să observe, să analizeze și să îmbunătățească predarea, nu doar să acumuleze informații teoretice.

Rezultatele nu justifică însă presupunerea că orice formă de colaborare produce automat îmbunătățiri. Eficiența depinde de calitatea activităților, de obiectivele urmărite, de pregătirea participanților și de susținerea instituțională.

4.4. Sinteză comparativă a modelelor de dezvoltare profesională

Model de dezvoltare profesională	Caracteristici principale	Avantaje	Condiții de eficiență
Formarea prin cursuri	Transmiterea și aprofundarea cunoștințelor	Acces la informații și perspective noi	Conținut relevant și aplicare ulterioară
Comunitățile profesionale de învățare	Colaborare sistematică între colegi	Împărtășirea experiențelor și îmbunătățirea predării	Timp alocat, obiective comune și încredere
Cercetarea-acțiune	Investigarea problemelor din propria practică	Dezvoltarea autonomiei și a gândirii critice	Colectarea sistematică a datelor
Mentoratul și coachingul	Sprijin personalizat și feedback	Dezvoltarea unor competențe specifice	Relație profesională bazată pe respect
Învățarea online	Formare și colaborare în medii digitale	Flexibilitate și acces la resurse diverse	Interactivitate, accesibilitate și sprijin pedagogic
Proiectarea colaborativă a lecțiilor	Planificarea, aplicarea și analiza comună a predării	Conectarea formării cu activitatea de la clasă	Continuitate și analiză reflexivă

Analiza comparativă sugerează că aceste modele sunt complementare. O strategie coerentă de dezvoltare profesională poate combina formarea teoretică, colaborarea colegială, mentoratul, cercetarea-acțiune și utilizarea resurselor digitale.

5. Colaborarea profesională – fundament al unei culturi educaționale inovatoare

Colaborarea în educație depășește schimbul informal de materiale didactice. Ea presupune construirea unor relații profesionale în care profesorii își împărtășesc experiențele, își analizează deciziile și își asumă responsabilitatea comună pentru îmbunătățirea învățării.

O cultură autentică a colaborării presupune mai multe dimensiuni.

În primul rând, colaborarea bazată pe încredere. Profesorii trebuie să poată discuta dificultățile întâmpinate fără teama de a fi judecați sau sancționați. Un climat sigur facilitează exprimarea opiniilor, solicitarea ajutorului și explorarea unor soluții noi.

În al doilea rând, colaborarea orientată spre învățarea elevilor. Întâlnirile profesionale devin productive atunci când pornesc de la întrebări concrete: ce trebuie să învețe elevii, ce obstacole întâmpină și ce strategii îi pot ajuta?

În al treilea rând, colaborarea interdisciplinară. Proiectele care reunesc mai multe discipline permit abordarea integrată a unor teme relevante și dezvoltarea competențelor transversale.

În al patrulea rând, colaborarea cu familia și comunitatea. Parteneriatul dintre școală, părinți și instituțiile comunitare poate contribui la crearea unui mediu favorabil dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copiilor.

În al cincilea rând, colaborarea digitală. Platformele educaționale și comunitățile virtuale facilitează schimbul de resurse și experiențe, dar presupun responsabilitate, respectarea drepturilor de autor și protejarea datelor personale.

Colaborarea eficientă nu elimină autonomia profesorului. Dimpotrivă, aceasta o consolidează prin accesul la perspective multiple și prin posibilitatea de a fundamenta deciziile pedagogice pe experiențe și dovezi diverse.

6. Repere inovatoare pentru practica didactică a viitorului

Adaptarea educației la provocările viitorului presupune dezvoltarea unor practici centrate pe elev, fundamentate pedagogic și deschise către inovare.

6.1. Învățarea centrată pe elev

Profesorul proiectează experiențe de învățare care țin seama de nivelul de pregătire, interesele, ritmul și particularitățile elevilor.

Strategiile pot include învățarea prin proiecte, rezolvarea de probleme, investigația, învățarea prin cooperare și utilizarea situațiilor autentice.

În acest context, rolul cadrului didactic este de a crea condiții pentru participare activă, gândire critică și transferul cunoștințelor în situații noi.

6.2. Evaluarea formativă și feedbackul constructiv

Evaluarea trebuie să sprijine învățarea, nu doar să măsoare rezultatele obținute la finalul unei activități.

Observarea sistematică, întrebările de reflecție, rubricile de evaluare, autoevaluarea și feedbackul descriptiv îi ajută pe elevi să înțeleagă ce au realizat, ce dificultăți întâmpină și ce pot îmbunătăți.

La rândul lor, profesorii pot utiliza informațiile obținute pentru a adapta explicațiile, sarcinile și modalitățile de sprijin.

6.3. Integrarea responsabilă a inteligenței artificiale

Inteligența artificială oferă oportunități pentru generarea de idei, adaptarea unor materiale didactice, elaborarea unor exerciții diferențiate și sprijinirea procesului de planificare.

Utilizarea acestor instrumente trebuie să fie însoțită de verificarea informațiilor, protejarea datelor personale, respectarea drepturilor de autor și evaluarea critică a rezultatelor generate.

Profesorul rămâne responsabil pentru corectitudinea conținuturilor, adecvarea pedagogică a activităților și respectarea nevoilor elevilor.

Competența digitală a viitorului nu se reduce la utilizarea tehnologiei, ci presupune capacitatea de a selecta instrumentele potrivite, de a le utiliza etic și de a aprecia valoarea lor educațională.

6.4. Educația incluzivă și diferențierea învățării

Diversitatea elevilor impune proiectarea unor activități accesibile, flexibile și adaptate nevoilor individuale.

Diferențierea poate viza conținuturile, modalitățile de lucru, timpul acordat, tipurile de sprijin și formele de exprimare a rezultatelor învățării.

Colaborarea dintre profesori, consilierii școlari, specialiști și familii contribuie la identificarea unor soluții adecvate și la reducerea barierelor de participare.

6.5. Profesorul ca practician reflexiv și cercetător al propriei activități

Un reper esențial pentru viitor îl reprezintă transformarea experienței didactice în sursă de cunoaștere profesională.

Profesorul poate investiga întrebări precum:

- **Ce metode îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine un concept?**
- **Cum influențează lucrul în echipă participarea elevilor?**
- **Ce tipuri de feedback stimulează autonomia?**
- **Cum pot fi adaptate activitățile pentru elevii care au nevoie de sprijin suplimentar?**

Răspunsurile pot fi construite prin observare, analizarea lucrărilor elevilor, discuții profesionale și consultarea cercetărilor de specialitate.

Această abordare contribuie la formarea unui profesor care nu aplică mecanic rețete pedagogice, ci analizează, experimentează și își adaptează deciziile în mod responsabil.

7. Reflecții didactice asupra învățării continue și colaborării

Din perspectiva practicii educaționale, învățarea continuă reprezintă mai mult decât o cerință profesională. Ea reflectă disponibilitatea profesorului de a-și reconsidera convingerile, de a recunoaște limitele propriilor metode și de a căuta soluții mai eficiente.

Prima reflecție privește relația dintre experiență și dezvoltare. Experiența acumulată de-a lungul anilor reprezintă o resursă valoroasă, însă vechimea în profesie nu garantează, prin ea însăși, evoluția profesională. Experiența devine formativă atunci când este analizată critic și valorificată pentru îmbunătățirea practicii.

A doua reflecție se referă la colaborare. Fiecare profesor deține un repertoriu propriu de strategii, exemple și soluții. Atunci când acestea sunt împărtășite și analizate într-un climat de încredere, experiența individuală se poate transforma în resursă colectivă. Colaborarea nu presupune renunțarea la originalitate, ci dezvoltarea acesteia prin dialog profesional.

A treia reflecție vizează raportul dintre teorie și practică. Cercetarea pedagogică oferă concepte și rezultate care pot orienta deciziile profesorului, însă aplicarea lor trebuie adaptată particularităților clasei. Nicio metodă nu este universal eficientă în orice context. Practica responsabilă presupune selectarea strategiilor în funcție de obiective, caracteristicile elevilor și dovezile disponibile.

A patra reflecție privește utilizarea tehnologiei. Instrumentele digitale pot facilita accesul la informație și pot diversifica activitățile, dar nu înlocuiesc relația pedagogică, empatia și judecata profesională. Valoarea lor se măsoară prin contribuția la învățare, nu prin noutatea tehnologică.

A cincea reflecție se referă la responsabilitatea comună pentru progresul elevilor. Rezultatele educaționale nu depind exclusiv de efortul unui singur profesor, ci sunt influențate de colaborarea dintre cadre didactice, familie, conducerea școlii și comunitate. O abordare colectivă, bazată pe dialog și obiective comune, poate crea condiții mai bune pentru dezvoltarea fiecărui copil.

În sfârșit, învățarea continuă presupune și disponibilitatea de a învăța din dificultăți. O activitate care nu produce rezultatele anticipate poate deveni un prilej de analiză, cu condiția ca profesorul să identifice cauzele posibile, să consulte perspective alternative și să planifice schimbări argumentate.

Astfel, dezvoltarea profesională nu este un proces liniar și nici o acumulare de certificate, ci un demers permanent de investigare, reflecție și transformare.

8. Propunere de model aplicativ pentru dezvoltarea profesională în școală

Pentru transpunerea principiilor teoretice în practică, poate fi utilizat un model de dezvoltare profesională organizat în cinci etape.

Etapa I – Identificarea nevoilor. Cadrele didactice analizează rezultatele elevilor, dificultățile întâlnite și propriile nevoi de formare.

Etapa a II-a – Învățarea colaborativă. Profesorii consultă literatura de specialitate, participă la discuții profesionale și identifică strategii adecvate problemei investigate.

Etapa a III-a – Aplicarea la clasă. Strategiile selectate sunt integrate în activități didactice concrete.

Etapa a IV-a – Analiza rezultatelor. Profesorii colectează informații relevante, precum răspunsurile elevilor, produsele activității, rezultatele evaluărilor formative și observațiile sistematice.

Etapa a V-a – Reflecția și îmbunătățirea. Echipa analizează efectele intervenției, identifică lim

BIBLIOGRAFIE

I. Lucrări fundamentale privind învățarea și dezvoltarea profesională

1. **Kolb, D. A. (1984).** ***Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.*** **Prentice-Hall.**
2. **Lave, J., & Wenger, E. (1991).** ***Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*****. Cambridge University Press.**
3. **Schön, D. A. (1983).** ***The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*****. Basic Books.**
4. **Wenger, E. (1998).** ***Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*****. Cambridge University Press.**
5. **Vygotsky, L. S. (1978).** ***Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*****. Harvard University Press.**

II. Studii și cercetări privind dezvoltarea profesională continuă a profesorilor

6. **Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020).** ***Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data*****. OECD Education Working Papers, No. 235. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en**
7. **Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017).** ***Effective Teacher Professional Development*****. Learning Policy Institute.**
8. **OECD. (2019).** ***TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*****. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en**

III. Documente și publicații internaționale privind educația viitorului

9. **European Commission. (2018).** ***Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*****. European Commission.**
10. **UNESCO. (2021).** ***Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*****. UNESCO.**
11. **OECD. (2020).** ***Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data*****. OECD Publishing.**

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA ÎN EDUCAȚIE – PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN CLASA SIMULTANĂ

Învățător Dragoş Bibire

Liceul Tehnologic,,Georgeta.J. Cancicov" Parincea , judeţul Bacău

Organizarea procesului instructiv-educativ în regim simultan reprezintă o provocare pedagogică, dar și o oportunitate de valorificare a învățării diferențiate, a autonomiei elevilor și a colaborării. Activitatea desfășurată cu elevi din clasa pregătitoare și clasa a IV-a presupune adaptarea strategiilor didactice la particularitățile de vârstă, la nivelurile diferite de dezvoltare și la ritmurile individuale de învățare. În acest context, învățarea continuă a cadrului didactic devine o condiție importantă pentru proiectarea unor experiențe educaționale relevante și pentru susținerea progresului fiecărui copil.

Educația contemporană presupune adaptarea permanentă a procesului de învățământ la transformările societății și la diversitatea nevoilor de învățare ale copiilor. Școala este chemată să ofere nu doar cunoștințe, ci și contexte favorabile dezvoltării autonomiei, creativității, comunicării și capacității de a învăța pe tot parcursul vieții.

În acest cadru, activitatea didactică desfășurată în regim simultan ocupă un loc aparte. Lucrul cu elevi din clasa pregătitoare și clasa a IV-a presupune coordonarea unor activități distincte, adaptate unor niveluri diferite de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială. În timp ce elevii clasei pregătitoare își formează deprinderile inițiale de comunicare, explorare și învățare, elevii clasei a IV-a consolidează competențele de bază, dezvoltă strategii de rezolvare a problemelor și dobândesc o autonomie mai mare în activitatea școlară.

Această diversitate solicită din partea cadrului didactic o bună organizare a timpului, o proiectare atentă a sarcinilor și capacitatea de a alterna momentele de activitate directă cu cele de lucru independent. În același timp, ea creează posibilitatea dezvoltării unei comunități de învățare în care elevii învață să se respecte, să coopereze și să valorifice diferențele dintre ei.

Tema învățării continue și a colaborării devine astfel relevantă. Profesorul trebuie să învețe permanent pentru a răspunde cerințelor profesionale, iar elevii au nevoie de experiențe care să le formeze disponibilitatea de a învăța, de a colabora și de a progresa.

Învățarea continuă – fundament al dezvoltării profesionale

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un principiu fundamental al educației moderne.

Pentru cadrul didactic, învățarea continuă nu se limitează la participarea la cursuri de formare. Ea presupune lectură pedagogică, schimb de experiență, participare la activități metodice, utilizarea resurselor educaționale, reflecție asupra lecțiilor și evaluarea permanentă a propriilor practici.

Într-o clasă simultană, aceste forme de dezvoltare profesională au o importanță deosebită. Învățătorul trebuie să identifice modalități prin care să asigure progresul fiecărui colectiv, fără a neglija particularitățile individuale ale elevilor.

O activitate eficientă presupune anticiparea dificultăților, selectarea unor sarcini accesibile și relevante, pregătirea materialelor necesare și organizarea unor momente de feedback. El trebuie să fie pregătit să adapteze demersul didactic atunci când observă că o strategie nu produce rezultatele așteptate.

Învățarea continuă devine, astfel, un proces de analiză și îmbunătățire permanentă. Învățătorul reflectează asupra unor întrebări esențiale: Ce au înțeles elevii? Cine are nevoie de sprijin suplimentar? Ce sarcini au stimulat implicarea? Cum pot organiza mai eficient timpul și resursele? Răspunsurile contribuie la dezvoltarea competenței pedagogice și la consolidarea unei atitudini profesionale bazate pe responsabilitate, flexibilitate și deschidere către nou.

Particularitățile organizării activității didactice în clasa simultană

Activitatea în regim simultan presupune organizarea învățării pentru două colective care lucrează în același spațiu, dar au obiective și cerințe curriculare distincte. În cazul clasei pregătitoare și al clasei a IV-a, diferențele de vârstă și de dezvoltare impun o proiectare atentă a activităților.

Elevii clasei pregătitoare au nevoie de activități concrete, atractive și de scurtă durată, bazate pe joc, manipularea materialelor, observare, comunicare și explorare. Ei își formează deprinderile de lucru, învață să respecte reguli, să urmeze instrucțiuni și să finalizeze sarcini adecvate nivelului lor.

Elevii clasei a IV-a pot desfășura activități care presupun citirea și interpretarea textelor, redactarea unor mesaje, rezolvarea problemelor matematice în mai multe etape și organizarea autonomă a demersului de lucru. Cu toate acestea, și ei au nevoie de explicații clare, feedback și sprijin diferențiat.

Principala provocare constă în distribuirea echilibrată a atenției cadrului didactic. În timp ce lucrează direct cu un colectiv, profesorul trebuie să asigure celuilalt colectiv sarcini bine explicate, accesibile și suficient de structurate pentru a putea fi realizate independent.

În acest sens, sunt utile următoarele strategii:

- alternarea momentelor de predare directă cu activitățile independente;
- utilizarea fișelor de lucru diferențiate și a materialelor concrete;
- formularea unor instrucțiuni clare, însoțite de exemple;
- organizarea unor rutine de lucru care le permit elevilor să știe ce au de făcut;

- utilizarea autoevaluării și a verificării progresive a sarcinilor;
- valorificarea colaborării dintre elevi, fără transferarea responsabilității cadrului didactic asupra copiilor mai mari.

Un aspect esențial este menținerea echilibrului între activitățile comune și cele diferențiate. Unele teme generale pot fi abordate într-un cadru integrat, însă obiectivele, sarcinile și criteriile de evaluare trebuie adaptate nivelului fiecărei clase.

Colaborarea – resursă pentru învățarea reciprocă

Colaborarea este o componentă importantă a procesului educațional, deoarece creează contexte în care elevii pot comunica, pot împărtăși idei și pot învăța unii de la alții.

Într-o clasă simultană, colaborarea poate dobândi forme specifice. Elevii mai mari pot deveni modele de organizare și comportament pentru cei mici, iar copiii din clasa pregătitoare pot contribui prin spontaneitate, curiozitate și entuziasm. Aceste interacțiuni trebuie planificate și supravegheate de cadrul didactic, astfel încât fiecare copil să beneficieze de experiențe adecvate vârstei sale.

De exemplu, elevii clasei a IV-a pot citi un text scurt copiilor din clasa pregătitoare, pot prezenta o poveste ilustrată sau pot participa la realizarea unui panou tematic comun. Elevii mai mari își exersează exprimarea, responsabilitatea și capacitatea de a explica, iar cei mici își dezvoltă vocabularul, atenția și interesul pentru lectură.

Colaborarea nu trebuie confundată cu simpla împărțire a sarcinilor. Pentru a fi eficientă, ea presupune obiective clare, participare reală și respectarea contribuției fiecărui elev. Cadrul didactic rămâne responsabil pentru predare, evaluare și asigurarea progresului tuturor copiilor.

La nivel profesional, colaborarea dintre învățători reprezintă o altă sursă importantă de dezvoltare. Schimbul de materiale, discutarea dificultăților întâlnite, planificarea activităților și analiza strategiilor didactice pot conduce la soluții mai bine adaptate contextului educațional.

Exemple de bune practici de învățare și colaborare în clasa pregătitoare și clasa a IV-a

1.Activitate integrată: „Învățăm împreună, creștem împreună”

Activitatea a urmărit dezvoltarea comunicării, cooperării și responsabilității prin realizarea unui produs comun.

Pentru clasa pregătitoare, elevii au identificat imagini, denumit obiecte, formulat enunțuri simple, ordonat imagini pentru a reda o succesiune logică și realiza desene tematice.

Pentru clasa a IV-a, elevii au redactat texte scurte, au formulat mesaje despre importanța colaborării, au realizat descrieri și au organizat materialele într-un poster comun.

La final, produsele au fost reunite într-un panou intitulat „Învățăm unii de la alții”. Fiecare colectiv și-a prezentat contribuția, iar eu am condus o discuție despre respect, ajutor reciproc și responsabilitate.

Activitatea a demonstrat că un obiectiv general poate fi comun, chiar dacă modalitățile de realizare sunt diferențiate.

2.Activitate de lectură: „Povești cu tâlc, lecții pentru viață”

Elevii clasei a IV-a au citit un text literar adecvat, iar elevii clasei pregătitoare au urmărit imaginile, identificat personajele și au răspuns la întrebări simple. Ulterior, elevii mai mari au formulat mesajul textului și au descris comportamentele personajelor, în timp ce copiii mai mici au ilustrat scena preferată și au exprimat oral ce au învățat din poveste. Activitatea a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare și la cultivarea empatiei, a respectului și a interesului pentru lectură.

3.Activitate matematică: „Numere, forme și provocări”

Pentru clasa pregătitoare, activitățile au urmărit recunoașterea numerelor, numărarea obiectelor, compararea unor mulțimi și identificarea formelor geometrice, în acord cu obiectivele curriculare. Pentru clasa a IV-a, sarcinile au inclus rezolvarea unor probleme, explicarea strategiilor de calcul și construirea unor situații-problemă pornind de la obiecte familiare. Într-o etapă comună, elevii au utilizat materiale concrete pentru a construi un tablou geometric sau o machetă. Fiecare colectiv a contribuit în funcție de competențele urmărite.

4.Portofoliul de progres și autoevaluarea

Portofoliul a reunit fișe de lucru, desene, texte și produse ale activităților. Elevii clasei pregătitoare au selectat o lucrare de care au fost mândri și au explicat oral de ce au ales-o. Elevii clasei a IV-a au analizat evoluția propriilor rezultate și au formulat obiective personale de îmbunătățire. Portofoliul oferă cadrului didactic informații utile pentru planificarea intervențiilor și dezvoltă capacitatea elevilor de a-și recunoaște reușitele.

Reflecții didactice asupra experienței la clasa simultană

Activitatea desfășurată cu două colective de vârste diferite solicită permanent capacitatea de adaptare a cadrului didactic. Fiecare zi aduce situații care necesită decizii pedagogice, reorganizarea timpului și identificarea unor modalități eficiente de sprijin.

O primă reflecție privește importanța planificării. În clasa simultană, o sarcină insuficient explicată poate conduce la pierderea timpului și la apariția dificultăților. De aceea, instrucțiunile trebuie să fie clare, materialele pregătite, iar activitățile independente concepute astfel încât elevii să poată lucra în siguranță și cu un grad adecvat de autonomie.

A doua reflecție se referă la diferențierea învățării. Nu toți copiii progresează în același ritm, iar comparația permanentă între elevi poate afecta încrederea în sine. Este important ca fiecare copil să fie valorizat pentru efortul depus, pentru progresul realizat și pentru disponibilitatea de a învăța.

A treia reflecție evidențiază rolul colaborării. Atunci când copiii sunt încurajați să asculte, să ofere ajutor și să respecte ideile celorlalți, clasa devine o comunitate în care reușita este susținută și de sprijinul reciproc.

Colaborarea profesională permite valorificarea experienței colegilor. O metodă prezentată într-o activitate metodică, o discuție cu un coleg sau analiza unei dificultăți comune pot conduce la îmbunătățirea activității la clasă.

Învățarea continuă presupune și disponibilitatea de a recunoaște ceea ce poate fi îmbunătățit. Uneori, o activitate necesită mai mult timp decât a fost anticipat; alteori, un elev are nevoie de o explicație suplimentară sau de o sarcină adaptată. Aceste situații pot deveni oportunități de reflecție și dezvoltare profesională.

Una dintre responsabilitățile importante ale învățătorului este aceea de a crea un mediu în care fiecare copil să se simtă acceptat, încurajat și capabil să progreseze. Într-o clasă simultană, această responsabilitate presupune echilibru, răbdare, creativitate și încredere în potențialul fiecărui elev.

Concluzii

Învățarea continuă și colaborarea reprezintă repere fundamentale pentru dezvoltarea unei educații de calitate. În contextul clasei simultane, aceste principii capătă o semnificație aparte, deoarece cadrul didactic trebuie să coordoneze procese de învățare diferite, să adapteze metodele și să asigure participarea fiecărui copil.

Experiența didactică la clasa pregătitoare și clasa a IV-a evidențiază necesitatea unei proiectări flexibile, a diferențierii sarcinilor și a dezvoltării autonomiei elevilor. În același timp, colaborarea poate transforma diversitatea de vârstă și de experiență într-o oportunitate pentru dezvoltarea comunicării, empatiei și responsabilității.

Dezvoltarea profesională continuă îi permite cadrului didactic să răspundă mai bine provocărilor, să își analizeze practica și să descopere noi strategii de predare. Colaborarea dintre colegi și parteneriatul cu familia completează acest proces și contribuie la construirea unei comunități educaționale active.

Școala viitorului se construiește prin învățare, cooperare și încredere. Fiecare copil are nevoie de aripi pentru a descoperi lumea, iar fiecare profesor are responsabilitatea de a contribui la formarea lor prin cunoaștere, răbdare și dăruire. Adevărata reușită a educației nu constă doar în ceea ce elevii învață astăzi, ci și în capacitatea lor de a continua să învețe mâine!

BIBLIOGRAFIE

1.Alexandru, Gheorghe (coord.) (2010). *Metodica activităților didactice simultane în ciclul primar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

2.Pânișoară, Ion-Ovidiu (2017). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom.

3.Catalano, Horațiu (2018). *Didactica jocurilor educaționale*. București: Didactica Publishing House.

4.Mocliuc, Florentina-Ștefania (2020). „Învățământul simultan – o provocare. Exemplu de abordare", în *Revista Electronică Edict*.

DIGITALIZAREA ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: OPORTUNITĂȚI, LIMITE ȘI REPERE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ

Bindea Nicoleta - Ionela

Școala Gimnazială „Grigore Silași”, Beclean, structura G.P.P. „Albă ca Zăpada”

Articol științific și reflecție didactică – Secțiunea I

REZUMAT

Digitalizarea educației timpurii presupune utilizarea intenționată, echilibrată și adecvată vârstei a resurselor digitale, în sprijinul jocului, explorării, comunicării și învățării active. În grădiniță, tehnologia nu trebuie să înlocuiască experiențele directe, mișcarea, conversația sau interacțiunea cu materialele concrete, ci poate completa aceste experiențe atunci când răspunde unui obiectiv pedagogic clar. Lucrarea sintetizează principii pentru integrarea responsabilă a resurselor digitale, propune exemple adaptabile pentru activitățile din grădiniță și evidențiază rolul cadrului didactic în selectarea conținuturilor, protejarea datelor și colaborarea cu familia.

CUVINTE-CHEIE

educație timpurie, digitalizare, competențe digitale, învățare prin joc, siguranță online, incluziune

1. Introducere

Copiii cresc într-un mediu în care imaginile digitale, dispozitivele și aplicațiile fac parte din viața cotidiană. Grădinița are responsabilitatea de a răspunde acestei realități prin experiențe educaționale potrivite vârstei, nu prin folosirea tehnologiei ca scop în sine. În educația timpurie, dezvoltarea se realizează prin joc, explorare senzorială, mișcare, limbaj, relații și interacțiune cu mediul. Din acest motiv, orice resursă digitală trebuie să fie subordonată obiectivelor de dezvoltare și să păstreze copilul în centrul procesului educațional.

Digitalizarea relevantă nu înseamnă utilizarea zilnică sau prelungită a ecranului. Ea presupune alegerea atentă a unui instrument atunci când acesta aduce o valoare pedagogică distinctă: de exemplu, permite observarea unui fenomen greu accesibil direct, documentarea unei activități, ascultarea unor sunete, crearea unei povești colective sau oferirea unui feedback vizual imediat. Dacă aceeași finalitate poate fi atinsă mai bine prin joc concret, conversație ori explorare în aer liber, tehnologia nu este obligatorie.

2. Repere pedagogice pentru utilizarea tehnologiei

2.1. Scop pedagogic explicit. Înainte de a deschide o aplicație sau de a proiecta un material, cadrul didactic formulează ce urmărește: îmbogățirea vocabularului, ordonarea unor imagini, recunoașterea sunetelor, relatarea unei experiențe sau cooperarea într-un grup. Instrumentul se selectează după obiectiv, nu invers.

2.2. Învățare activă, nu consum pasiv. Copiii au nevoie să răspundă, să anticipeze, să aleagă, să explice și să creeze. O imagine proiectată poate deveni punctul de pornire al unei conversații, iar fotografiile realizate în timpul unei explorări pot fi ordonate de copii și transformate într-o poveste. Vizionarea pasivă, fără dialog și fără activitate ulterioară, are o valoare educațională limitată.

2.3. Echilibru între digital și concret. Experiențele digitale se alternează cu manipularea obiectelor, desenul, construcțiile, jocul simbolic, mișcarea și explorarea naturii. După observarea pe ecran a etapelor de creștere ale unei plante, copiii pot semăna semințe și pot urmări în timp schimbările reale.

2.4. Accesibilitate și incluziune. Materialele trebuie să fie ușor de perceput și de înțeles, cu imagini clare, instrucțiuni scurte și posibilitatea de a răspunde verbal, prin gest, prin alegerea unei imagini sau prin manipularea unor obiecte. Tehnologia nu trebuie să devină o barieră pentru copiii cu nevoi diferite, pentru cei care nu au dispozitive acasă sau pentru copiii care au nevoie de timp suplimentar.

2.5. Siguranță și protecția datelor. Cadrul didactic utilizează resurse adecvate vârstei, verifică reclamele și legăturile externe, evită conturile personale ale copiilor și nu publică imagini, nume complete sau alte date identificabile fără respectarea regulilor instituției și a cadrului legal. Activitățile se desfășoară sub supravegherea adultului.

3. Rolul cadrului didactic și al familiei

Educatoarea este mediatorul care transformă resursa digitală într-o experiență de învățare. Ea anticipează întrebările, observă reacțiile copiilor, adaptează ritmul și verifică dacă obiectivul a fost atins. Competența digitală profesională include nu doar abilitatea tehnică de a folosi un dispozitiv, ci și discernământul de a decide când este util, cum se protejează copilul și cum se evaluează efectul activității.

Parteneriatul cu familia este important pentru continuitatea mesajelor privind siguranța, echilibrul și utilizarea responsabilă a tehnologiei. Comunicarea cu părinții poate explica scopul unei activități, poate oferi idei pentru conversații fără ecran și poate sublinia că accesul la dispozitive nu este o condiție pentru participarea copilului. Este util ca instituția să adopte reguli clare privind fotografierea, distribuirea materialelor și folosirea platformelor digitale.

4. Exemple de activități adaptabile

Exemplul 1 – „Sunetele din jurul nostru”. Domeniu vizat: limbaj și explorarea mediului. Educatoarea redă câteva sunete scurte, precum ploaia, ciripitul păsărilor sau clopoțelul. Copiii ghicesc sursa, explică ce indicii au observat și apoi caută în mediul apropiat obiecte care produc sunete asemănătoare. Resursa digitală este doar un stimul pentru ascultare și conversație. Adaptare: sunetele pot fi înlocuite cu obiecte reale sau cu înregistrări realizate de adult.

Exemplul 2 – „Povestea în trei imagini”. Domeniu vizat: comunicare, creativitate și gândire logică. Se prezintă trei imagini care ilustrează începutul, mijlocul și finalul unei întâmplări. Copiii le ordonează, povestesc ce se întâmplă și propun un titlu. Imaginile pot fi afișate pe un ecran sau tipărite. Evaluarea se bazează pe participare, coerența relatării și folosirea vocabularului, nu pe rapiditatea apăsării unor butoane.

Exemplul 3 – „Micii observatori ai naturii”. Domeniu vizat: cunoașterea mediului. Într-o plimbare, cadrul didactic fotografiază, cu dispozitivul instituției, câteva elemente naturale care pot fi discutate ulterior. La revenirea în grupă, copiii descriu ceea ce au observat, compară forme și culori și realizează un colaj cu desene și fotografii selectate. Nu se fotografiază copii identificabili pentru distribuire publică. Dacă nu există dispozitiv, activitatea se desfășoară cu desene și obiecte naturale.

Exemplul 4 – „Robotul care urmează instrucțiuni”. Domeniu vizat: orientare spațială, cooperare și gândire secvențială. Un copil joacă rolul robotului, iar colegii îi dau instrucțiuni simple: înainte, înapoi, la stânga sau la dreapta, până la un reper. Se poate folosi o grilă de podea sau cartonașe cu săgeți. O aplicație de programare vizuală nu este necesară; activitatea fără ecran oferă o bază concretă pentru înțelegerea secvențelor.

5. Evaluarea și reflecția asupra practicii

Evaluarea trebuie să urmărească progresul copilului în raport cu obiectivele activității, nu gradul de familiaritate cu dispozitivul. Educatoarea poate utiliza observația sistematică și note scurte privind participarea, exprimarea ideilor, cooperarea, capacitatea de a explica alegerile și transferul în activitatea concretă. Întrebările de reflecție pentru cadrul didactic pot fi: A avut resursa un rol real? Au fost copiii activi? A existat o continuare fără ecran? Au participat toți copiii? A fost respectată confidențialitatea?

Pentru documentarea unei activități reale, se recomandă completarea ulterioară a unei fișe cu data, grupa, obiectivele, resursa utilizată, reacțiile observate și schimbările propuse. În lipsa unor date colectate efectiv, nu se vor formula afirmații despre rezultate măsurate sau despre eficiența demonstrată a unei intervenții.

6. Concluzii

Digitalizarea poate îmbogăți educația timpurie atunci când este integrată cu măsură, în mod sigur și cu o intenție pedagogică bine definită. Tehnologia nu înlocuiește jocul, relația educatoare–copil, explorarea directă sau materialele concrete. Valoarea sa depinde de felul în care cadrul didactic o folosește pentru a provoca dialogul, curiozitatea, creația și colaborarea. O practică adaptată viitorului presupune, așadar, nu doar acces la instrumente digitale, ci și capacitatea de a le selecta critic, de a le limita când este necesar și de a pune permanent în centru binele copilului.

BIBLIOGRAFIE

1. Comisia Europeană. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union, 2022.
2. Comisia Europeană. Digital Education Action Plan 2021–2027. European Commission, 2020.
3. Ministerul Educației Naționale. Curriculum pentru educația timpurie. București, 2019.
4. UNICEF. Policy Guidance on AI for Children. UNICEF, 2021.
5. Organizația Mondială a Sănătății. Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children under 5 Years of Age. WHO, 2019.

NOTĂ PENTRU PERSONALIZARE

Înainte de trimitere, autoarea poate adăuga un exemplu propriu, real, din activitatea grupei, precizând contextul și observațiile efectiv consemnate. Exemplele din lucrare sunt modele adaptabile și nu reprezintă afirmații despre activități deja desfășurate de autoare.

Interdisciplinaritatea și transferul cunoștințelor

Prof.înv.primar Boghină Letiția

Școala Gimnazială Academician M. Voiculescu

Interdisciplinaritatea constituie o formă relevantă a convergenței didactice, deoarece permite abordarea unor teme din perspective diferite. În viața cotidiană, problemele nu sunt delimitate strict în funcție de disciplinele școlare; de aceea, elevii au nevoie să stabilească relații între cunoștințe și să le utilizeze în contexte variate.

O activitate cu tema „Apa – resursă esențială pentru viață" poate integra elemente de științe ale naturii, matematică, limba română, educație plastică și educație civică. Elevii pot observa circuitul apei, pot interpreta date simple privind consumul, pot redacta un mesaj de protejare a resurselor și pot realiza un afiș tematic.

Prin astfel de activități, învățarea devine mai apropiată de experiența elevilor, iar cunoștințele sunt organizate într-un sistem coerent. Totodată, se dezvoltă competențe transversale precum comunicarea, colaborarea, creativitatea și rezolvarea de probleme.

Colaborarea dintre cadrele didactice contribuie la consolidarea acestei perspective. Planificarea comună, schimbul de experiență și analiza rezultatelor elevilor permit identificarea unor modalități eficiente de integrare curriculară.

Inovația didactică și educația incluzivă

O educație de calitate trebuie să ofere tuturor elevilor posibilitatea de a participa la activități și de a progresa, indiferent de ritmul de învățare, de particularitățile individuale sau de dificultățile întâmpinate.

Convergența didactică susține incluziunea prin diversificarea modalităților de prezentare a informațiilor, de realizare a sarcinilor și de exprimare a rezultatelor învățării. Același conținut poate fi transmis verbal, vizual, prin exemple concrete sau prin materiale manipulabile.

În cazul elevilor care întâmpină dificultăți de citire, scriere sau calcul, pot fi utilizate instrucțiuni scurte, exerciții gradate, suporturi vizuale, activități interactive și timp suplimentar, în funcție de nevoile individuale. Colaborarea dintre învățător, profesorul de sprijin, familie și ceilalți specialiști facilitează adaptarea intervențiilor educaționale.

Inovația incluzivă nu presupune diminuarea nejustificată a așteptărilor, ci identificarea unor modalități adecvate prin care fiecare elev să poată participa, să își valorifice punctele forte și să înregistreze progrese.

În acest context, succesul educațional nu trebuie evaluat exclusiv prin comparația dintre elevi, ci și prin raportarea progresului individual la obiectivele stabilite.

Rolul cadrului didactic în procesul inovării

Profesorul reprezintă un factor esențial în transformarea practicilor educaționale. El selectează metodele, organizează mediul de învățare, monitorizează progresul și creează condițiile necesare participării active a elevilor.

Într-un demers didactic inovator, cadrul didactic îndeplinește mai multe roluri: proiectant al experiențelor de învățare, facilitator, observator, evaluator și partener de dialog.

Dezvoltarea profesională continuă este necesară pentru actualizarea competențelor pedagogice și digitale. Participarea la cursuri, activitățile metodice, schimburile de bune practici, cercetarea la nivelul clasei și reflecția asupra propriei activități contribuie la îmbunătățirea demersului didactic.În același timp, inovarea nu poate fi susținută exclusiv prin efort individual. Sunt importante existența resurselor adecvate, sprijinul instituțional, timpul destinat colaborării și o cultură școlară care încurajează inițiativa și analiza constructivă a rezultatelor.

Astfel, profesorul devine nu doar un utilizator al unor metode noi, ci un profesionist care selectează, adaptează și evaluează critic soluțiile educaționale.

Bibliografie

OECD (2018). Understanding Innovative Pedagogies: Key Themes to Analyse New Approaches to Teaching and Learning. OECD Education Working Papers, nr. 172. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9f843a6e-en

OECD (2019). Vincent-Lancrin, S. et al. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Tchoshanov, M. (2013). Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO. https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/

UNESCO (2017). A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO.

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

Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.

Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

Inovația în educație – perspective și direcții de dezvoltare

Prof.înv.primar Boghină Letiția

Școala Gimnazială Academician M. Voiculescu

Inovația educațională reprezintă introducerea și utilizarea unor practici, metode, instrumente sau modalități de organizare care îmbunătățesc procesul de învățare. Conform analizei realizate de OECD, inovația poate privi atât practicile pedagogice, cât și organizarea activităților școlare, colaborarea profesională și utilizarea resurselor educaționale (Vincent-Lancrin et al., 2019).

O direcție importantă este trecerea de la învățarea predominant reproductivă la învățarea activă. Elevul este încurajat să formuleze întrebări, să investigheze, să emită ipoteze, să rezolve probleme și să reflecteze asupra propriilor rezultate.

Printre strategiile inovatoare se remarcă:

Învățarea prin descoperire. Elevii ajung la înțelegerea unor concepte prin observare, investigare, comparare și formularea concluziilor. Profesorul organizează situațiile de învățare și oferă sprijin adecvat.

Învățarea bazată pe proiecte. Elevii lucrează individual sau în echipă pentru realizarea unui produs, a unei prezentări ori a unei soluții la o problemă concretă. Această abordare favorizează autonomia, colaborarea și aplicarea cunoștințelor.

Învățarea prin cooperare. Activitățile sunt organizate astfel încât elevii să își împărtășească ideile, să își asume responsabilități și să contribuie la atingerea unui obiectiv comun.

Gamificarea. Introducerea unor elemente specifice jocului, precum provocările, regulile, progresul și recompensele simbolice, poate susține motivația și implicarea elevilor atunci când este corelată cu obiectivele lecției.

Învățarea diferențiată. Sarcinile, materialele și modalitățile de sprijin sunt adaptate nivelului de pregătire și particularităților individuale, fără a renunța la obiectivele esențiale ale învățării.

Eficiența acestor abordări depinde de modul în care sunt proiectate și aplicate. Noutatea unei metode nu garantează automat rezultate superioare; este necesară evaluarea impactului său asupra înțelegerii, participării și progresului elevilor.

Dezvoltarea tehnologiilor digitale a extins posibilitățile de proiectare și desfășurare a activităților didactice. Platformele educaționale, aplicațiile interactive, resursele multimedia și instrumentele de colaborare pot facilita accesul la informație, exersarea și feedbackul.

UNESCO subliniază că tehnologia poate contribui la îmbunătățirea instruirii și la diversificarea experiențelor de învățare, însă efectele sale depind de contextul utilizării și de calitatea sprijinului pedagogic (UNESCO, 2023).

Integrarea tehnologiei trebuie să pornească de la întrebarea: Ce învață elevul mai bine prin utilizarea acestui instrument? Dacă un material digital nu contribuie la înțelegerea conținutului, la exersare sau la participarea activă, folosirea lui poate rămâne doar un element decorativ.

În învățământul primar, de exemplu, un conținut despre mediul înconjurător poate fi abordat prin observarea unor imagini, vizionarea unui material video scurt, realizarea unei hărți conceptuale și rezolvarea unor sarcini interactive. Activitatea digitală este completată de discuții, observații directe și exerciții practice.

Utilizarea tehnologiei presupune, de asemenea, respectarea siguranței online, protejarea datelor personale, verificarea informațiilor și dezvoltarea gândirii critice. În cazul instrumentelor bazate pe inteligență artificială, profesorul are responsabilitatea de a verifica informațiile generate și de a menține caracterul autentic al activității elevilor.

În concluzie, școala inovatoare este aceea care îmbină reflecția pedagogică, creativitatea, colaborarea și responsabilitatea profesională. Cadrul didactic rămâne principalul mediator al schimbării, iar elevul devine participant activ la propria formare. Prin valorificarea convergențelor didactice, educația poate deveni mai relevantă, mai flexibilă și mai incluzivă.

Bibliografie

OECD (2018). Understanding Innovative Pedagogies: Key Themes to Analyse New Approaches to Teaching and Learning. OECD Education Working Papers, nr. 172. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9f843a6e-en

OECD (2019). Vincent-Lancrin, S. et al. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Tchoshanov, M. (2013). Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO. https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/

EXPERIENȚA ERASMUS+
– OPORTUNITATE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE ȘI DIGITALE ALE ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNOLOGIC –

Prof.: Boitan Angelica
Liceul Tehnologic „Alexandru Ioan Cuza”, Slobozia, Ialomița

Transformările economice și tehnologice contemporane influențează în mod direct cerințele privind pregătirea profesională a tinerilor. Digitalizarea activităților economice, dezvoltarea inteligenței artificiale, apariția unor noi ocupații și preocuparea pentru protejarea mediului determină schimbări în modul de organizare a muncii și în competențele solicitate viitorilor angajați.

În aceste condiții, educația profesională și tehnologică nu se poate limita la transmiterea unor cunoștințe teoretice și la exersarea unor proceduri specifice calificării. Ea trebuie să ofere elevilor oportunități de învățare în contexte autentice, să stimuleze inițiativa și capacitatea de adaptare și să faciliteze înțelegerea legăturii dintre ceea ce se învață la școală și ceea ce se solicită în mediul profesional.

Mobilitățile Erasmus+ contribuie la realizarea acestor obiective prin crearea unor contexte de formare în care elevii pot interacționa cu alte medii profesionale și culturale, își pot dezvolta competențele de comunicare și colaborare și pot dobândi o perspectivă mai amplă asupra viitoarei profesii.

Din perspectiva experienței didactice, participarea elevilor la astfel de mobilități oferă și profesorului posibilitatea de a reflecta asupra metodelor de predare, asupra motivației pentru învățare și asupra modalităților prin care experiențele practice pot fi valorificate în activitatea desfășurată ulterior în școală.

Experiența mobilităților desfășurate în Grecia, în zona Litochoro–Katerini, a reunit elevi proveniți din domenii de pregătire diferite, între care Economic, Turism și Comerț. Diversitatea profilurilor a evidențiat caracterul interdisciplinar al formării profesionale și importanța competențelor comune, indiferent de calificarea urmată.

Pentru elevii din domeniul economic, pregătirea profesională presupune înțelegerea proceselor economice, utilizarea informațiilor în luarea deciziilor și dezvoltarea unei conduite responsabile în gestionarea resurselor. În comerț, activitatea profesională solicită comunicare

eficientă, orientare către client, organizarea activităților și capacitatea de a răspunde unor situații diverse. În turism și ospitalitate, calitatea serviciilor depinde de comunicare, adaptabilitate, colaborare și atenție față de nevoile clienților.

Participarea la o mobilitate europeană presupune, în același timp, adaptarea la un mediu nou, interacțiunea cu persoane din alte culturi și utilizarea unor modalități de comunicare adecvate. Astfel, elevii au ocazia să își exerseze autonomia, să își gestioneze responsabilitățile și să înțeleagă importanța comportamentului profesional.

Din perspectiva cadrului didactic, valoarea unei astfel de experiențe nu se rezumă la activitățile desfășurate pe durata mobilității. Ea se regăsește și în schimbările pe care experiența le poate stimula în modul de raportare al elevilor la propria pregătire, la viitoarea profesie și la oportunitățile de dezvoltare personală.

Digitalizarea transformă activitățile din numeroase domenii profesionale, iar pregătirea elevilor trebuie să țină seama de această realitate. Competențele digitale nu mai reprezintă doar un avantaj suplimentar, ci o componentă importantă a capacității de a învăța, de a lucra și de a comunica într-un mediu profesional modern.

În domeniul economic, utilizarea aplicațiilor digitale facilitează prelucrarea datelor, întocmirea documentelor, realizarea bugetelor, calculul costurilor și interpretarea indicatorilor economici. În comerț, tehnologia sprijină gestionarea stocurilor, analiza prețurilor, organizarea informațiilor despre produse și comunicarea cu clienții. În turism și ospitalitate, instrumentele digitale pot contribui la realizarea ofertelor, promovarea serviciilor, elaborarea itinerarelor și gestionarea relației cu beneficiarii.

Din perspectiva profesorului, una dintre direcțiile importante de valorificare este transferul experienței în activități aplicative, adaptate disciplinelor și calificărilor studiate.

Pentru elevii din domeniul economic, o activitate de transfer poate consta în analiza modului de utilizare a resurselor într-o activitate profesională și identificarea unor soluții de reducere a costurilor și a risipei. Elevii din comerț pot propune măsuri pentru gestionarea responsabilă a produselor și ambalajelor, iar cei din turism și ospitalitate pot elabora recomandări pentru organizarea unor servicii care să țină seama de protejarea mediului și de nevoile clienților.

Un alt aspect important îl reprezintă diseminarea experienței către colegi. Prezentările realizate de elevii participanți pot contribui la informarea altor elevi despre oportunitățile mobilităților europene, la stimularea interesului pentru învățare și la dezvoltarea unei culturi a colaborării în școală.

Experiența didactică și participarea la mobilități Erasmus+ evidențiază valoarea învățării prin experiență, a colaborării interculturale și a conectării pregătirii școlare la realitatea profesională. În același timp, utilizarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale poate

îmbogăți procesul educațional, cu condiția să fie însoțită de gândire critică, discernământ și responsabilitate.

Bibliografie:

1. Carmen Cioranu-Rădulescu și colaboratorii - *Percepții și practici ale cadrelor didactice privind integrarea inteligenței artificiale în educație*: un studiu transnațional în România, India, China și Brunei (2025), Revista de Pedagogie Digitală, vol. 4, nr. 1, pp. 48–56.
2. Adrian Adăscăliței - *Integrarea Inteligenței Artificiale în educație*, lucrare publicată în volumul Conferinței Naționale de Învățământ Virtual 2024–2025.
3. Redecker, C. (2017) - *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

SISTEMUL INFORMATIC INTEGRAT AL ÎNVATAMANTULUI DIN ROMÂNIA (SIIIR)

Borteș Monica -Alina

Colegiul Național "Avram Iancu" Câmpeni

Prezentare generală și cadru normativ

Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIIR) reprezintă platforma națională de evidența și management a datelor din sistemul de educație preuniversitara, operaționalizată de Ministerul Educației în conformitate cu prevederile Legii Educației Naționale nr. 198/2023. SIIIR constituie instrumentul oficial prin care unitățile de învățământ raportează date privind populația școlară, personalul didactic, infrastructura și rezultatele procesului educațional, asigurând o bază de date centralizata, actualizată și accesibilă autorităților centrale și locale.

La Colegiul Național „Avram Iancu", SIIIR este utilizat sistematic de secretariatul școlar, analistul programator, de directori și de responsabilii cu managementul calității, în scopul îndeplinirii obligațiilor de raportare prevăzute de actele normative în vigoare, inclusiv OM nr. 5707/2024 și OM nr. 5726/2024. Unitatea de învățământ administreaza atât structuri de nivel liceal (filiera teoretica), cât și structura preșcolară Grădinița „PITICOT", fiecare cu cerințe specifice de evidența și raportare în SIIIR.

Temei legal principal: Legea nr. 198/2023 – Legea Educației Naționale; OM nr. 5379/2022 privind înscrierea în învățământul preșcolar și primar; OM nr. 5707/2024 și OM nr. 5726/2024 privind organizarea anului școlar 2024–2025; Regulamentul (UE) 2016/679 (GDPR) pentru protecția datelor cu caracter personal.

3.1.2. SIIIR și structura preșcolară – Grădinița „PITICOT"

3.1.2.1. Reînscrierea și Înscrierea preșcolarilor

Reînscrierea preșcolarilor în SIIIR reprezintă prima operațiune administrativă prin care un copil devine vizibil în sistemul național de evidența școlară. La Grădinița „PITICOT", procesul se desfășoară anual, conform calendarului stabilit de Ministerul Educației, de regulă în lunile martie–mai pentru anul școlar următor.

Reînscrierea preșcolarilor deja înregistrați în sistem se realizeaza mai rapid, prin actualizarea datelor existente: confirmare continuare frecvență, eventual schimbare grupa,

actualizare date părinți. Orice modificare a datelor de contact ale părinților sau a situatiei familiale (ex. plecarea unuia dintre părinți în străinătate) se actualizeaza obligatoriu în SIIIR, întrucât aceste date sunt relevante pentru stabilirea drepturilor sociale ale copilului.

Procedura de înscriere în SIIIR implică parcurgerea urmatoarelor etape obligatorii:

- Verificarea existenței CNP-ului copilului în bază de date națională a SIIIR – fiecare preșcolar este identificat unic prin Codul Numeric Personal;
- Completarea fișei de înscriere cu datele personale ale copilului (nume, prenume, data naștere, CNP, domiciliu), datele părinților/tutorilor legali, inclusiv datele de contact și situația de plecare în străinătate, acolo unde este cazul;
- Selectarea grupei corespunzatoare vârstei (mică – 3-4 ani, mijlocie – 4-5 ani, mare – 5-6 ani) și a programului (normal sau prelungit);
- Confirmarea documentelor justificative: certificat de naștere, adeverință medicala, dovada domiciliu.

3.1.2.2. Rapoarte SIIIR pentru drepturi sociale ale preșcolarilor

Una dintre funcționalitățile cu impact direct asupra familiilor copiilor de la Grădinița „PITICOT" este generarea de rapoarte oficiale din SIIIR, necesare pentru obținerea diverselor drepturi și beneficii sociale. Aceste rapoarte sunt solicitate de autoritatile locale, agenții de asistență socială sau de părinți, și au caracter probatoriu în procedurile administrative.

Tip raport / drept social	Conținut principal	Autoritate beneficiară
Adeverinta frecvență preșcolară (pentru alocatie)	Confirmă înscrierea și frecvență regulata; include CNP, grupa, program	AJPIS Alba / părinți
Raport pentru tichete sociale grădinița	Lista nominala preșcolari eligibili, prezența lunară, venituri familiale (din alte sisteme)	Primăria
Situație statistică efectiv preșcolar	Număr total copii pe grupe, pe sexe, pe medii de proveniență	ISJ / MEC
Adeverinta pentru tichete sociale (preșcolar)	Frecventa, calificative (acolo unde se acorda), date socio-economice	Comisia socială școala

Situație copii cu părinți plecati în străinătate	Identificarea copiilor cu cel puțin un parinte migrant; desemnarea reprezentantului legal	SPAS / Protecția Copilului

Rapoartele generate din SIIIR pentru acordarea tichetelor sociale pentru grădinița sunt reglementate prin Legea nr. 248/2015, cu modificările ulterioare. Eligibilitatea se stabileste în funcție de frecvență la grădinița (minimum 60% din zilele lucratoare ale lunii) și de veniturile familiei (sub pragul de sărăcie stabilit anual). Secretariatul grădiniței extrage lunar din SIIIR situația prezentei și o transmite Primariei Câmpeni pentru validare și acordarea tichetelor.

3.1.2.3. Evidente specifice grădiniței în SIIIR

Pe lângă înscrierea și raportarea socială, SIIIR permite Gradinitei „PITICOT" sa mențină evidențe complete privind:

- Personalul didactic: educatoare titulare, suplinitoare, normă didactică pe grupa;
- Infrastructura: număr săli grupa, dotari, respectarea normativelor de spațiu per copil;
- Frecventa zilnică: înregistrată centralizat, generand automat statistici lunare și semestriale;
- Mișcarea populatiei prescolare: transferuri, retrageri, înscrieri pe parcursul anului.

3.1.3. SIIIR și clasele de liceu – Colegiul Național „Avram Iancu"

3.1.3.1. Configurarea claselor și gestionarea efectivelor

La nivel de liceu, SIIIR este instrumentul prin care se configureaza și se monitorizeaza structura claselor, efectivele de elevi și caracteristicile populatiei școlare. Colegiul Național „Avram Iancu" cuprinde clase din ciclul inferior al liceului (clasele IX–X) și ciclul superior (clasele XI–XII), profil teoretic, cu specializările matematică-informatică, științe ale naturii, filologie și științe sociale bilingv franceză.

Conform normelor în vigoare (Legea nr. 198/2023, art. privind organizarea claselor), efectivele claselor de liceu se încadrează între 24 și 30 de elevi, cu posibilitatea de derogare în funcție de specificul local. La Câmpeni, ca centru urban de proximitate pentru o zona montana extinsă, clasele atrag elevi din localități dispersate din bazinul Apuseni, ceea ce implică particularități specifice în evidența SIIIR.

3.1.3.2. Domiciliul elevilor față de unitatea școlară – zona Apuseni

O caracteristică definitorie a populatiei școlare de la Colegiul Național „Avram Iancu" este diversitatea geografică a domiciliului elevilor. SIIIR înregistrează obligatoriu adresa de domiciliu a fiecarui elev, permitand generarea de rapoarte detaliate privind distanța dintre locuința și unitatea școlară, date esențiale pentru acordarea unor drepturi specifice, respectiv decontarea navetei în bază abonamentelor.

Elevii provin din întreaga zona a Munților Apuseni, inclusiv din comune aflate la distante semnificative față de Câmpeni: Arieșeni, Gârda de Sus, Albac, Bistra, Sohodol, Vidra, Avram Iancu, Lupșa, Abrud, Baia de Arieș și altele. Mulți dintre aceștia sunt navetiști sau beneficiaza de internat. În acest sens SIIIR permite:

- Identificarea elevilor navetiști – prin corelarea domiciliului cu adresa școlii;
- Generarea listelor pentru decontul transportului – în bază distanței kilometrice și a mijloacelor de transport disponibile, conform HG nr. 569/2015 și reglementarilor ulterioare;
- Evidența elevilor cazați în internat – cu mențiune în fisa individuala SIIIR;
- Rapoarte pentru autoritatea locala privind nevoile de transport școlar.

3.1.3.3. Prevenirea segregării școlare

SIIIR include functionalitati destinate monitorizarii compoziției claselor din perspectiva echității educaționale, în conformitate cu Ordinul MEC nr. 6.134/2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar și cu prevederile actualizate ale Legii nr. 198/2023.

La Colegiul Național „Avram Iancu", chestiunea segregării este monitorizata prin SIIIR în special din perspectiva compoziției etnice și socio-economice a claselor. Sistemul permite:

- Înregistrarea etniei declarate (voluntar) de elevi/părinți, date utilizate exclusiv în scop statistic și de politici educaționale;
- Analiza distribuției elevilor de etnie roma sau alte etnii pe clase, verificand ca nu se formează clase segregate;
- Rapoarte comparative între clase privind profilul socio-economic (elevi beneficiari de burse sociale, venit familial sub prag etc.);
- Documente justificative pentru inspecțiile tematice ISJ privind desegregarea.

Principiul care guverneaza constituirea claselor este amestecat și echitabil: nicio clasă nu poate fi formata exclusiv sau majoritar din elevi aparținând unui singur grup etnic sau socio-economic.

Rapoartele SIIIR oferă dovada conformității cu acest principiu. În vederea completării datelor referitoare la segregare în calitate de președinte al comisiei am elabora împreună cu comisia un formular tip chestionar în vederea colectării datelor necesare de la fiecare familie, iar analistul unității de învațământ a introdus datele în sistem.

3.1.3.4. Elevi eligibili pentru burse școlare

SIIIR joacă un rol central în identificarea și gestionarea elevilor eligibili pentru diferite categorii de burse școlare, reglementate prin HG nr. 1.863/2021 privind acordarea burselor școlare și prin legislația specifica. La Colegiul Național „Avram Iancu", secretariatul genereaza din SIIIR rapoartele de bază pentru comisia de burse, care cuprind:

Categorie bursa	Criterii de eligibilitate relevante în SIIIR	Documentație generata
Bursa de performanță	Media generală >= 9,50; absențe nemotivate = 0	Tabel nominal + medii din catalog SIIIR
Bursa de merit	Media generală >= 8,50; rezultate concursuri	Tabel nominal; certificate concursuri
Bursa de studiu	Media >= 7,00; situație socio-economică	Date venit familial + medii SIIIR
Bursa socială	Venit/membru familie sub pragul stabilit; orfani; dizabilitate; etc.	Adeverinte venit + extras SIIIR frecvență
Bursa orfan / protecție specială	Situație familiala specifica înregistrată în SIIIR	Hotărâre plasament / certificat deces

O situație particulara la Colegiul Național „Avram Iancu" o reprezintă elevii cu unul sau ambii părinți plecati în afară țării. SIIIR înregistrează această informatie (obținută prin declarație pe propria răspundere a părintelui sau tutorelui), ceea ce permite identificarea rapidă a acestor elevi pentru programe de suport psihologic și social, dar și pentru corectă atribuire a drepturilor de bursa socială.

3.1.3.4. Elevi cu părinți plecati în străinătate

Fenomenul migrației forței de muncă afectează semnificativ zona Apuseni, multi elevi trăind în familii cu unul sau ambii părinți plecati în străinătate. SIIIR oferă un câmp dedicat înregistrării

acestei situatii, iar școala are obligația legală de a desemna un reprezentant local (tutore sau persoana de referință) pentru fiecare astfel de elev.

Procedura în SIIIR presupune:

- Înregistrarea declaratiei părintelui privind plecarea în străinătate și desemnarea tutorelui/reprezentantului;
- Actualizarea datelor de contact ale reprezentantului desemnat;
- Generarea automata a listei elevilor în această situație, transmisă semestrial la SPAS Câmpeni și Direcției Generale de Asistenta Sociala și Protecția Copilului (DGASPC) Alba;
- Corelarea cu rapoartele de frecvență și rezultate școlare, în scopul depistării situatiilor de risc educațional.

3.1.3.5. Evidența elevilor de alte etnii

SIIIR permite înregistrarea apartenenței etnice a elevilor, declarată de aceștia sau de parintii/tutorii lor legali. La Colegiul Național „Avram Iancu", această funcționalitate este utilizata în mod responsabil, cu respectarea strictă a principiilor GDPR și a dreptului la confidențialitate, exclusiv în scopuri statistice și de politici educaționale.

Datele privind etnia permit:

- Raportarea la ISJ a compoziției etnice a claselor, în contextul monitorizarii segregării;
- Accesarea de programe naționale și europene destinate grupurilor dezavantajate (ex. programe pentru elevii de etnie roma: „A doua sansa", burse speciale etc.);
- Planificarea unor măsuri de sprijin lingvistic sau cultural acolo unde este necesar.

3.1.3.5. Înscrierea la examene naționale prin SIIIR

3.1.3.5. 1. Examenele de certificare a competențelor

La finalul ciclului superior al liceului (clasă a XII-a), elevii susțin examene de certificare a Evaluarea competențelor lingvistice de comunicare orală în limba română – proba A, Evaluarea competențelor lingvistice de comunicare orală în limba maternă – proba B, Evaluarea competențelor lingvistice într-o limbă de circulație internațională — proba C, și a Evaluarea competențelor digitale — proba D. SIIIR gestionează înscrierea elevilor la aceste examene prin:

- Generarea automata a listei elevilor eligibili (înscriși în clasă a XII-a, fara corigențe la disciplina respectivă);
- Confirmarea inscrierii pentru fiecare elev și transmiterea electronică a listelor la ISJ ;

- Evidența rezultatelor obținute și înregistrarea acestora în catalogul SIIIR;
- Generarea certificatelor/adeverintelor de competențe lingvistice și digitale.

La Colegiul Național „Avram Iancu”, examenele de competențe se organizeaza atât pentru elevii din filiera teoretica, cât și, ocazional, pentru elevi din alte unități din zona, situație în care SIIIR gestionează și statutul de candidat extern din seriile anterioare.

3.1.3.5. 2. Examenul de Bacalaureat

Bacalaureatul reprezintă cel mai complex flux de date gestionat prin SIIIR pentru nivelul liceal. Procesul presupune mai multe etape succesive, fiecare implicand introducerea, verificarea și transmiterea de date prin platforma:

Etapa SIIIR – Bacalaureat	**Descriere operațională**
Preînscrierea candidaților (cls. XII)	Secretariatul introduce datele tuturor elevilor din clasă a XII-a; se verifică situația școlară (fara corigențe nedeclarate, nr. absențe sub limita legală)
Selectarea probelor	Fiecare elev selecteaza, prin secretariat sau online, probele opționale în funcție de profil și specializare (ex. matematică vs. geografie la profil real/uman)
Validarea de catre ISJ Alba	ISJ verifică listele transmise de școala prin SIIIR și aprobă candidaturile; se corectează eventualele erori înainte de listarea finală
Generarea cataloagelor de examen	SIIIR produce automat cataloagele pentru centrul de examen desemnat, cu datele tuturor candidaților
Introducerea notelor	Comisiile de examen introduc notele în SIIIR; sistemul calculează automat media finală și statutul (promovat/respins)
Emiterea diplomelor și foilor matricole	SIIIR stă la bază emiterii diplomei de bacalaureat și a foii matricole de liceu

Candidații din zona Apuseni care provin de la alte licee fără secție de bacalaureat proprie pot fi arondați ca centru de examen la Colegiul Național „Avram Iancu”, în această situație, SIIIR gestionează atât candidații proprii, cât și candidații externi.

BIBLIOGRAFIE

1. *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*, cu modificările și completările ulterioare. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023.

2. *Regulamentul (UE) 2016/679 privind protecția persoanelor fizice în ceea ce privește prelucrarea datelor cu caracter personal și privind libera circulație a acestor date (Regulamentul general privind protecția datelor – GDPR).* Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, L 119, 4 mai 2016.
3. *Ordinul nr. 5.726/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP)*, cu modificările și completările ulterioare.
4. *Ordinul nr. 6.134/2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar.*
5. *Legea nr. 248/2015 privind stimularea participării în învățământul preșcolar a copiilor provenind din familii defavorizate*, cu modificările și completările ulterioare.
6. *Ordinul nr. 4.018/2024 privind aprobarea Metodologiei-cadru de înscriere a copiilor în unități de învățământ preuniversitar cu personalitate juridică cu grupe de nivel preșcolar și/sau antepreșcolar și în servicii de educație timpurie complementare.*
7. **Bush, T.** (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE Publications.
8. **Fullan, M.** (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
9. **Selwyn, N.** (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
10. *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem.* OECD Publishing.
11. *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age.* European Commission.
13. *Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIIR).* Documentație și informații instituționale privind administrarea și raportarea datelor educaționale.
14. *Platforma SIIIR – Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România.* Disponibilă la: https://www.siiir.edu.ro
15. **Autoritatea Națională de Supraveghere a Prelucrării Datelor cu Caracter Personal.** *Ghiduri și recomandări privind protecția datelor cu caracter personal în instituțiile publice.* Disponibile la: https://www.dataprotection.ro

16. **Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).** *Standarde și instrumente de evaluare a calității în învățământul preuniversitar.* Disponibile la: https://aracip.eu

17. **Colegiul Național „Avram Iancu”**(2026). *Documente instituționale interne privind evidența populației școlare, managementul datelor educaționale și raportările realizate prin SIIIR.* Documente interne nepublicate.

PROIECTAREA INTEGRALĂ A UNEI DISCIPLINE TEHNICE PRIN SIMBIOZĂ OM-AI: DE LA PLANUL-CADRU LA PORTOFOLIUL DIGITAL DE LABORATOR

Subtitlu: Repere metodologice, arhitectură prompt-engineering și bune practici în dezvoltarea cursului de Informatică Aplicată

Prof. BROTE Ioan Victor

Instituția: *Școala Militară de Maiștri Militari și Subofițeri pentru Comunicații, Tehnologia Informației și Apărare Cibernetică – Sibiu*

ABSTRACT

Proiectarea unei discipline universitare sau postliceale noi reprezentând un efort administrativ și metodologic considerabil, integrarea Inteligenței Artificiale Generative (AI) ca partener metodologic oferă oportunitatea unei paradigma transformative în educația tehnică. Această lucrare prezintă un studiu de caz exhaustiv privind dezvoltarea integrală, „de la foaia albă", a pachetului didactic pentru disciplina Informatică Aplicată (39 ore: 14h curs, 24h laborator, 1h evaluare finală). Prin aplicarea unei simbioze om-AI controlate riguros, procesul a cuprins elaborarea programei analitice, scrierea suportului de curs conform unei reguli didactice stricte (Definiție strictă $\rightarrow$ Analogie intuitivă $\rightarrow$ Detalii tehnice $\rightarrow$ Conexiune cu sistemul), proiectarea celor 12 ședințe de laborator, a fișelor de lucru practice (SP-1 ... SP-11) și a grilelor de evaluare transparentă. Lucrarea analizează arhitectura de prompt-engineering utilizată, rolul cadrului didactic ca validator indispensabil (prevenirea halucinațiilor și asigurarea integrității academice) și impactul pe termen lung asupra eficienței instructive.

Cuvinte-cheie: *Inteligență Artificială Generativă, Proiectare Didactică, Informatică Aplicată, Prompt Engineering, Modelul SAMR, Simbioză Om-AI, Resursă Educațională Deschisă (RED)*.

1. Introducere Și Contextul Educațional

1.1. Provocarea proiectării didactice integrale în învățământul tehnic militar

Preluarea unei discipline de studiu noi în cadrul învățământului postliceal militar reprezintă un proces complex care depășește simpla redactare a unor prelegeri. Cadru didactic se confruntă cu necesitatea construirii unui ecosistem educațional coerent, complet și aliniat la standardele rigorilor militare și ale pieței muncii din domeniul IT.

În cazul disciplinei *Informatică Aplicată*, alocarea orară stabilită prin planul-cadru includea un număr total de 39 de ore, structurate pe trei forme majore de organizare:

- Curs / Prelegere teoretică: 14 ore (7 ședințe x 2 ore);
- Ședințe practice / Laborator: 24 ore (12 ședințe x 2 ore);
- Proba practică de evaluare sumativă finală: 1 oră.

Nevoia de a livra nu doar noțiuni teoretice despre suita Microsoft Office și sistemul de operare Windows, ci și deprinderi practice aplicabile imediat în gestionarea documentelor oficiale și a datelor logistice, a impus crearea unui set extins de materiale: Programa Analitică, Suportul de Curs în format complet (manual), Proiectele Didactice pentru fiecare ședință în parte, Fișele de Lucru Practice (SP-1 – SP-11), Șabloanele de lucru (.docx, .xlsx, .pptx) și Baremului de evaluare finală.

1.2. Paradigma AI ca Force Multiplier / Co-pilot Didactic

Tradițional, realizarea unui asemenea pachet didactic exhaustiv necesită sute de ore de muncă administrativă și redactare. În acest context, apariția și maturizarea modelelor de limbaj de mare complexitate (LLM - Large Language Models) și a uneltelor de Inteligență Artificială Generativă redefinesc profund rolul profesorului.

AI-ul nu trebuie privit ca un instrument de înlocuire (substituire mecanică) a cadrului didactic, ci ca un potențator / force multiplier — un accelerator al capacității intelectuale și organizatorice umane. Relația dintre profesor și AI devine una de simbioză colaborativă:

- *Profesorul* oferă viziunea pedagogică, rigoarea domeniului, contextul instituțional real, regulile de proiectare și validarea științifică finală;
- *Inteligența Artificială* oferă viteza de generare, structurarea asistată, furnizarea de exemple variate, sintetizarea conținutului și automatizarea sarcinilor repetitive de redactare.

2. CADRUL METODOLOGIC OM-AI ȘI INGINERIA PROMPTURILOR

2.1. Cadrul SAMR și TPACK în integrarea AI

Pentru a garanta valoarea pedagogică a utilizării AI, proiectarea pachetului educațional a fost raportată la două modele consacrate în tehnologia educațională:

1. Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition):
    - *Substituire / Augmentare:* Utilizarea AI doar pentru corectarea gramaticală a textului.
    - *Modificare (M) & Redefinire (R):* Nivelul atins în proiectul nostru, unde AI-ul redefinesc procesul de instruire – generând scenarii de laborator interactive, fișiere-șablon cu dependențe complexe (ex: legături dinamice OLE între Excel, Word și PowerPoint) și asistență contextuală la depanarea erorilor de către elevi.
2. Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge): Simbioza om-AI a permis fuzionarea cunoștințelor tehnologice (operare LLM, prompt engineering), pedagogice (metode active, diferențiere, format ERR/5E) și de conținut (arhitectura calculatoarelor, formule financiare/logistice Excel, securitate INFOSEC).

2.2. Regula de Aur Didactică aplicată în generarea suportului de curs

Unul dintre cele mai importante concepte metodologice introduse în cadrul colaborării om-AI pentru elaborarea *Suportului de Curs* a fost aplicarea strictă și consecventă a unei formule didactice în patru pași pentru fiecare noțiune sau concept tehnic abordat:

Definiție Strictă → Analogie Intuitivă → Detalii Tehnice Aprofundate → Conexiune cu Sistemul

- *Pasul 1 - Definiția Strictă:* Formularea riguroasă, exactă din punct de vedere științific și informatic a termenului (ex. *Memoria RAM este o memorie principală de lucru, volatilă, cu acces aleatoriu*).
- *Pasul 2 - Analogia Intuitivă:* Traducerea conceptului într-o metaforă vizuală din viața reală sau din mediul profesional/militar (ex. *RAM-ul este suprafața biroului de lucru pe care pui dosarele curente; când pleci acasă și stângi lumina/oprești PC-ul, biroul se golește*).
- *Pasul 3 - Detaliul Tehnic Aprofundat:* Explicarea mecanismelor interne, a parametrilor și tehnologiilor hardware/software (ex. *Structura SRAM vs DRAM, rata de transfer, arhitectura multi-channel, frecvențele în MHz/MT/s*).
- *Pasul 4 - Conexiunea cu Restul Sistemului:* Explicarea modului în care subansamblul respectiv interacționează cu procesorul, unitățile de stocare SSD și sistemul de operare Windows (ex. *Conceptul de memorie virtuală / Paging file pe SSD când RAM-ul este saturat*).

2.3. Ingineria Prompturilor (Prompt Engineering Log)

Succesul generării conținutului de către AI depinde în mod direct de modul în care sunt formulate instrucțiunile (prompturile). În cadrul proiectului au fost utilizate trei tipuri majore de prompturi:

1. System / System-Role Prompting (Configurarea Rolului și a Regulilor):

   „Acționează ca un profesor universitar și expert în informatică aplicată și tehnologii educaționale. Trebuie să proiectăm împreună un pachet didactic complet pentru disciplina Informatică Aplicată (39 ore total). Toate explicațiile teoretice vor respecta regula: Definiție strictă → Analogie intuitivă → Detalii tehnice → Conexiune cu sistemul. Limbajul va fi academic, clar, profesional și adaptat învățământului militar postliceal."

2. Chain-of-Thought & Structural Prompting (Proiectarea Secvențială):

   „Plecând de la Tema 3 (Microsoft Excel), generează Proiectul Didactic pentru Ședința SP-6 (Formule matematice și Funcții statistice). Structurează instruirea pe secvențe de timp precise (3 min introductiv, 45 min instruire 1, 49 min instruire 2, 3 min final). Adaugă obiective operaționale formulate după taxonomia lui Bloom și concepe fișa de lucru SP-6 cu sarcini de calcul pe stocuri de materiale."

3. Iterative Refinement & Validation Prompting (Rafinarea și Corecția):

   „Analizează tabelul generat pentru stocurile din Excel. Formula logică IF propusă trebuie să verifice dacă stocul scade sub valoarea minimă de 10 bucăți și să afișeze 'RECOMPLETARE' sau 'OPTIM'. Rescrie cerința pentru fișa de lucru SP-7 adăugând și condiția de sortare pe două niveluri."

2.4. Rolul Cadrului Didactic ca Validator și Măsurile privind Etica/Integritatea Academică

Inteligența Artificială, oricât de avansată ar fi, prezintă riscul de a genera *halucinații* (informații eronate livrate cu un nivel ridicat de încredere) sau structuri redundante. Din acest motiv, intervenția umană a fost absolut critică în fiecare etapă:

- *Verificarea acurateței tehnice:* Revederea formulelor Excel, a căilor absolute de sistem din Windows și a normelor de punctuație/tehnoredactare.

- *Adaptarea la norma instituțională:* Ajustarea modelelor de rapoarte militare oficiale, adăugarea elementelor de antet și subsol specifice unității și alinierea la standardele INFOSEC (securitatea informațiilor).
- *Integritate academică & GDPR:* Garantarea faptului că materialele generate nu încalcă drepturile de autor și că nu au fost transmise către modelele terțe date cu caracter personal sau clasificate.

3. Studiu De Caz: Arhitectura Integrală A Pachetului Educațional „Informatică Aplicată”

Simbioza om-AI a permis materializarea rapidă și de o calitate metodologică superioară a întregului set de documente educaționale necesare desfășurării disciplinei. Fiecare componentă a fost concepută astfel încât să răspundă unei cerințe specifice din fișa postului și din practica de laborator.

3.1. Programa Analitică

Programa analitică a fost proiectată pentru a asigura o eșalonare tematică echilibrată pe parcursul celor 20 de ședințe de lucru:

- *Unități de competență:* Utilizarea aplicațiilor informatice de birou, operarea în mediul Windows, tehnoredactarea documentelor oficiale, calculul tabelar, realizarea prezentărilor multimedia și aplicarea normelor INFOSEC/securitate digitală.
- *Definirea orelor:* Repartizarea riguroasă a celor 14 ore de curs și 24 de ore de ședință practică pe cele 5 teme majore (Operare PC/Windows, Word de bază și avansat, Excel și funcții statistice/logice, PowerPoint și tehnologia OLE/proiect integrat).
- *Condiții de aplicabilitate și probe de evaluare:* Acces la stații de lucru conectate în rețeaua internă (Intranet), fișe de lucru SP-1 ... SP-11 și proba practică sumativă finală la calculator (50 min).

3.2.

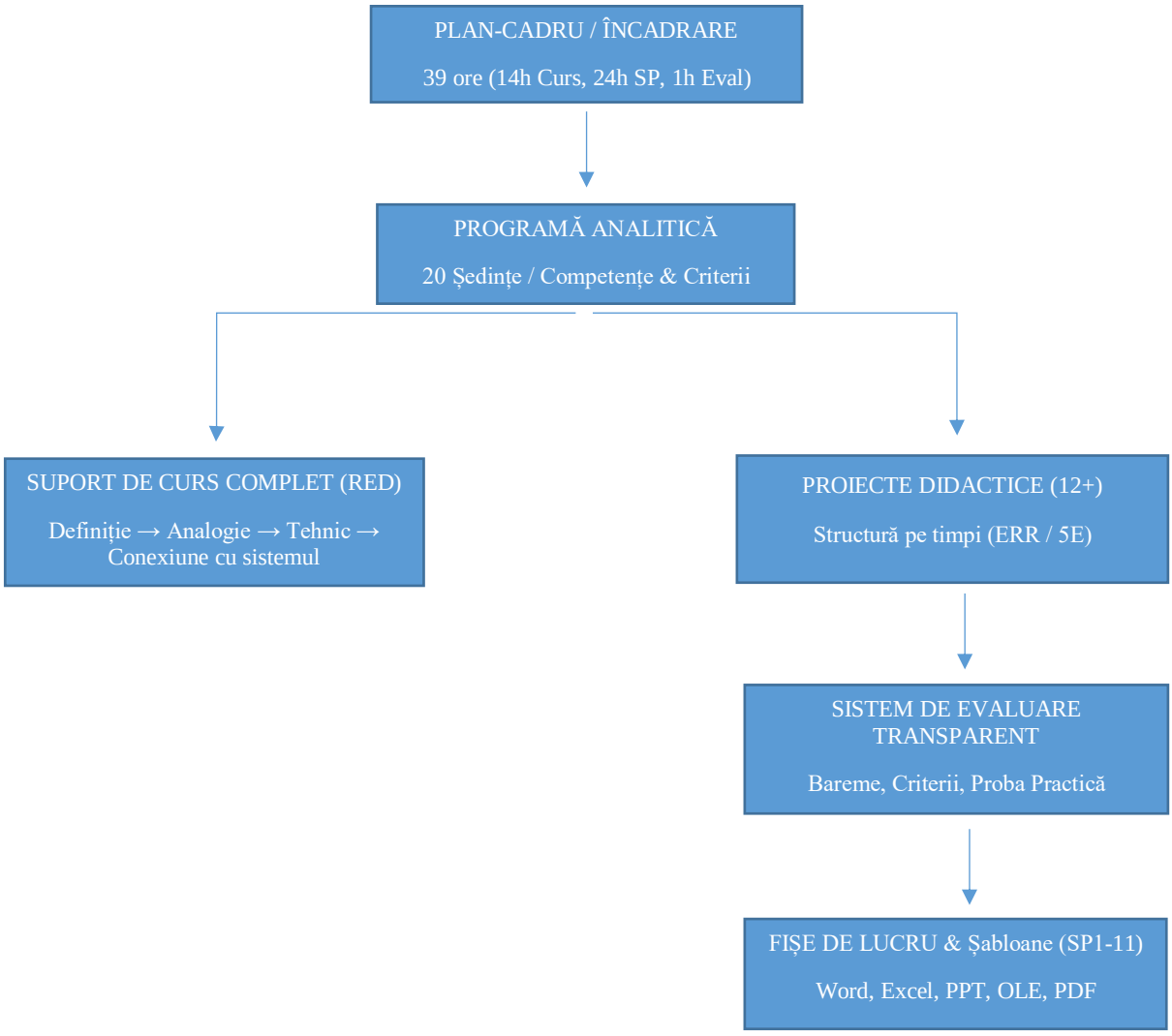


Figura 1 - Arhitectura Integrală A Pachetului Educațional „Informatică Aplicată”

3.2. Suportul de Curs – Resursă Educațională Deschisă (RED)

Suportul de curs conceput este o resursă educațională deschisă completă (peste 30 de pagini structurate pe 6 capitole). Fiecare secțiune integrează schema didactică stabilită:

1. **Capitolul 1 – Operare PC și Mediu de Lucru Windows:** Arhitectura von Neumann, CPU (Comandantul), RAM (Harta de pe masa de lucru / volatilă), SSD/HDD (Arhiva non-volatilă), ierarhia directoarelor și regulile de securitate INFOSEC.

2. **Capitolul 2 – Microsoft Word:** Interfața Ribbon, formatarea caracter/paragraf, redactarea rapoartelor militare, structurarea prin stiluri (*Heading 1*, *Heading 2*), tabele, cuprins automat (*Table of Contents*) și note de subsol.

3. **Capitolul 3 – Microsoft Excel:** Registrul de calcul, serii de date (*AutoFill*), formule matematice, referințe relative și absolute (*$*), funcții statistice (*SUM*, *AVERAGE*, *MIN*, *MAX*), decizii logice (*IF*), sortare/filtrare și generare de grafice.

4. **Capitolul 4 – Microsoft PowerPoint:** Regula 6x6 (max 6 rânduri, max 6 cuvinte per rând), machete, SmartArt, tranziții discrete, animații pe obiecte și instrumentul *Presenter View*.
5. **Capitolul 5 – Integrarea Aplicațiilor Office și Arhivarea Digitală:** Schimbul de date prin tehnologia OLE (*Object Linking and Embedding*), legarea dinamică a graficelor Excel în Word și PowerPoint, exportul nedeformabil PDF și arhivarea .zip.
6. **Capitolul 6 – Evaluarea Sumativă și Bareme de Notare:** Transparentizarea procesului de evaluare prin afișarea criteriilor exacte și a baremelor pentru examenul la calculator.

3.3. Proiectele Didactice și Fișele de Lucru Practice (SP-1 ... SP-11)

Pentru fiecare dintre cele 12 ședințe practice de laborator a fost elaborat un *Proiect Didactic* detaliat pe secvențe de timp (3 min secvență introductivă, 45 min instruire 1, 49 min instruire 2, 3 min secvență finală) și o *Fișă de Lucru Practică* aferentă:

- **SP-3 (Word):** Structurare documente lungi cu stiluri *Heading* și antet/subsol *Page X of Y*.
- **SP-4 (Word Evaluat):** Redactarea unui raport militar complet pe baza unui șablon dat, generarea cuprinsului automat și exportul PDF.
- **SP-6 (Excel):** Calculul stocurilor și al consumului utilizând referințe absolute ($*B*$1) și funcții statistice (*SUM, AVERAGE, MIN, MAX*).
- **SP-7 (Excel):** Aplicarea funcției logice *=IF(C2<10; "RECOMPLETARE"; "OPTIM"),* sortare pe două niveluri și filtrarea datelor.
- **SP-8 (Excel Evaluat):** Generarea și interpretarea graficelor de tip histogramă (*Clustered Column*) și plăcintă (*Pie*).
- **SP-11 (Proiect Integrat OLE):** Construirea tabelului în Excel, preluarea graficului legat în PowerPoint și redactarea raportului de sinteză în Word exportat în PDF.

3.4. Șabloanele și Sistemul de Evaluare Transparentă

Pentru a elimina timpii morți din laborator, au fost create fișiere-șablon pregătite pentru elevi (*Model_Raport_Militar.docx, Model_Calcul_Stocuri.xlsx, Model_Prezentare_Oficiala.pptx*).

Evaluarea a fost gândită complet transparent: elevii cunosc din prima zi din ce se compune nota lor (portofoliul individual de fișiere SP-1 ... SP-11 predat pe serverul local în format *Pluton_Nume_Prenume_Portofoliu_IA.zip* și proba practică sumativă finală).

4. Analiză De Impact, Reflecții Didactice Și Ghid De Bune Practici

4.1. Eficientizarea timpului de proiectare și creșterea calității

Analiza cantitativă și calitativă a procesului de proiectare om-AI indică avantaje majore:

- *Reducerea timpului de redactare:* Timpul total de concepție administrativă și scriere a fost redus cu peste **60-70%** comparativ cu proiectarea tradițională fără asistență digitală.
- *Coerență internă desăvârșită:* Fiecare obiectiv operațional din programa analitică are corespondent direct în suportul de curs, în proiectul didactic și în fișa de lucru de pe stația elevului.
- *Corectitudinea limbajului tehnic:* Eliminarea erorilor de redactare, asigurarea scrierii cu diacritice și alinierea la terminologia informatică actuală.

4.2. Recomandări practice pentru depășirea reticenței față de AI

Pentru cadrele didactice care doresc să adopte asistenții AI în proiectarea didactică, formulăm următoarele bune practici:

1. *Nu acceptați primul răspuns generat:* AI-ul oferă o ciornă/structură inițială. Experiența dumneavoastră pedagogică este cea care ajustează, finisează și validează conținutul.
2. *Definiți reguli stricte de la început (System Prompting):* Specificați profilul elevilor, alocarea orară, stilul de redactare și formatul dorit.
3. *Păstrați rolul de expert și validator:* Verificați formulele, codul, termenii de specialitate și acuratețea științifică. AI-ul este un asistent extraordinar, dar nu poartă răspunderea juridică și etică a actului educațional.
4. *Respectați confidențialitatea și securitatea datelor (GDPR / INFOSEC):* Nu introduceți în prompturi date cu caracter personal ale elevilor/colegilor sau date confidențiale instituționale.

5. Concluzii

Proiectarea pachetului didactic complet pentru disciplina *Informatică Aplicată* demonstrează că Inteligența Artificială Generativă constituie un veritabil **force multiplier** în educație atunci când este ghidată cu rigoare metodologică.

Simbioza om-AI nu a înlocuit efortul intelectual al profesorului, ci l-a reorientat de la munca administrativă și repetitivă de redactare către **creativitatea pedagogică, calibrarea conținutului și asigurarea calității actului de predare-învățare-evaluare**. Materialele rezultate (programa analitică, suportul de curs complet, proiectele didactice și fișele de lucru SP-1 ... SP-11) reprezintă o

resursă educațională deschisă valoroasă, pregătită să ofere elevilor o pregătire tehnică de nivel înalt, transparentă și adaptată cerințelor erei digitale.

Bibliografie Și Referințe

1. **Brote, V. (2024).** *Inteligența Artificială: Evoluție sau Control?*, Revista „Semnal Militar", nr. 2/2024, Sibiu.
2. **Brote, V. (2023).** *Inteligența Artificială – Opoziția dintre Evoluție și Reglementare,* Sesiunea de Comunicări Științifice a Cadrelor Didactice, Sibiu.
3. **Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006).** *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge,* Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
4. **Puentedura, R. R. (2014).** *SAMR: Anticipating Educational Technology,* Hippasus Methodology.
5. **Ministerul Educației.** *Ghidul privind utilizarea etică și responsabilă a Inteligenței Artificiale în educație*.

Accesibilizarea procesului educațional și egalitatea de șanse

Școala Gimnazială ,,Alexandru cel Bun" Bacău
prof. pt. înv. primar: Buduroi Elena Loredana

Educația pentru toți presupune nu doar asigurarea accesului formal la școală, ci și crearea condițiilor necesare pentru participarea efectivă și progresul fiecărui elev. Într-o clasă caracterizată prin diversitate, elevii prezintă niveluri diferite de dezvoltare, ritmuri de învățare, interese, experiențe și nevoi educaționale. Din acest motiv, existența unui curriculum comun nu poate presupune automat și existența unor condiții identice de învățare.

Accesibilizarea procesului educațional presupune identificarea și diminuarea barierelor care pot împiedica elevul să participe la activitățile școlare și să demonstreze ceea ce a învățat. În această perspectivă, accesibilizarea nu reprezintă un demers destinat exclusiv elevilor cu dizabilități sau CES, ci o modalitate de organizare flexibilă a educației, prin care diversitatea elevilor este recunoscută și valorificată.

Gherguț (2006) evidențiază importanța educației incluzive, a diferențierii și a adaptării intervenției educaționale la particularitățile persoanelor cu cerințe speciale.

Accesibilizarea poate fi înțeleasă ca proces de adaptare a mediului educațional astfel încât elevul să poată avea acces la informații, activități, resurse și forme de evaluare, în funcție de propriile particularități. Aceasta presupune trecerea de la o perspectivă centrată exclusiv pe dificultățile elevului la una care analizează și barierele existente în mediul educațional.

În practica didactică, accesibilizarea poate viza mai multe dimensiuni. La nivelul **conținuturilor**, informația poate fi structurată, fragmentată și prezentată gradual. La nivelul **comunicării**, instrucțiunile pot fi formulate clar și succint, însoțite, atunci când este necesar, de imagini, simboluri, exemple sau demonstrații. În ceea ce privește **sarcinile de învățare**, acestea pot fi adaptate prin reducerea complexității, etapizarea activității sau oferirea unor modele de rezolvare.

Un rol important îl au resursele educaționale accesibile. Materialele vizuale, organizatorii grafici, obiectele concrete, resursele audio-video și tehnologiile digitale pot facilita accesul la conținut. Gherguț subliniază și importanța tehnologiilor informatice, asistive și compensatorii în educația persoanelor cu cerințe speciale.

Accesibilizarea poate viza și evaluarea. În funcție de nevoile elevului și de obiectivul urmărit, pot fi utilizate modalități variate de exprimare a achizițiilor: răspuns oral, scris, practic,

grafic sau digital. De asemenea, în anumite situații, poate fi necesară acordarea unui timp suplimentar sau oferirea unui suport suplimentar pentru înțelegerea cerinței.

Egalitatea de șanse nu trebuie confundată cu tratarea identică a tuturor elevilor. Dacă elevii pornesc de la niveluri și condiții diferite, aplicarea acelorași modalități de lucru poate produce, în anumite situații, rezultate inegale. Egalitatea de șanse presupune, în primul rând, crearea condițiilor prin care fiecare elev să poată participa la educație și să își valorifice potențialul.

În acest sens, diferențierea și individualizarea constituie instrumente importante pentru asigurarea echității educaționale. Un elev poate avea nevoie de explicații suplimentare, altul de suport vizual, un altul de mai mult timp pentru rezolvarea sarcinii, iar un alt elev de activități de aprofundare. Aceste diferențe nu reprezintă privilegii, ci forme de adaptare necesare pentru ca procesul educațional să răspundă diversității.

Educația incluzivă presupune construirea unei școli în care diferențele dintre elevi sunt recunoscute și integrate în procesul de predare. Gherguț și colaboratorii tratează, în cadrul educației incluzive, relația dintre incluziune școlară, pedagogia diversității și educația diferențiată, precum și necesitatea unui curriculum adaptat perspectivelor incluzive.

Cadrul didactic are un rol central în transformarea principiului egalității de șanse într-o realitate a clasei. Acesta trebuie să observe dificultățile elevilor, să identifice barierele de învățare și să adapteze strategiile utilizate. Accesibilizarea presupune, astfel, o proiectare didactică flexibilă și capacitatea profesorului de a utiliza metode și resurse variate.

Un mediu educațional accesibil este unul în care elevul se simte acceptat, poate solicita sprijin, poate participa la activități și are posibilitatea de a-și demonstra achizițiile prin modalități adecvate. În cazul elevilor cu CES, colaborarea dintre cadrul didactic, familie și specialiști poate contribui la identificarea unor soluții educaționale coerente și eficiente.

Este important, de asemenea, ca accesibilizarea să nu conducă la etichetarea elevului sau la diminuarea așteptărilor educaționale. Adaptarea trebuie să urmărească facilitarea accesului la învățare și dezvoltarea progresivă a autonomiei.

Accesibilizarea procesului educațional și egalitatea de șanse sunt componente esențiale ale unei educații incluzive și centrate pe elev. Asigurarea accesului real la educație presupune mai mult decât integrarea fizică a elevului în spațiul școlar; presupune eliminarea sau diminuarea barierelor care pot limita participarea și progresul.

Adaptarea conținuturilor, flexibilizarea metodelor, utilizarea unor resurse variate, diferențierea sarcinilor și evaluarea progresului individual reprezintă modalități prin care școala poate răspunde diversității elevilor. În acest proces, cadrul didactic are rolul de a crea contexte de învățare accesibile, stimulative și echitabile.

Egalitatea de șanse în educație devine astfel o realitate atunci când fiecare elev beneficiază de sprijinul și condițiile de care are nevoie pentru a învăța, a participa și a progresa.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Editura Polirom.

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

3.Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Editura Polirom.

4.Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom.

5.Gherguț, A. (coord.). (2016). *Educația specială. Ghid metodologic*. Iași: Editura Polirom.

6.Gherguț, A. (2023). *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

REFLECȚIE DIDACTICĂ: AGRESIVITATEA LA ADOLESCENȚI, „DRUNK MONKEY BRAIN” ȘI DRUMUL DE LA SCROLL LA AUTOREGLARE

BUGACIU Diana Petronela, Drd,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID: 0009-0008-0009-8024
Email: bugaciudiana6@gmail.com

Rezumat

Lucrarea este o reflecție didactică asupra modului în care școala poate răspunde unei realități tot mai vizibile la clasă: elevi care ajung la oră cu atenția fragmentată de un consum digital intens și care reacționează, uneori, prin iritabilitate sau agresivitate. Metafora „Drunk Monkey Brain” pornește de la imaginea budistă a „minții-maimuță”, reluată de Swami Vivekananda (Raja Yoga, 1896), și descrie o minte agitată, care sare de la un stimul la altul; fără a fi un concept științific, ea poate fi pusă în dialog cu cercetările psihologice despre atenție și control inhibitor, unde folosirea intensă a videoclipurilor scurte este asociată cu dificultăți de atenție și autoreglare, fără ca studiile existente să poată stabili o relație cauzală (Nguyen et al., 2025). Plecând de la metafora „Drunk Monkey Brain”, folosită aici fără pretenția unui concept științific, textul analizează critic practica obișnuită de gestionare a comportamentului și propune direcții de inovare: integrarea reglării emoționale în activitatea la clasă, metode active și colaborative, evaluare formativă și parteneriat cu familia. Lucrarea nu prezintă date de cercetare, ci un demers reflexiv, ancorat în practica didactică și în tema unei teze de doctorat aflate în curs de redactare.

Cuvinte-cheie: *reflecție didactică, agresivitate, reglare emoțională, suprastimulare digitală, inovare educațională, adolescenți*

1. Punct de plecare: o observație din clasă

Reflecția didactică începe, de obicei, de la un moment care ne-a deranjat. Să luăm o situație-tip. Un elev de gimnaziu intră la ora a patra, nu își găsește caietul, răspunde sec unui coleg, iar la prima observație a profesorului ridică vocea și lovește banca. Cu zece minute înainte, în pauză, a derulat clipuri pe telefon, unul după altul. Pentru adult, episodul pare o problemă de lipsă de respect. Pentru elev, poate fi o explozie de tensiune pe care nu a știut cum să o oprească.

Întrebarea care ghidează lucrarea este: ce se întâmplă dacă, în loc să citim astfel de momente doar ca indisciplină, le citim și ca probleme de autoreglare, iar răspunsul nostru didactic se schimbă în consecință?

2. „Drunk Monkey Brain”: ce este și ce nu este

Expresia „Drunk Monkey Brain” circulă în mediul online pentru a descrie o minte agitată, care sare de la un stimul la altul și nu se poate opri asupra niciunuia. Ea nu este un termen clinic și nu apare ca diagnostic în clasificările de specialitate. Valoarea ei este una de comunicare: elevii și profesorii recunosc rapid imaginea și o pot folosi ca punct de plecare pentru o discuție despre atenție.

Utilizarea metaforei cere prudență. Ea nu explică agresivitatea și nu trebuie să devină o etichetă pusă elevului. Relația dintre timpul petrecut pe ecrane și dificultățile de atenție sau de autoreglare este una complexă: contează conținutul, momentul zilei, somnul, relațiile din familie și din clasă, temperamentul fiecărui elev. O corelație nu este o cauză. De aceea, în această reflecție, suprastimularea digitală este tratată ca un factor posibil de risc, nu ca vinovat unic.

3. Ciclul reflexiv aplicat situației-tip

Pentru a evita concluziile grăbite, situația descrisă mai sus poate fi analizată folosind etapele ciclului reflexiv propus de Gibbs (1988), într-o lectură apropiată de ideea „practicianului reflexiv” a lui Schön (1983).

Descriere. Un elev își pierde calmul în fața clasei, iar lecția se întrerupe. Profesorul ridică tonul și îi cere elevului să părăsească sala.

Sentimente. Elevul simte jenă și furie, colegii simt tensiune sau amuzament, profesorul simte oboseală și neputință. Emoțiile adulților sunt la fel de reale ca ale elevilor și influențează decizia luată în secunda următoare.

Evaluare. Intervenția a oprit comportamentul pe moment, dar a escaladat tensiunea și a închis conversația fără a produce învățare. Elevul a plecat știind că a greșit, dar fără să știe ce să facă diferit data viitoare.

Analiză. Episodul are mai multe cauze posibile: trecerea bruscă de la stimuli rapizi la un efort de concentrare susținut, absența unui ritual de tranziție între pauză și oră, un vocabular emoțional restrâns, relația tensionată cu un coleg, sarcini prea lungi și prea puțin variate. Niciuna dintre aceste explicații nu justifică agresivitatea, dar fiecare indică un punct în care școala poate interveni.

Concluzii. Calmarea și învățarea nu se pot face în același moment. Mai întâi se reglează starea, apoi se discută ce s-a întâmplat, apoi se stabilesc consecințe educative, proporționale și previzibile.

Plan de acțiune. Introducerea unor ritualuri de tranziție, a unor instrumente simple de numire a emoțiilor și a unor activități de grup în care elevii exersează răbdarea, colaborarea și rezolvarea conflictelor.

4. Direcții de inovare a practicii educaționale

4.1. Ritualuri de tranziție

Un minut sau două de liniște, respirație lentă sau o sarcină scurtă de concentrare la începutul orei ajută elevii să treacă de la ritmul pauzei la ritmul învățării. Gestul este simplu, nu cere resurse speciale și poate deveni un reper stabil al clasei.

4.2. Vocabular emoțional și instrumente vizuale

Un elev care poate spune „sunt foarte tensionat" are mai multe opțiuni decât unul care doar reacționează. Instrumente precum termometrul sau semaforul emoțiilor oferă un limbaj comun, fără etichetare, și permit elevului să ceară o pauză înainte de escaladare.

4.3. Lecții cu ritm variat și sarcini în etape

Alternarea muncii individuale, în perechi și în grup, împărțirea sarcinilor mari în etape clare și introducerea unor activități fără ecran, dar atractive, ajută la menținerea atenției. Scopul nu este eliminarea tehnologiei, ci folosirea ei intenționată, alături de activități care cer răbdare și continuitate.

4.4. Metode colaborative și jocuri de rol

Jocurile de rol, studiile de caz și învățarea cooperativă permit elevilor să exerseze, într-un cadru sigur, răspunsuri alternative la conflict, inclusiv la cele care încep online și se continuă în școală. Discuția de după activitate, în care elevii analizează ce a funcționat și de ce, este la fel de importantă ca activitatea în sine.

4.5. Evaluare formativă și feedback

Biletele de ieșire, autoevaluările scurte și discuțiile de feedback oferă profesorului informații despre starea clasei și despre eficiența metodelor folosite. Ele oferă elevilor ocazia de a se exprima fără presiunea notei.

4.6. Parteneriat cu familia și cu consilierul școlar

Reglementarea utilizării ecranelor se sprijină pe reguli coerente între școală și familie. Informarea părinților, într-un ton de colaborare și nu de reproș, și implicarea consilierului școlar în situațiile mai complexe cresc șansele ca schimbarea să fie durabilă.

4.7. Convergență interdisciplinară

Tema poate fi abordată din mai multe unghiuri: consiliere și dezvoltare personală pentru emoții și relații, limba și literatura română pentru jurnal și scriere reflexivă, tehnologia informației pentru utilizarea responsabilă a mediului digital, artele pentru exprimarea emoțiilor, educația fizică pentru reglare prin mișcare și jocuri cooperative. Convergența disciplinelor face ca mesajul să fie întărit în mai multe contexte, nu doar la o singură oră.

5. Limite și precauții

Direcțiile prezentate nu sunt o rețetă și nu înlocuiesc regulile clare ale școlii. Reglarea emoțională nu exclude consecințele, iar sprijinul nu înseamnă toleranță față de violență. Situațiile de agresivitate severă, repetată sau de bullying se tratează conform procedurilor școlii, cu implicarea consilierului, a familiei și, dacă este cazul, a specialiștilor din afara școlii. De asemenea, trebuie evitată panica față de tehnologie: ea rămâne o resursă de învățare, iar problema nu este existența ecranelor, ci lipsa unor repere și a unor abilități de autoreglare. În fine, aceste idei sunt ipoteze de lucru pentru practică și pentru etapa de cercetare a tezei, nu rezultate verificate empiric.

6. Concluzii

Reflecția asupra unui episod aparent banal de la clasă arată că gestionarea agresivității nu începe în momentul exploziei, ci mult înainte, în modul în care organizăm tranzițiile, învățăm emoțiile, variem ritmul lecțiilor și construim relații. Metafora „Drunk Monkey Brain" poate deschide discuția, cu condiția să nu devină etichetă. Inovarea practicii educaționale, în acest context, înseamnă mai puțin tehnologie nouă și mai mult atenție la omul din spatele comportamentului: un adolescent care nu este „stricat", ci suprastimulat și, adesea, nesprijinit.

Din experiența mea la clasă, am observat că unii elevi devin agitați,își pierd răbdarea ,reacționează impulsiv după pauze sau zile cu mult timp petrecut pe telefon, iar pauze scurte de respirație ,reguli clare sau activități în grup au contribuit la un climat mai calm si cu mai puține conflicte. Aceste observații nu au valoare de cercetare, dar susțin ideea că sprijinul și reglarea emoțională sunt mai eficiente decât sancțiunea singură.

Bibliografie

Bandura, A., Aggression: A Social Learning Analysis, Prentice-Hall, 1973.

Berkowitz, L., Aggression: Its Causes, Consequences, and Control, McGraw-Hill, 1993.

Gibbs, G., Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods, Further Education Unit, 1988.

Gross, J. J. (ed.), Handbook of Emotion Regulation, ediția a 2-a, Guilford Press, 2014.

S Nguyen, L., Walters, J., Paul, S. și colab., „Feeds, feelings, and focus: A systematic review and meta-analysis examining the cognitive and mental health correlates of short-form video use", Psychological Bulletin, 2025.chön, D. A., The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, 1983.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Teorii, modele şi cercetări comparative privind învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea profesională continuă

Autor: Prof.:Buracai Negidan

Instituția:G.P.P. Nr.1, Loc. Valu lui Traian, jud.Constanța

Rezumat

Articolul analizează repere teoretice și aplicative relevante pentru dezvoltarea unei practici didactice capabile să răspundă schimbărilor sociale, tehnologice și educaționale contemporane. Sunt discutate învățarea experiențială, practica reflexivă, învățarea transformativă, comunitățile de practică și modelele dezvoltării profesionale continue, cu accent pe relația dintre formarea profesorului, colaborarea profesională și rezultatele învățării. Perspectiva comparativă valorifică date și concluzii din cercetările OECD/TALIS și repere europene privind competența digitală a educatorilor. Analiza evidențiază trecerea de la formarea episodică, centrată pe acumularea de certificări, la un model de învățare profesională continuă, colaborativă, reflexivă și bazată pe dovezi. În final este propus un model integrat al profesorului care învață permanent, în care cercetarea-acțiune, mentoratul, colaborarea, reflecția și utilizarea critică a tehnologiilor contribuie la construirea unei educații relevante pentru viitor.

Cuvinte-cheie: învățare pe tot parcursul vieții; dezvoltare profesională continuă; practică reflexivă; comunități de practică; competență digitală; inovare pedagogică.

1. Introducere

Educația contemporană este marcată de schimbări rapide în plan tehnologic, social și economic, iar aceste transformări modifică atât profilul elevului, cât și așteptările formulate față de profesia didactică. Profesorului i se solicită nu doar să transmită conținuturi, ci să proiecteze experiențe de învățare, să diferențieze intervențiile, să utilizeze responsabil tehnologiile, să sprijine incluziunea și să evalueze în mod continuu efectele propriilor decizii pedagogice. În acest context, formarea inițială nu poate constitui un capital profesional suficient pentru întreaga carieră.

Perspectiva învățării pe tot parcursul vieții transformă dezvoltarea profesională dintr-o activitate periodică într-o dimensiune constitutivă a identității profesorului. OECD tratează tot mai explicit formarea cadrelor didactice dintr-o perspectivă de lifelong learning, subliniind că expertiza se construiește pe parcursul întregii cariere, prin activități formale, mentorat, colaborare, reflecție și schimb de experiență (OECD, 2019, 2025). În mod similar, UNESCO Institute for Lifelong Learning accentuează rolul profesorului ca practician critic și reflexiv, capabil să răspundă schimbărilor societale prin învățare profesională continuă.

Scopul articolului este de a explora teorii, modele și cercetări comparative care pot fundamenta o practică didactică relevantă și adaptată viitorului. Analiza urmărește trei direcții: fundamentele teoretice ale învățării profesionale a adulților, caracteristicile dezvoltării profesionale cu impact asupra practicii și implicațiile cercetărilor comparative pentru proiectarea unor ecosisteme școlare în care profesorii învață continuu.

2. Învățarea pe tot parcursul vieții ca paradigmă profesională

Învățarea pe tot parcursul vieții presupune continuitatea dezvoltării cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și capacității de adaptare în contexte formale, nonformale și informale. Pentru profesia didactică, această paradigmă are o semnificație dublă: profesorul facilitează învățarea altora, dar este în același timp un profesionist care trebuie să își revizuiască permanent cunoașterea și practicile.

Datele comparative TALIS confirmă caracterul extins al participării la dezvoltare profesională. Raportul OECD privind TALIS 2024 arată că participarea la cel puțin o activitate de învățare profesională continuă în anul anterior sondajului este aproape universală în sistemele participante, deși formele, relevanța și impactul activităților diferă între contexte (OECD, 2025). Această distincție este importantă: participarea, în sine, nu garantează transformarea practicii.

O cultură autentică a învățării profesionale presupune trecerea de la întrebarea „La ce curs am participat?” la întrebări precum „Ce problemă de învățare încerc să rezolv?”, „Ce dovezi am despre efectele intervenției mele?” și „Ce modific în practica următoare?”. În acest sens, dezvoltarea profesională devine un proces ciclic, legat direct de activitatea de la clasă și de nevoile elevilor.

3. Repere teoretice ale învățării profesionale

Modelul învățării experiențiale formulat de Kolb (1984) descrie învățarea ca un proces în care experiența concretă este urmată de observație reflexivă, conceptualizare și experimentare activă. Pentru profesor, lecția desfășurată nu reprezintă automat o experiență formativă; ea devine sursă de învățare atunci când este analizată, interpretată și utilizată pentru proiectarea unei intervenții ulterioare.

Conceptul de practician reflexiv propus de Schön (1983) completează această perspectivă. Reflecția în acțiune permite ajustarea deciziilor în timp ce situația pedagogică se desfășoară, iar reflecția asupra acțiunii facilitează analiza ulterioară a deciziilor și consecințelor lor. Într-o școală orientată spre viitor, reflecția nu ar trebui să rămână exclusiv individuală, ci să fie susținută prin observare colegială, conversații profesionale și analiză de dovezi.

Teoria învățării transformative a lui Mezirow (1991) aduce în prim-plan schimbarea cadrelor de referință ale adultului. Dezvoltarea profesională semnificativă poate determina profesorul să reconsidere convingeri despre rolul elevului, evaluare, autoritate, diferențiere sau utilizarea tehnologiei. Astfel, formarea nu se limitează la adăugarea unei metode noi, ci poate modifica modul în care profesorul interpretează procesul educațional.

O altă contribuție esențială este teoria comunităților de practică. Wenger (1998) arată că învățarea este legată de participarea la comunități în care membrii negociază sensuri, dezvoltă repertorii comune și construiesc identități profesionale. În școală, această perspectivă fundamentează comunitățile profesionale de învățare, mentoratul, proiectarea colaborativă și analiza comună a rezultatelor elevilor.

4. Modele de dezvoltare profesională cu impact asupra practicii

Un model relevant pentru înțelegerea schimbării profesionale este cel propus de Guskey (2002). Autorul argumentează că schimbările durabile în convingerile și atitudinile profesorilor pot apărea după ce aceștia aplică noi practici și observă îmbunătățiri în rezultatele elevilor. Implicația pentru formare este majoră: programele eficiente trebuie să includă oportunități de aplicare, feedback și evaluare a efectelor, nu doar prezentarea unor informații.

Sintezele de cercetare asupra dezvoltării profesionale eficiente evidențiază caracteristici recurente: focalizarea pe conținut și pe modul în care elevii îl învață, învățarea activă a

profesorilor, colaborarea, existența unor modele de practică, coachingul sau sprijinul expert, feedbackul și reflecția, precum și o durată suficientă pentru implementare și consolidare (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017).

În consecință, modelul tradițional al cursului izolat are limite atunci când nu este conectat cu practica școlară. Alternativele cu potențial mai mare includ mentoratul, coachingul pedagogic, lesson study, observarea colegială, cercetarea-acțiune și comunitățile profesionale de învățare. Elementul comun este apropierea dintre formare și problemele autentice întâlnite în activitatea didactică.

5. Cercetări comparative: lecții din TALIS și din sistemele educaționale

Cercetările comparative oferă posibilitatea de a observa nu doar nivelul participării la formare, ci și condițiile organizaționale care susțin învățarea profesorilor. TALIS 2018 a evidențiat faptul că profesorii percep formele bazate pe colaborare și învățare între colegi ca fiind deosebit de relevante, deși participarea la asemenea forme a fost mai redusă decât participarea generală la dezvoltare profesională (OECD, 2019).

Rezultatele TALIS 2024 continuă analiza dezvoltării expertizei profesionale pe întreg traseul carierei: formare inițială, inducție și mentorat, apoi învățare profesională continuă. Această abordare susține ideea unui continuum, nu a unor etape independente. În plus, comparațiile internaționale indică faptul că simpla existență a ofertelor de formare nu este suficientă; accesul, timpul disponibil, relevanța pentru nevoile profesorului și posibilitatea de a transfera învățarea în practica școlară sunt condiții decisive (OECD, 2025).

Exemplele internaționale trebuie interpretate contextual. Sisteme precum Finlanda, Estonia sau Singapore sunt frecvent analizate pentru modul în care profesionalizarea profesorilor este asociată cu formarea inițială, autonomia, colaborarea și dezvoltarea expertizei. Totuși, transferul mecanic al unei practici dintr-un sistem în altul este problematic. Mai utilă este identificarea principiilor transferabile - continuitate, colaborare, sprijin instituțional, utilizarea dovezilor și responsabilitate profesională - și adaptarea lor la contextul local.

6. Competența digitală și inteligența artificială în dezvoltarea profesională

Transformarea digitală extinde profilul competențelor profesionale ale profesorului. Cadrul european DigCompEdu descrie 22 de competențe grupate în șase domenii: implicare

profesională, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, capacitarea elevilor și facilitarea competenței digitale a acestora (Redecker, 2017). Accentul cadrului nu cade pe tehnologie ca scop, ci pe utilizarea acesteia pentru îmbunătățirea și inovarea educației.

În 2026, Comisia Europeană a anunțat actualizarea cadrului DigCompEdu pentru a reflecta schimbările rapide care afectează educația, ceea ce confirmă caracterul dinamic al competenței digitale profesionale. Pentru profesor, aceasta înseamnă că alfabetizarea digitală nu poate fi tratată ca o competență dobândită definitiv, ci ca domeniu de dezvoltare continuă.

Extinderea inteligenței artificiale generative amplifică nevoia de judecată pedagogică. Competența profesională presupune evaluarea critică a rezultatelor generate, verificarea informațiilor, protejarea datelor, respectarea drepturilor de autor, proiectarea evaluărilor autentice și menținerea rolului activ al elevului. Întrebarea centrală nu este dacă tehnologia poate fi folosită, ci în ce condiții utilizarea ei produce valoare educațională.

7. Cercetarea-acțiune și profesorul creator de cunoaștere profesională

Cercetarea-acțiune oferă un cadru prin care profesorul poate investiga sistematic propria practică. Procesul pornește de la identificarea unei probleme, continuă cu formularea unei intervenții, colectarea de date, analiza rezultatelor și revizuirea acțiunii. În acest mod, dezvoltarea profesională se leagă direct de îmbunătățirea învățării elevilor.

De exemplu, un profesor poate analiza dacă introducerea feedbackului formativ crește calitatea revizuirii sarcinilor, dacă o strategie de învățare colaborativă modifică participarea elevilor sau dacă o resursă digitală sprijină înțelegerea conceptuală. Valoarea cercetării-acțiune constă în disciplina reflecției: deciziile sunt susținute de dovezi, iar inovația este evaluată în raport cu efectele sale, nu doar cu noutatea.

Prin astfel de practici, profesorul devine creator de cunoaștere profesională contextualizată. Atunci când rezultatele sunt discutate în comunități profesionale, cercetarea-acțiune poate contribui și la dezvoltarea capacității colective a școlii.

8. Un model integrat pentru practica didactică adaptată viitorului

Pe baza teoriilor și cercetărilor analizate, poate fi formulat un model integrat al profesorului care învață permanent. Modelul include șapte momente interdependente:

identificarea unei nevoi reale de învățare; documentarea și selectarea unor practici fundamentate; proiectarea intervenției; aplicarea contextualizată; colectarea dovezilor; reflecția individuală și colaborativă; ajustarea și diseminarea practicii.

Acest circuit transformă dezvoltarea profesională într-un proces iterativ. Portofoliul profesional, mentoratul, observarea colegială, comunitățile de practică, microcertificările și resursele digitale pot fi integrate în model, cu condiția ca ele să servească obiectivelor de învățare și să nu devină scopuri administrative în sine.

Rolul conducerii școlii este, de asemenea, important. O cultură a învățării profesionale necesită timp pentru colaborare, siguranță pentru experimentare, acces la resurse, feedback și recunoașterea expertizei profesorilor. Inovația durabilă este mai probabilă atunci când este susținută organizațional, nu lăsată exclusiv în responsabilitatea inițiativei individuale.

9. Concluzii

O practică didactică relevantă și adaptată viitorului nu se construiește exclusiv prin introducerea unor tehnologii sau prin participarea la cursuri. Ea se bazează pe capacitatea profesorului de a transforma experiența în învățare, de a reflecta critic, de a colabora și de a utiliza dovezi pentru îmbunătățirea deciziilor pedagogice.

Teoriile lui Kolb, Schön, Mezirow și Wenger, modelul schimbării profesionale al lui Guskey și cercetările comparative OECD converg spre ideea că dezvoltarea profesională este mai eficientă atunci când este continuă, contextualizată, activă și colaborativă. DigCompEdu adaugă dimensiunea competenței digitale, indispensabilă într-un mediu educațional în care tehnologia și inteligența artificială evoluează rapid.

În această perspectivă, viitorul profesiei didactice depinde mai puțin de capacitatea de a anticipa fiecare schimbare și mai mult de capacitatea de a învăța în mod continuu în fața schimbării. Profesorul viitorului este, în esență, un profesionist reflexiv și autonom, conectat la comunități de învățare și capabil să transforme cercetarea, experiența și tehnologia în oportunități educaționale relevante pentru elevi.

Bibliografie

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2021). Teachers getting the best out of their students: From primary to upper secondary education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en

OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2026). Teachers as lifelong learners. UNESCO.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Viitorul poartă amprenta celor care educă

Prof. Burlacu Bianca

Liceul Tehnologic „Ștefan cel Mare și Sfânt” Vorona

Viitorul nu începe într-o zi îndepărtată, odată cu apariția unor invenții spectaculoase sau cu schimbarea lumii pe care o cunoaștem. El începe discret, în fiecare dimineață, atunci când un copil intră într-o sală de clasă și descoperă că întrebările sale merită ascultate. În acest spațiu aparent obișnuit se formează nu doar cunoștințe, ci și caractere, aspirații și feluri de a privi lumea. Educația este, în acest sens, una dintre cele mai profunde forme de responsabilitate față de viitor.

Adesea, valoarea educației este măsurată prin rezultate la examene, diplome sau performanțe profesionale. Toate acestea contează, dar nu epuizează sensul ei. Un om educat nu este doar cel care poate reproduce informații, ci și cel care știe să le cerceteze, să le pună la îndoială și să le folosească în mod responsabil. Educația îl învață să distingă între opinie și argument, între succesul imediat și consecințele pe termen lung, între interesul personal și binele comun.

Într-o societate în care informația circulă cu o viteză impresionantă, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca locul unde se transmit răspunsuri. Ea trebuie să devină locul în care elevii învață să formuleze întrebări bune. Tehnologia poate oferi explicații în câteva secunde, însă nu poate înlocui, de una singură, discernământul, empatia și capacitatea de a conviețui cu ceilalți. Tocmai de aceea, educația autentică unește competențele intelectuale cu valorile umane.

În centrul acestui proces se află cadrul didactic. Profesorul nu lucrează cu un material inert, ci cu personalități în formare, fiecare având propriul ritm, propriile temeri și propriile posibilități. O explicație oferită cu răbdare poate risipi neîncrederea unui elev. O observație dreaptă, formulată cu respect, poate deveni începutul unei schimbări. Iar o încurajare venită la momentul potrivit poate rămâne în memoria unui copil mult după ce detaliile lecției au fost uitate.

Misiunea profesorului presupune mai mult decât stăpânirea disciplinei predate. Ea cere atenție la ceea ce nu apare în catalog: timiditatea celui care nu îndrăznește să răspundă, efortul celui care progresează lent, talentul încă neobservat al unui elev sau dificultățile pe care acesta le aduce, în tăcere, din afara școlii. A educa înseamnă și a vedea potențial acolo unde rezultatele de moment par să spună prea puțin.

Un profesor valoros nu construiește elevi după un singur tipar. El creează condițiile în care diferențele devin resurse, nu motive de excludere. Într-o clasă, unii elevi excelează prin gândire logică, alții prin creativitate, îndemânare practică, sensibilitate sau perseverență. Respectarea acestor forme diverse de reușită este esențială mai ales într-un învățământ care pregătește tineri pentru trasee profesionale diferite, dar la fel de demne.

În învățământul tehnologic, legătura dintre educație și viața concretă devine deosebit de vizibilă. Cunoștințele teoretice capătă sens prin aplicare, iar munca bine făcută se învață prin exercițiu, responsabilitate și colaborare. Profesorii contribuie astfel nu doar la pregătirea viitorilor specialiști, ci și la formarea unor oameni care înțeleg valoarea seriozității, a siguranței, a respectului pentru profesie și a învățării continue.

Influența cadrului didactic se exercită și prin exemplul personal. Elevii observă felul în care profesorul ascultă o opinie diferită, recunoaște o greșeală, gestionează un conflict sau își respectă promisiunile. Uneori, lecția despre corectitudine este mai convingătoare printr-un gest decât printr-o definiție. De aceea, autoritatea educativă nu se sprijină numai pe reguli, ci și pe consecvența dintre ceea ce spunem și ceea ce facem.

Nu trebuie ignorat faptul că profesorii își desfășoară activitatea într-un context adesea solicitant: schimbări curriculare, diferențe mari între nevoile elevilor, presiuni administrative și așteptări sociale ridicate. A cere școlii să formeze oameni echilibrați fără a susține profesorii ar însemna să uităm cine duce, zi de zi, această responsabilitate. Formarea profesională continuă, resursele adecvate, colaborarea cu familia și respectul comunității sunt condiții necesare pentru o educație de calitate.

Familia, școala și comunitatea nu ar trebui să concureze pentru influența asupra copilului, ci să construiască împreună un mediu coerent. Atunci când mesajele lor se întâlnesc în jurul unor valori precum respectul, responsabilitatea și solidaritatea, tânărul dobândește repere mai stabile. Profesorul rămâne un actor esențial, dar nu trebuie lăsat singur în fața tuturor provocărilor societății.

Poate că cea mai frumoasă măsură a educației nu se vede imediat. Ea apare peste ani, când un fost elev își îndeplinește cu demnitate profesia, ajută pe cineva fără să aștepte o recompensă, caută adevărul înainte de a judeca sau găsește curajul de a începe din nou. În asemenea gesturi se regăsesc, adesea invizibile, urmele celor care l-au învățat să gândească și să creadă în propriile posibilități.

A construi viitorul nu înseamnă doar a pregăti tinerii pentru lumea care va veni, ci și a le oferi puterea de a o face mai bună. Educația deschide această posibilitate, iar cadrele didactice îi dau chip uman. În fiecare lecție pregătită cu grijă, în fiecare întrebare primită

cu răbdare și în fiecare elev căruia i se acordă o nouă șansă se află o investiție al cărei adevărat rezultat îl va cunoaște societatea de mâine.

Bibliografie – surse de inspirație

1. Delors, Jacques (coord.), Learning: The Treasure Within, UNESCO, 1996.
2. UNESCO, Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education, 2021.
3. Dewey, John, Democracy and Education, 1916.
4. Freire, Paulo, Pedagogy of the Oppressed, 1970.
5. OECD, OECD Learning Compass 2030, proiectul Future of Education and Skills 2030.

PROFESORI PENTRU UN VIITOR SUSTENABIL
CÂTEVA REPERE ÎN EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A PREȘCOLARILOR

Profesor pentru educație timpurie, Burlea Simona Corina
Grădinița P. N. Aninoasa, com. Aninoasa-Gorj

Noul dicționar al limbii române ne redă: *cuvântul „**eco**" – element de compunere cu sensul „casă" și „mediu ambiant"; „**ecologia**" este știința care studiază raporturile dintre organisme și mediul lor de viață,* iar *„**ecologism**"- mișcarea socială (și politică) cu scopul de a proteja omul și mediul său ambiant de poluare și de degradare.*

Euripide afirma că „*Natura e singura mea avere",* iar „Noile educații" ale P.L.C.-(problematicii lumii contemporane) vin să întregească corolarul educațional al învățământului spre a se înțelege că: „*Viața nu înseamnă să trăiești, ci să fii sănătos*." (Marțial).

Consultând agenda lunară a „**Calendarului Evenimentelor**" ca: ***Ziua Mondială a Pământului, Ziua Mondială a Mediului*** și dorind să lărgesc sfera interdisciplinarității în cadrul activităților tematice, am considerat că pot cultiva **educația ecologică** micilor grădinari, referindu-mă la dezvoltarea conștiinței, a simțului responsabilității ființei umane în raport cu problemele mediului având ca scop finalitățile specifice:

- cunoașterea principalilor factori și a formelor generale și locale de poluare;
- sensibilizarea copiilor în raport cu efectele negative ale poluării și asumarea unor responsabilități minime în lupta împotriva ei;
- activități de întreținere și curățare a spațiilor din zona de dispunere a unității și a domiciliului lor, pentru îndemnarea sătenilor la păstrarea mediului cât mai curat;
- expoziții cu desene, afișe cu tema*: „**Trăim sănătos într-un mediu sănătos, frumos!**"*
- distribuire de fluturași informativi în sat;
- programe artistice cu teme adecvate evenimentelor în care am presărat poezii, jocuri muzicale, cântece atât culese, cât și compuse de mine.

Încerc să redau câteva dintre versurile pe care le-am folosit în cadrul activităților la grupe, aferente evenimentelor derulate pe scenă sau în sala grupelor, cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale sau cu vocea mea.

La tema: „***Ziua mondială a Pământului***" am precizat copiilor că trăim pe Terra - una din cele 8 planete ale Universului - unde viața pulsează în orice mediu: terestru, acvatic, aerian, că Pământul se mișcă încet de la apus spre răsărit, continuu, primind lumina aurie de la steaua Soare devenind cea mai frumoasă și cea mai bogată planetă cu suflet, iar noaptea apare un satelit natural al pământului, Luna. Celelalte stele și Luna stau tot timpul pe cer, dar ziua nu se văd datorită luminii Soarelui.

Joc muzical - (un copil, cu soarele desenat, stă în mijlocul cercului; Luna - o fetiță, stă în exteriorul cercului format din ceilalți copii; aceștia se rotesc încet – de la apus spre răsărit cântând):

„Ne rotim cu fața-n Soare în lumina-i orbitoare/ Încet ne rotim:
Chiar și când se înnoptează, când Luna ne luminează/ Și chiar când dormim!
Cu toți trebuie să știm/ Că pe Pământ viețuim,/ El se-nvârte-n jurul lui/ Și al Soarelui.
Pământul nu se-odihnește/ Și-n jurul lui se rotește/ Soare, Lună salutând/ Tot mereu pe rând.
Acum la noi noapte este/ Și-n alte țări, ziuă este, / Miezul nopții când va fi,/ Vine-o nouă zi".

Cântec - (cu vocea educatoarei): „***Nu omorâți acest Pământ!***"

1.*„- Nu omorâți acest Pământ!/ E tot ce-avem mai bun și sfânt;/ Lăsați-l viu și pentru noi, Cum l-ați primit , viu - și voi!/*

2.-Treziți-vă din negrul gând!/ Copiii-adorm suspinând;/ Pământul a fost bun mereu, /De înviat va fi greu!

3. – Nu omorâți acest pământ,/ C-un singur semn, cu un cuvânt!/ Să nu rostiți nici un blestem;/ Pământul e tot ce avem!!"

Nouă, grădinarilor, ca viitori oameni mari, ne revine sarcina de a prețui și dea proteja resursele naturale ale României, de a exploata rațional bogățiile pământului, de a înfrumusețea locul în care trăim, de a crea o planetă verde-albastră vie, ocrotind toate viețuitoarele, o planetă a prieteniei, a păcii, fiind luminată de aceeași stea: Soarele!

Poezie „***Ruga Pământului***" – (fiecare copil poate recita 1-2 versuri, iar educatoarea versul 1și 5):

„ Se-ntreabă Pământul străbun:

- *De ce mai mor copii de foame?/ Și cine sădește spaima în oameni?/*
- *Cine mai vrea cu războiul să se joace / Când toată suflarea vrea doar pace?/*

Bătrânul Pământ atât le mai cere:

Nu vrea să mai poarte poveri de durere;/ Nu vrea să mai vadă copiii cerșind,/ Nici oameni în ploaie de gloanțe murind, / Nici pete de sânge ce trupul înfioară, / Nici pruncii schilozi de-a focului pară; / (toți): Vrea flori să răsară în loc de morminte / El cere doar PACE – în ruga-i fierbinte!"

Cântec*: „Să fie pace în lume!"*

„Să fie pâine pe masă/Și toți ai casei, acasă/ Și grâu-n brazdă să iasă/ Să fie pace, pace, pace pe Pământ!/ Și ale lumii guverne/Să știe bine-a discerne / Nevoia vieții eterne/ Să fie pace, pace, pace pe Pământ!.

Numai într-un climat de pace ne putem bucura de un mediu frumos și sănătos în care putem munci cu pasiune, cu dăruire pentru prosperitate, pentru un trai decent și sigur, atât pentru noi, cât mai ales pentru urmași, păstrându-ne totodată identitatea noastră caracteristică, prin port, limbă și tradiții.

La tema**: *„Ziua Mondială a Mediului*"** am explicat copiilor mediile de viață, am enumerat bogățiile naturale subpământene și pământene repartizate pe formele de relief, am vorbit despre mediul familial punând accent pe igienă și pe stilul corect de alimentație, precum și despre potențialul economic oferit de satul și comuna noastră subliniind munca sătenilor care stă la baza civilizației, a vieții.

Am organizat vizite la brutăria comunei, drumeții cu activități de ecologizare prin poieni, pe malul râului Gilort și pe Matcă, întâlniri cu medicul pediatru și cu pompierii.

Am compus versuri pe care copiii le-au recitat la o întâlnire cu părinții arătând unele aspecte negative observate în sat, legate de mediul înconjurător:

„-În comuna Aninoasa ne-am născut și aici trăim;/ Noi îi mai spunem „Frumoasa" și cu dragoste-o privim,/ Că are câmpii mănoase, păduri pe dealuri domoale / Și un râu bogat în apă, prin zăvoi curgând agale.

- Dar de ieși la o plimbare,/ Vezi la podiști, pe strada mare /Numai mucuri de țigară/ Aruncate într-o doară!

-Vezi, din loc în loc, hârtii/Aruncate de ...copii!/Ce bune sunt dulciurile pe care le-au consumat!/Ce urât arată-n urmă ambalajul aruncat!

-Frumos e la iarbă verde: Soare – apă – un grătar.../ Când pleci, de privești poiana , îți rămâne-un gust amar!/ Pe Matcă, pe Gilort la vale malurile sunt tivite/ Cu sticle de plastic, goale, ce-ar putea fi refolosite.

*-Cetățeni, încercați, apa să n-o poluați! Oricare dintre noi știm: **Fără apă, nu trăim!***

-Locatari gospodari, mititei sau copii mari,/Spații verzi amenajați cu flori și cu pomi plantați!

*-Știți ce înseamnă verdeață?/ **Multă sănătate, viață!***

-Şi-n final sunteţi rugaţi îndemnul să-l ascultaţi:
Grupul se prinde în hora de mână şi cântă:
-Hai – haideţi, oameni buni, cu mic, cu mare,
Hai – haideţi să plantăm un pom, o floare;
Hai – haideţi, oameni buni, cu mic, cu mare,
Comuna să ne-o gătim ca de sărbătoare!"
Apoi am cântat **cântecul „*Tainele pădurii***" (fiecare copil\grup, din grupa mare şi mijlocie prezintă desenul cu animalul preferat şi cântă strofa respectivă):
„-Am aflat că ursu-i stăpân în pădure/ Chiar atunci când umblă după fragi şi mure;
Iarna hibernează, ori la circ dansează, / Ca să-l priveşti bine, hai la circ cu mine!
-Blânda căprioară mereu speriată/ Şi-ocroteşte puiul cu întreaga ceată,
Iară cerbul mândru, calm şi maiestuos/ Se luptă cu lupul rău şi fioros.
-Lupul rău şi lacom umblă pe-nserat/ Urlând prin pădure, semn că-i nemâncat.
Animale moarte el mănâncă-acum,/ E pentru pădure „sanitarul" bun.
-Cioc! Cioc! Cioc! Se-aude zgomot prin copaci: / E ciocănitoarea căutând gândaci.
Ea salvează pomii de insecte mici,/ „Doctorul" pădurii poţi de-acum să-i zici.
*-**(toţi)**: Multe animale în păduri găsim,/ Pe multe din ele să le ocrotim!*
Că ele ajută, fără ca să ştie/ De rolul lor mare în ECOLOGIE!"
În încheiere, întreaga grupă cântă:

Imnul Ecologiştilor:

„Suntem mici ecologişti, ne place-nvăţătura,
Că aflăm cum să iubim, să ocrotim natura.
Cu mânuţele-astea mici, noi cu drag muncim,
Cu tot ce vedeţi în clasă, acum ne mândrim:
Grădiniţa mea iubită-i tărâm de poveste,
Mai frumoasă decât ea, alta nu mai este!
***-Sunteţi flori şi furnicuţe, albine lucrătoare! -** ,*
Aşa ne zice mereu doamna educatoare".

Consider că jocul de rol prezentat în micile serbări sau programe artistice are un rol deosebit contribuind la gestionarea emoţiilor prin apariţia micilor „artişti" în faţa publicului, sudează colectivul de copii, inspiră încredere în forţele lor, dezvoltă creativitatea şi trezeşte dragostea de grădiniţă, de colectivitatea în mijlocul căreia trăiesc fiind pregătiţi pentru provocările ce îi aşteaptă.

Bibliografie:

1. Revista „Educaţia Ecologică" nr.4/ 1998, I:S:J:Dolj;
2. Revista „Învăţământul preşcolar în mileniul III" - nr.3-4/2005, editura Reprograph.

ABORDAREA COMPREHENSIVĂ A TRANZIȚIEI COPILULUI

Profesor pentru educaţie timpurie, Burlea Simona Corina
Grădinița P.N.Aninoasa, com. Aninoasa-Gorj

Pornind de la termenul „comprehensiv" redat de „Noul dicționar universal al limbii române"- ediția a V- a revăzută, Ed. „Litera", 2017- remarcăm faptul că termenul se traduce: „*care înțelege repede și just; inteligent sau cu spirit comprehensiv-binevoitor, îngăduitor, înțelegător*"- termen care cuprinde întreaga gamă de însușiri cu care trebuie să fie înzestrat un educator pentru a facilita tranziția, adaptarea și acomodarea copilului în educația timpurie.

Educația timpurie trebuie văzută ca o premisă a copilului , care devine agent activ al propriei dezvoltări, care se implică direct în procesul de învățare prin joc, interacțiune și reflecție formându-și competențe esențiale: capacitatea de adaptare, dezvoltarea gândirii critice și a creativității.

Explozia informațională în domeniul învățământului preșcolar abundă copios și ne invită la un studiu aprofundat, care se va concretiza în activități ce vizează comportamentul preșcolarilor, prin educația metodico - științifică folosită de educator, ce duce la instruirea celor mai mici vlăstare omenești. Dacă în instruirea micuților putem aplica multitudinea de metode adecvate domeniilor de activitate în care predomină jocul, componenta educației comportamentale solicită un efort deosebit, raportat la psihicul fiecărui individ, din partea educatorului: cordialitatea!
„Cordialitatea este expresia educației socio-emoționale. Chiar și în cele mai formale relații avem nevoie de CORD-ialitate(punerea inimii la bătaie pentru aceia care au nevoie de tine, pentru ca inima lor să bată mai departe) și eleganță pentru a ne îndeplini obiectivele, iar aceasta presupune o atenție concentrată pe omul din fața ta pentru a înțelege mecanismele mentale și emoționale ale acestuia" (din „*Cuvinte care vindecă*" de părintele Necula C-tin și psiholog Delia Dumulescu).

La sate, primim copii din diferite medii cu concepții diverse ale părinților, copii cu vârste diferite alcătuind o grupă combinată, unii ***sănătoși, alții cu dizabilități***, iar educatoarea trebuie să-i aducă la unison: să fie atenți, să socializeze, să se achite de sarcinile date, să-și formeze deprinderi de igienă, de a servi masa, de a folosi formulele de politețe pentru a respecta pe cei din jur, de a descoperi tainele naturii, de a forma deprinderi utile, de a dezvolta imaginația și a-și lărgi orizontul de cunoaștere, de a-i pregăti pentru școală.

Cum trebuie pregătită intrarea copilului în colectivitate? Ideal ar fi, ca înainte de a păși copilul în grădiniță, mamele să ia legătura cu educatoarea pentru a purta discuții despre activitățile desfășurate acasă, comportamentul lor în diferite situații, probleme legate de sănătate ș.a. Fie la grădiniță sau la școală, intrarea copilului în colectivitate reprezintă un moment de cotitură emoțională și fizică atât pentru copil, cât și pentru părinte. Primele discuții vor fi despre măsurile de prevenție și un stil de viață sănătos, care va crește imunitatea organismului – (aceasta fiind rezultatul unei interacțiuni complexe între ereditate, stil de viață și factori de mediu); un organism puternic înseamnă un copil rezistent în fața infecțiilor și stresului cotidian. Se recomandă: spălatul pe mâini (minim20 de secunde); alte reguli de igienă intimă, tusea/strănutul în pliul cotului, un somn suficient de 10-12 ore pe noapte, o alimentație bogată în fructe și legume proaspete ce asigură vitaminele și mineralele necesare, ceaiuri din plante medicinale, minim o oră activitate fizică zilnică cu sport și joacă afară, respectarea vaccinurilor propuse de medic, evitarea trimiterii

copiilor bolnavi în colectivitate, etc. Sarcina majoră ce-i revine părintelui este crearea unei rutine clare: trezire, masă, somn și să-l însoțească la grădiniță câteva zile pentru a-l ajuta să se adapteze progresiv.

La început, copiii se pot simți copleșiți; anxietatea de separare, plânsul excesiv, chiar agresivitatea sunt reacții normale la intrarea într-un mediu nou.

Părintele trebuie să aibă o comunicare constantă cu educatoarea în ceea ce privește emoțiile și manifestările copilului, să discute deschis cu copilul ce simte facilitând această tranziție, dacă este pregătit, educat de familie.

Tranziția este un proces extern individualizat constituind parteneriatul între educatoare - familie-comunitate, proces produs de schimbările pe care le traversează copilul, necesitând o abordare multidimensională, iar răspunsul la schimbare este adaptarea.

Adaptarea este un proces intern emoțional, comportamental permițând copilului să se obișnuiască în noul mediu cultural, separarea de părinți și să respecte regulile impuse.

Acomodarea este tot un proces intern bazat pe rațiune, cognitiv, legat de învățare, copilul înțelegând că separarea de părinți este temporară, că în grădiniță se realizează activități instructiv-educative necesare în viață, socializează, înțelege fenomenele naturii, desenează, creează, se pregătește pentru școală, pentru viață.

Rolul decisiv îi revine educatoarei, care trebuie să manifeste empatie, înțelegere, care creează un mediu educațional cu profesionalism, dozat conform vârstei copilului – prin fișe, cu activități interactive într-o atmosferă caldă comunicând cu tact, cu măiestrie.

Tehnica modernă pătrunde în viața copiilor din cea mai fragedă vârstă! Copiii imită adulții, iar părinții devin încântați de agilitatea cu care micuții mânuiesc telefonul! Trebuie să le explicăm limitele, dar și oportunitățile folosirii mijloacelor audio-vizuale; să alterneze cu jocul liber și cu experiențele multisenzoriale adecvate vârstei, să-i antreneze în activitățile gospodărești unde aceștia se cred deja adulți.

Plecând de la simple cântecele și poezii, copiii au reținut noțiuni cu care vor lucra în activitățile școlare gesticulând totodată mișcările cerute de versuri:

„Brațele sus către cer: vertical, vertical! / Le-aducem l-acest nivel: orizontal-orizontal!/ Între vertical și orizontal, oblic eu le am: /Oblic sus, oblic jos, hai să repetăm ce-am spus!/ Alternăm, alternăm și-nc-o dată repetăm (și pe scaun ne-așezăm!).

La grupa mare m-am concentrat mult pe instruirea viitorilor școlari formându-le deprinderi de a ține corect creionul, de a executa elemente grafice necesare scrierii literelor de tipar, exerciții matematice în concentrul 0-10 cu material intuitiv înțelegând raportarea numărului la cantitate și a cantității la număr, probleme simple legate de activitățile cotidiene –cumpărături, deprinderi de a colora un obiect respectând sensul vertical sau orizontal al componentelor sale, dar nu am neglijat latura comportamentală, sudarea colectivului bazându-se pe respectul reciproc.

Bibliografie: - „Scrisoare metodică – Educație timpurie 2025-2026”.

MAGIA CĂRȚII ÎN VIAȚA PREȘCOLARULUI

Profesor pentru educație timpurie, Burlea Simona Corina
Grădinița P.N.Aninosa, comuna Aninoasa-Gorj

„*Nu ieste alta și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților”* afirma, pe drept cuvânt, cronicarul Miron Costin, deoarece nu există om care să nu fi citit o carte sau să nu învețe din cărți. Prioritarul obiectiv al învățământului este de a crea strategii de învățare contribuind la dezvoltarea capacităților proprii, a aspirațiilor și la descoperirea vieții sociale.

Accesul la tehnica modernă, folosirea metodelor activ-participative, intra-inter-transdisciplinare folosite de educatoare ajută la lărgirea orizontului de cunoaștere, contribuie la formarea trăsăturilor de voință și caracter, iar prin folosirea proverbelor și zicătorilor determină copiii să gândească, să se autocontroleze, să devină empatici, civilizați, cumpătați și să respecte pe cei din jur.

Fire complexă, copilul trebuie educat, iar dacă vocea ridicată îl irită, mustrările îl fac să sufere, am recurs la folosirea proverbelor spuse sub formă de glumă observând că duc la calmitate sau la gândirea lui trăgând el concluzii în urma unei atitudini negative; am folosit proverbe adecvate când s-au ivit momente prielnice în cadrul activităților.

„Ce ție nu-ți place,/Altuia nu-i face!” sau versuri ca *„Nimănui să nu-i faci rău,/ Că te vede Dumnezeu!”- „ Cine fură azi un ou, mâine va fura un bou!”- „Vorba dulce, mult aduce!”.*

La preșcolari, cărțile arată cu totul altfel decât manualele.

Unii copii au făcut cunoștință cu cartea încă de la cea mai fragedă vârstă; aici rolul determinant revenind familiei: părinților sau fraților mai mari; alți părinți le dau telefonul învățându-i să se distreze cu anumite jocuri pentru a-și căpăta ei libertatea.

S-a constatat că mijloacele mass-media micșorează rezistența la efortul de studiere și restrâng posibilitățile atenției voluntare. Deși concurată de acestea, cartea rămâne „*cel mai important depozit al gândirii umane, sintetizând, în câteva grame de hârtie, înaltele valori ale geniului uman; dar cel ce-i dă suflet este mai întâi și mai întâi dascălul.” (*Simion Mehedinți). Plecând de la aceste considerente, am reușit să parcurg obiectivele prevăzute în Parteneriatul cu părinții și făcând ședințe, prezentându-le scopul și importanța frecventării grădiniței, am căpătat aliați cu care am reușit să înfrumusețăm spațiul unde lucrăm, să participe la activitățile extracurriculare, să procurăm cele necesare desfășurării activităților, dintre care redau cărțile (referitoare la tema abordată): „***122 de povești cu haz și tâlc”*** și „***Povestiri despre Clasa Pregătitoare***” ș.a. care au avut un impact major asupra copiilor pentru că așa cum spune editura: *„Cartea 122 de povești cu haz și tâlc prezintă, într-un mod vioi și distractiv, o parte din cele mai frumoase povești și fabule din patrimoniul literar al umanității, o comoară de imaginație și înțelepciune. În rolurile principale apar o mulțime de animale, mai mult sau mai puțin simpatice, care trec printr-o sumedenie de întâmplări nemaipomenite, unele pline de haz. Poveștile, minunat ilustrate, au la final câte un tâlc din care, cu siguranță, toți copiii au multe de învățat*!”

Am prezentat în cadrul ședințelor cu părinții importanța „actului citirii la grădiniță” rugându-i ca, înainte de culcare, să citească măcar o poveste copiilor, activitate pe care eu o fac zilnic prezentând poveștile citite, apoi dramatizate de ei, alte povești redate cu ajutorul benzilor desenate sau ilustrate pe tabla inteligentă. N-au lipsit nici proverbele: „*Ai carte, ai parte;/N-ai carte, n-ai parte!”/„Cine știe carte, are patru ochi”.„Cartea e o comoară neprețuită.”.„Nu-i învățat cel ce citește, ci cel ce știe ce citește!”.*

Efortul de învățare devine tipul de activitate ce solicită intelectul, cititorul conștientizând rolul atenției și repetiției în formarea deprinderilor de citire. Citirea reprezintă sinteza unei activități fizice și psihice care asigură coordonarea dintre mușchii oculari și anumite funcții cerebrale. Sistemul coordonator, care dirijează procesul citirii determinând așa numiții analizatori periferici: ochii, auzul și mecanismul vorbirii-este creierul uman ce preia și prelucrează imaginile, înmagazinându-le pe cele utile în blocurile memoriei. Viteza de citire este redată de gradul de participare a blocurilor analizatorilor periferici, iar calitatea asimilării textului, imaginilor, mesajelor depinde atât de elemente de natură psihologică: atenție, înțelegere, memorare, cât și de mediul care influențează favorizant sau perturbator actul citirii.

Lucrând cu grupă combinată am întâlnit copii la grupa mare care au învățat cu ușurință majusculele, datorită materialelor intuitive, modelării și descrierii lor prin versuri, iar în semestrul II, unii dintre ei știau să-și scrie numele și chiar citeau cuvinte scurte. Sesizând unele defecte în timpul citirii ca: omiteri, confuzii, inversiuni de litere, i-am corectat cu mare grijă spre a nu-i descuraja, felicitându-i pentru efort și primind aplauze din partea colegilor.

Noțiunile: **vertical, orizontal, oblic** le-am format,- încă de la grupa mijlocie cu ajutorul cântecelului cu mișcări, compus de mine - cu versurile: *„Brațele sus, către cer!Vertical, vertical,/ Le-aducem l-acest nivel: orizontal, orizontal;/ Între vertical și orizontal, oblic eu le am;/ Oblic sus, oblic jos,/Hai, să repetăm ce-am spus!/ Alternăm, alternăm și de lucru ne-apucăm;/...Și pe scaun ne-așezăm*."

Apoi am insistat la denumirea de **oval și semioval** fixând un punct din care pornim în sus puțin, rotunjim spre stânga, jos rotunjim spre dreapta și unind obținând „rotundul" .

Am trasat linii gesticulând cu mâna: în aer, pe măsuță, apoi pe caiet-model, iar la grupa mare, pe foi albe. Cei mici modelau din plastilină, din fâșii de hârtie, din bețe, numai forma literelor ușoare: C, O, V, H, A, X ș.a. Am repetat sacadat alfabetul: A,Ă,Â - B,C,D - E,F,G - H,I,Î…mai întâi indicându-le la rând de pe o planșă colorată, apoi „ pe sărite"rămânând să clarificăm noțiunile: **sunet (**când le pronunțăm cu vocea**)și literă (**când le scriem**)**. După un timp, pentru a le solicita gândirea, sub formă de ghicitoare am enunțat elementele componente ale majusculelor alfabetului.

În timpul expunerii „ghicitorilor", copiii desenează pe o foaie redând forma literei. Deși pare greu, am observat căci, cu timpul, se jucau între ei cu ghicitorile și chiar compuneau ei ghicitori referitoare la denumirea fructelor, legumelor sau a altor obiecte. Folosindu-se de jetoane, formulau propoziții sau reconstituiau poveștile citite după ilustrații, imagini filmate ori după întrebările puse.

Redau alfabetul compus de mine care i-a ajutat să înțeleagă și orientarea în spațiu:

A: Două beţe oblic aşezate,/ Jos depărtate, sus împreunate,/ La mijloc cu un băţ, legate.

B: Pe-un beţişor vertical, sus e prins un semioval /Şi-un altul mai măricel legat dedesubt de el.

C: Ovalul mic, mare scris/ Către dreapta stă deschis.

D: Un beţişor vertical/ Prins într-un semioval.

E: Trei linioare orizontale/Prinse pe-un băţ vertical: sus – mijloc – jos, depărtat-egal.

F: Două linioare orizontale, Una mai mică, alta mai mare/ Prinse pe-un băţ vertical, deasupra şi...central.

G: Ovalul s-a rupt, se pare,/să-şi facă agăţătoare.

H: O scăriţă cu o treaptă /Drept la mijloc aşezată.

I : I– e băţul năzdrăvan /Ce-i aşezat vertical.

J : E o cârjă răsturnată /Înspre stânga-ncovoiată.

K: Un beţişor vertical,/Altul prins oblic, central,/ De el, altul oblic jos,/Rar ne este de folos.

L : Un beţişor vertical stă sprijinit/ Pe capătul unuia mic, orizontal.

M: 4 beţişoare:două margini verticale se sudează fiecare/De două oblice-n mijloc,prinse-n capătul de jos.

N : Două beţe verticale/ între ele unul oblic - mi se pare -/Că le ţine în picioare.

O : Înspre stânga semiovalul rotunjit, apoi unit, formează exact ovalul.

P : Pe-un beţişor vertical stă prins un semioval - care e întors pe dos, prins din vârf, pân' la mijloc.

R:„R" este un „P", se pare, dar ca o asigurare,/ Semiovalul proptă are.

S : Este o zală sucită/ Spre stânga-dreapta îndoită.

Ș :„Ș" e „S" cu virguliţă pusă ca şi o codiţă.

T: E un băţ orizontal sprijinit la mijloc pe altul vertical.

Ț: Ț-i litera de mai sus/ Doar jos, c-o virguliţă-n plus.

U: Două beţişoare aşezate vertical/ Legate jos cu unul puțin curbat, orizontal.

V: Două beţe oblic aşezate,/ În partea de jos sudate Și-n sus îndreptate.

X: Două beţişoare, oblic așezate, la mijloc încrucişate.

Y: Două beţe oblic sus deschise,/ În vârful unui băţ vertical, prinse.

Z: Două beţe orizontal așezate, depărtate, /De un băț oblic, la capetele opuse, legate

Învățând alfabetul, deja pătrund în magia cărții fiind curioși să bată la poarta cunoașterii.

Bibliografie:

1. Burlea/Petrache, Simona/Corina (în colab.)–„ Să ne jucăm cu alfabetul" Ed. Focus, Petroșani, 2009.
2. Editura **Crișan** – „122 de povești cu haz și tâlc"- Deva, 2018.
3. Viviana, Scorțeanu – „Să învățăm să citim rapid"- Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1979.

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL

’’ARIPI SPRE VIITOR, EDIȚIA A V-A’’

Teorii și Modele Didactice Contemporane

Autor: Busuioc Ana-Maria

Liceul cu Program Sportiv „Viitorul ‘’Pitești

Studiile recente evidențiază o trecere clară de la abordările tradiționale (centrate pe transmiterea pasivă de cunoștințe) către **modele sistemice și centrate pe elev**:

- **Educația Bazată pe Competențe (CBE - Competency-Based Education):** Cercetările subliniază că progresul elevului nu mai este dictat de timpul petrecut în bancă, ci de demonstrarea stăpânirii reale a unor abilități practice și transversale.
- **Cadrul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge):** Articolele din revistele de specialitate (cum ar fi MDPI) analizează modul în care profesorii trebuie să își intersecteze cunoștințele de conținut (materia), tehnologia și pedagogia pentru a crea un design instrucțional eficient.
- **Teoria Învățării Experiențiale și a Cunoașterii Întrupate (Embodied Cognition):** Modele emergente, precum *Meta-MILE framework*, explorează modul în care tehnologii precum realitatea augmentată (AR) sau laboratoarele virtuale implică sistemele senzoriale și motorii ale elevilor pentru o retenție cognitivă superioară.
- **Modelul Pedagogic Mediat (Mediational Pedagogical Model):** Acesta integrează simultan tehnologia, comunicarea și pedagogia, mutând accentul pe autoreglarea elevului.

2. Dezvoltarea Competențelor și Abilităților Secolului XXI

Cercetările educaționale moderne nu se mai concentrează pe stocarea de informații (care devin rapid perimate), ci pe construirea unor structuri mintale flexibile:

- **Competențele transversale (Cei 4C):** Gândirea critică (*Critical thinking*), Creativitatea (*Creativity*), Colaborarea (*Collaboration*) și Comunicarea (*Communication*) reprezintă nucleul noilor curriculumuri. Articole de sinteză arată că abordările bazate pe proiecte (**Project-Based Learning - PBL**) îmbunătățesc direct abilitățile sociale și rezolvarea de probleme reale.
- **Competența de „a învăța să înveți”:** Studii doctorale și de abilitare analizează autoreglarea învățării, transformând elevul într-un agent activ capabil de educație pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*).
- **Educația STEAM:** Integrarea Științelor, Tehnologiei, Ingineriei, Artei și Matematicii obligă la transdisciplinaritate și contextualizarea învățării. [1]

3. Modernizarea Practicii Pedagogice prin Tehnologie

Studiile clinice și pedagogice atrag atenția că tehnologia trebuie să fie **un aliat al profesorului, nu un înlocuitor**. Articolele care evaluează experiențele didactice pun accent pe:

- **Blended Learning și Flipped Classroom:** Inversarea clasică a procesului de predare (studiul teoriei acasă prin materiale interactive și aplicarea practică în clasă alături de profesor).
- **Inteligența Artificială (IA) pentru Personalizare:** Utilizarea algoritmilor de IA pentru a evalua lacunele fiecărui elev în timp real și a oferi parcursuri de învățare adaptate ritmului propriu.
- **Clasa Viitorului (Future Classroom Lab):** Proiecte de amploare la nivel european și regional analizează reconfigurarea spațiului fizic de învățare în zone de interacțiune, creare, prezentare și investigație.

4. Formarea și Adaptarea Cadrelor Didactice

Modernizarea este imposibilă fără reconceptualizarea profilului profesional al educatorului. Literatura de specialitate definește noul rol al profesorului ca fiind cel de **facilitator, mentor și coach**, mai degrabă decât o sursă unică de informație. Profesorul viitorului trebuie să își dezvolte:

- *Pedagogia digitală* continuă.
- *Rezistența la stres și adaptabilitatea* în fața schimbărilor curriculare rapide.
- *Designul instrucțional echilibrat*, capabil să combine activitățile analogice cu cele digitale pentru a proteja atenția și sănătatea mintală a elevilor.

Comparație rapidă: Pedagogia Tradițională vs. Pedagogia Viitorului

Dimensiune	Abordarea Tradițională	Abordarea Viitorului (Modernizată)
Rolul Elevului	Receptor pasiv, memorare, reproducere.	Agent activ, cercetător, creator de conținut.
Rolul Profesorului	Transmițător exclusiv de cunoștințe.	Facilitator, mentor, designer de experiențe.
Curriculum	Rigid, fragmentat pe discipline izolate.	Interdisciplinar (STEAM), bazat pe competențe.
Evaluare	Sumativă, centrată pe note și teste standard.	Formativă, continuă, sprijinită de Analytics & IA.
Tehnologie	Absentă sau utilizată ca simplu ecran.	Integrată funcțional (AR, VR, IA, colaborare online).

.

ceastă **anexă tehnică cu fișe de lucru operaționale** transpune în mod direct metodologiile moderne în sarcini concrete pentru elevi, utilizând calculatoarele matematice dinamice Desmos și GeoGebra.

Structura și conținutul fișelor din document:

- **Fișa de Lucru 1: Explorarea Familiei de Funcții de Gradul al II-lea (Desmos)**
  - **Nivel:** Liceu (Clasa a IX-a)
  - **Activitate:** Elevii configurează cursoare dinamice (*sliders*) pentru coeficienții a, b, c ai funcției $f(x) = ax^2 + bx + c$ și vizualizează în timp real modificările de orientare, deschidere și deplasare ale parabolei.

- **Element aplicat:** Modelarea matematică a coordonatelor vârfului V(x,y) conectat automat la animație. Conține un tabel de centralizare a datelor pentru evaluarea formativă.

- **Fișa de Lucru 2: Optimizare Geometrică și Modelare Financiară (Abordare STEAM în Desmos)**
  - **Nivel:** Gimnaziu / Liceu (Clasele VIII-X)
  - **Activitate:** Rezolvarea unei probleme ecologice reale de optimizare a spațiului (maximizarea suprafeței unei ferme solare cu perimetru fix).
  - **Element aplicat:** Determinarea vizuală a punctului de maxim al parabolei și calculul corelat al profitabilității economice.
- **Ghid de Integrare Avansată (GeoGebra 3D)**
  - **Activitate:** Ghid pas cu pas pentru randarea tridimensională a clădirilor eco-inteligente, calculul volumului de aer și optimizarea geometrică a unghiurilor acoperișurilor.

Bibliografie

1. Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
2. Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.
3. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record.

•

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ELEVILOR ÎN DOMENIUL INDUSTRIEI ALIMENTARE: CADRE TEORETICE, MODELE DE ÎNVĂȚARE ȘI PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE

Industria alimentară traversează o perioadă de transformare profundă, determinată de digitalizare, cerințele de sustenabilitate și standardele tot mai stricte de siguranță alimentară. În acest context, pregătirea viitorilor specialiști și tehnicieni în liceele tehnologice și școlile profesionale necesită o reconfigurare a demersului didactic. Dezvoltarea competențelor elevilor nu se mai poate rezuma la simpla transmitere de cunoștințe teoretice, ci necesită un cadru integrat care îmbină teoria cognitivistă, abordările socio-constructiviste și modelele experiențiale.

Fundamente teoretice ale dezvoltării competențelor

Cadru conceptual al educației profesionale moderne se sprijină pe trei teorii majore ale învățării, fiecare aducând o perspectivă esențială pentru domeniul alimentar:

- **Socio-constructivismul (Lev Vygotsky):** Învățarea este privită ca un proces social. În industria alimentară, munca în echipă (de exemplu, pe o linie de procesare sau într-un laborator de analize fizico-chimice) reprezintă mediul ideal în care elevii își construiesc cunoștințele prin colaborare și ghidare oferită de profesori sau maiștri instructori.
- **Teoria Învățării Experiențiale (David Kolb):** Kolb definește învățarea ca un ciclu în patru etape: *Experiență concretă* → *Observare reflectivă* → *Conceptualizare abstractă* → *Experimentare activă*. În domeniul alimentar, acest ciclu se aplică direct: elevul efectuează o șarjă de panificație, observă de ce aluatul nu a crescut corespunzător (reflexie), înțelege chimia maielei și rolul glutenului (conceptualizare) și ajustează parametrii de dospire la următoarea încercare (experimentare).
- **Teoria Situată a Învățării (Lave & Wenger):** Învățarea eficientă are loc în contextul real în care cunoștințele vor fi aplicate. Trecerea de la statutul de novice la cel de expert are loc prin participare periferică legitimă — inițial asistând în atelierul școală sau în fabrică, apoi preluând sarcini de producție din ce în ce mai complexe.

Taxonomia Bloom aplicată domeniului alimentar

Pentru a proiecta rezultate ale învățării clare și evaluate corect, Taxonomia Bloom oferă un cadru de progresie a competențelor specifice:

Nivel Cognitiv	Aplicare în Industria Alimentară (Exemple de performanță)
A-și aminti	Identificarea etapelor fluxului tehnologic de obținere a laptelui de consum.
A înțelege	Explicarea principiilor fizico-chimice ale pasteurizării și sterilizării.

A aplica	Calcularea rețetei de fabricație și ajustarea dozelor de aditivi conform normelor.
A analiza	Identificarea punctelor critice de control (CCP) pe o linie de procesare a cărnii.
A evalua	Verificarea conformității organoleptice și microbiologice a produsului finit.
A crea	Proiectarea unei rețete de produs alimentar inovator, sustenabil sau funcțional.

Modele pedagogice și metodologii practice

Pentru transformarea teoriilor în competențe funcționale, cadrele didactice utilizează o serie de modele metodologice interconectate:

- **Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL)**

Elevii sunt puși în situația de a dezvolta un produs de la stadiul de idee până la ambalare și etichetare. Acest model dezvoltă simultan competențe tehnice (rețetar, tehnologie de fermentare), economice (calculul costului de producție) și legislative (etichetare nutrițională conform regulamentelor UE).

- **Metoda Sistemului HACCP ca instrument didactic**

Instruirea privind *Hazard Analysis Critical Control Point* (Analiza Pericolelor și Punctele Critice de Control) reprezintă o metodă excelentă de dezvoltare a gândirii critice. Elevii evaluează riscurile (biologice, chimice, fizice) dintr-un flux de producție real, stabilesc limite critice și elaborează acțiuni corective.

- **Simulările și instruirea în laboratoare tehnologice**

Până la stagiile de practică la agenții economici, atelierele-școală dotate cu echipamente la scară redusă (micro-linii de procesare) oferă un mediu sigur de exersare, unde greșelile pot fi analizate fără impact financiar sau riscuri de siguranță alimentară.

Perspective contemporane și provocări ale domeniului

Dezvoltarea competențelor în industria alimentară trebuie să răspundă cerințelor actuale ale pieței muncii:

1. **Competențele Verzi:** Reducerea risipei alimentare, utilizarea ambalajelor biodegradabile, valorificarea subproduselor (de exemplu, zerul din industria lactatelor) și eficientizarea consumului de energie în procesele termice.
2. **Digitalizarea și Industria 4.0:** Introducerea noțiunilor despre senzori IoT pentru monitorizarea temperaturii în lanțul de frig, trasabilitate prin blockchain și automatizarea liniilor de îmbuteliere/ambalare.
3. **Parteneriatul Școală–Agent Economic (Sistemul Dual):** Corelarea programei școlare cu cerințele pieței muncii. Învățământul dual le oferă elevilor acces la tehnologii de ultimă

generație și le dezvoltă *soft skills*-uri esențiale: disciplina muncii, comunicarea în echipă și rezolvarea problemelor în timp real.

Concluzie

Dezvoltarea competențelor elevilor din domeniul industriei alimentare este un proces complex, care depășește cadrul învățământului tradițional. Prin îmbinarea teoriilor constructiviste și experiențiale cu modele metodologice moderne (PBL, simulați HACCP, învățământ dual), școala poate pregăti specialiști capabili nu doar să execute operații tehnologice, ci să inoveze, să garanteze siguranța alimentară și să răspundă provocărilor de mediu ale viitorului.

O METODĂ INTERACTIVĂ UTILĂ PENTRU ȘCOLARII MICI

Prof. înv. primar, Căpățînă Vasilica
Școala Gimnazială "Matei Basarab", comuna Brebu

Societatea contemporană se află într-o continuă transformare, sub semnul globalizării, digitalizării şi postmodernismului. Educaţia omului modern este un subiect capital de anvergură universală pentru toţi oamenii care se preocupă să îmbunătăţească lumea de azi şi să o pregătească pe cea de mâine. Astăzi, școala trebuie să-și asume un rol performativ, având obligația pentru contextualizare, adecvare și flexibilizare. Învățarea centrată pe elev a determinat profesorul să folosească o varietate metodologică în demersul didactic deoarece este necesar ca elevul să iasă permanent din tipare sau rutine metodologice ca să învețe să se adapteze mereu schimbării inerente. Profesorul trebuie să renunțe la simpla reproducere a unui discurs magistral și să-și asume decizii complexe concepând o strategie didactică bazată pe metode active, pe mijloace de învățământ moderne și pe diferite forme de organizare a colectivului de elevi. Societatea actuală şi viitoare va cere permanent să dezvoltăm la elevi o personalitate adecvată prezentului, dar şi viitorului. O caracteristică a unei asemenea personalităţi trebuie să fie operativitatea creativă a echipamentului intelectual al elevilor. Școala de astăzi trebuie să asigure o învăţare creativă prin toate obiectele de învăţământ. Aceasta a devenit o cerinţă logică izvorâtă din caracteristicile epocii în care trăim, fiind în acelaşi timp o rezultantă a saltului revoluţionar în evoluţia societăţii contemporane mondiale.

Copilul percepe realitatea într-un mod specific, gândeşte şi simte diferit de adult. Obiectele şi fenomenele din jurul lui au o semnificaţie legată de experienţa sa nemijlocită, de trăirile şi motivaţiile proprii, de trebuinţele sale, nefiind întotdeauna reală. Procesul complex al adaptării acestuia la lumea celor mari pe care o înţelege limitat, ale cărei relaţii, interese şi reguli îi rămân exterioare, este realizat în mod indirect prin diferite forme specifice de activitate. Formarea prin creativitate pentru adaptare şi schimbare presupune cunoaşterea şi combaterea obstacolelor exterioare sau interioare copilului în calea manifestării imaginaţiei. Este evident că nu putem face o separare între omul obişnuit şi cel creator. Orice persoană normală îşi poate îmbunătăţi munca într-un mod original, dacă este deschisă în faţa schimbărilor şi obişnuită să se adapteze acestora. Instrumentul esenţial al adaptării umane, limbajul - element elaborat de societate şi transmis din exterior - cuprinde forme cu sensuri şi semnificaţii care exprimă trebuinţele şi experienţele copilului. Pentru a-i facilita asimilarea treptată a realului, fără să fie forţat să accepte ceva străin necesităţilor lui, trebuie să fie atras în forme de activitate specifice care păstrează echilibrul său intelectual şi afectiv. El trebuie să-și asume responsabilitatea propriei învățări,

dezvoltându-și, pe parcursul acestui proces, competențe metacognitive și autoevaluative. Accentul trebuie pus pe modalități alternative pentru încadrarea diferitelor aspecte și rezolvarea de probleme. Metodele activ-participative oferă această posibilitate, iar metoda pălăriilor gânditoare este o tehnică interactivă de stimulare a creativităţii elevilor care influențează pozitiv dezvoltarea intelectuală a acestora. Procesul instructiv-educativ trebuie să se bazeze pe stimularea şi dezvoltarea capacităţilor creatoare ale elevilor începând cu vârsta cea mai fragedă. „Valoros nu este cel ce ştie multe, ci cel capabil de a identifica probleme" (Oprescu, pag. 146). Jean Piaget menţiona că în societatea contemporană, condiţia de existenţă a omului se concentrează tot mai mult către inteligenţă şi creativitate, adică inteligenţă activă, iar progresul societăţii şi integrarea în această lume nouă depind de reuşita formării unor creatori, a unor spirite novatoare.

Învăţătorul trebuie să organizeze spaţiul şi activitatea, dar şi să participe alături de elevi la elaborarea cunoştinţelor, să încurajeze interacţiunile cooperante între copii, să-i îndrume cum să-şi folosească timpul, spaţiul, să-i ajute să deducă informaţii, valori şi să le interpreteze. Cadrul didactic creativ oferă posibilitatea elevilor de a-şi spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovând o atitudine deschisă, prietenoasă, elastică, pozitivă şi receptivă, apreciind ideile bune, fără să ridiculizeze nereuşitele. El îngăduie copilului să-şi manifeste curiozitatea, indecizia, interesul pentru schimbul de informaţii. „Competenţă, spirit investigator şi novator, creativitate, dragoste şi respect faţă de copii, interes şi pasiune pentru profesie, acestea sunt coordonatele majore, dimensiunile de responsabilitate şi frumuseţe ale profesiei de educator" (Oprescu, pag. 15-16). În soluţionarea situaţiilor problemă, învăţătorul trebuie să dea dovadă de o mare mobilitate intelectuală, flexibilitate în analiza şi interpretarea elementelor apărute, receptivitate, multă imaginaţie şi putere de anticipare, dorinţa de a valorifica date noi ale cercetării moderne în practica curentă, chiar uitare de sine şi dăruire totală faţă de copii. Un element esenţial al măiestriei sale este tactul pedagogic care presupune o anumită supleţe psihologică, capacitatea de a vedea în fiecare copil un exemplar unic şi în fiecare moment al instruirii ceva nou şi original.

Atmosfera creată în clasă trebuie să fie caldă, spontană şi ludică pentru a stimula curiozitatea elevilor. Relaţiile deschise, flexibile, sincere dintre învăţător şi copil îl vor conduce pe cel din urmă să se simtă acceptat atât de sine, cât şi de ceilalţi, stimat şi respectat, sporindu-i astfel încrederea în forţele proprii. Cadrul favorabil manifestării ingeniozităţii îi dă posibilitatea învăţătorului să sprijine motivaţia intrinsecă atât de necesară în creativitate. În acest mediu copiii trebuie învăţaţi că pot întreba orice în legătură cu subiectul propus, că nu vor fi constrânşi şi frustraţi, că vor avea acces la cunoaştere prin forţe proprii, dar şi cu sprijin. Stimularea comunicării, activizarea elevilor, cultivarea independenţei cognitive, a spontaneităţii şi a autonomiei, încurajarea spiritului critic constructiv, a capacităţii de

argumentare şi de căutare a alternativelor pot fi considerate situaţii specifice în promovarea creativităţii.

Metoda pălăriilor gânditoare, creată de Edward de Bono, ne duce cu gândul la un vechi proverb: „*Gândeşte în conformitate cu pălăria pe are o porţi*". Făcând parte dintre metodele de rezolvare de probleme, aceasta se caracterizează prin interpretarea de roluri, cele 6 pălării de culori diferite, semnificând 6 variante de prelucrare a datelor. Este, în acelaşi timp, o metodă de stimulare a limbajului şi a creativităţii, o metodă interactivă ce poate fi asemănată cu un joc. Fiecare pălărie are o altă culoare: alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Copiii îşi pot alege ce pălărioară doresc şi vor interpreta rolurile conform culorii alese. Acestea se pot inversa, participanţii fiind liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. O altă variantă ar putea fi împărţirea clasei în 6 echipe, sub fiecare pălărie mai mulţi copii se vor consulta, vor găsi răspunsuri, soluţii şi vor interpreta acelaşi rol, completându-se unul pe altul sau având un lider. Împărţirea elevilor depinde de materialul studiat. Este nevoie ca pornind de la dreptul universal al omului – accesul liber la educaţie – să se ţină seama că indivizii sunt diferiţi prin însăşi natura lor şi să se respecte aptitudinile şi interesele într-un spirit de egalitate deplină a şanselor. Pentru succesul acestei metode este important să dispunem de material didactic bogat, iar pălăriile să fie frumos colorate pentru a-i atrage pe elevi. Această metodă se poate folosi în diferite situaţii de învăţare, în aproape oricare moment al lecției, deoarece exersează capacitatea de comunicare a elevilor, stimulează creativitatea şi gândirea. Participanţii nu trebuie să fie catalogaţi după pălăria pe care o aleg la un moment dat şi, pentru a evita acest lucru, ei vor fi obligaţi să folosească pe parcursul activităților cel puţin două. Momentele lecției în care prefer să folosesc această metodă sunt conexiunea inversă pentru a putea observa dacă elevii dovedesc însușirea conținutului studiat și fixarea noțiunilor esențiale atunci când umăresc repetarea, în forme variate, pentru a asigura extinderea sistemului de legături între noțiuni.

Într-o lecție de limba și literatura română, la clasa a IV-a, în care s-a studiat schița „*D-l Goe*", de I. L. Caragiale, pentru consolidarea și sistematizarea cunoștințelor se poate folosi metoda pălăriilor gânditoare în etapa „Fixarea noțiunilor esențiale". Elevii vor interpreta rolul dat de fiecare culoare a pălăriei alese. Astfel, cel cu pălăria albă va face o analiză obiectivă a situaţiilor prezentate în textul suport. Gândirea obiectivă se bazează pe informaţii, iar reprezentantul acestei pălării va prezenta lucrurile aşa cum sunt, fără a-și exprima o părere, o interpretare critică sau o emoţie personală. Elevul are rolul unui povestitor care va putea prezenta date despre viaţa şi opera lui I. L. Caragiale sau va realiza, în mod succint, o prezentare a operei „D-l Goe". Cel care gândește din perspectiva pălăriei albastre, încearcă să ofere o privire de ansamblu asupra faptelor: definește, extrage clar problema și concluzia. Elevul are rol de moderator și poate să spună care crede că a fost intenţia autorului când a

scris această operă sau care a fost scopul studierii acestei lecturi. De asemenea, pentru a clarifica informațiile asimilate și pentru a desprinde concluzia sau învățătura textului, el poate să formuleze întrebări la care să-și solicite colegii să răspundă. Astfel, întreaga clasă va fi mobilizată și implicată în acest moment. Sub influența pălăriei verzi nu există limite în calea gândurilor. Gândirea creativă se bazează pe generarea de idei noi. Elevul este un gânditor care își va imagina alt mod în care s-ar fi putut desfășura acţiunea operei literare ,,D-l Goe" sau poate explica, într-o manieră personală, de ce crede că autorul a optat pentru prezentarea întâmplărilor respective. Având pălăria galbenă pe cap, elevul va gândi pozitiv, se va baza pe o gândire optimistă și constructivă a evenimentelor, evidenţiind avantajele situațiilor, oportunităţile şi posibilităţile de concretizare a ideilor. El are rolul unui creator care poate justifica purtarea personajului principal transformându-l într-unul cu alt fel de comportament. Purtătorul acestei pălării va evidenția toate aspectele pozitive întâlnite în text și va formula scopul pentru care autorul a creat un astfel de personaj. Pălăria neagră va face o evaluare critică a faptelor. Gândirea negativă sesizează greşelile, punctele slabe şi riscurile. Elevul, criticul, va selecta ceea ce nu i-a plăcut, faptele pe care le dezaprobă și momentul când personajul a greşit cel mai mult. Cel care gândește din perspectiva pălăriei roşii nu trebuie să dea nici măcar o justificare. Gândirea afectivă se bazează pe emoţii, sentimente, intuiţie. Elevul, în acest caz, este psihologul care, imaginându-și că este unul dintre personajele schiței, va alcătui un monolog în care va prezenta faptele din punctul său de vedere, va prezenta sentimentele lui față de personajele întâlnite în text. El poate să spună și ce i-a plăcut cel mai mult din această operă, dar și ce nu i-a plăcut. În final, clasa va face aprecieri în privinţa comportării purtătorilor de pălării, evaluând încadrarea în rol şi modul în care aceştia au susţinut răspunsurile.

Participanţii trebuie să cunoască foarte bine semnificaţia fiecărei culori şi să-şi reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Prefer organizarea elevilor pe grupe eterogene care să reprezinte fiecare pălărie. Munca împreună, în grup, este cel mai bun mod de a utiliza eficient timpul alocat instruirii, de a stimula participarea şi implicarea în activitate a fiecărui elev, de a valorifica talentul şi capacităţile tuturor. Câştigul elevului este dublu: pe de o parte, el rezolvă mai uşor anumite sarcini (două sau mai multe minţi valorează mai mult decât una singură), pe de altă parte el dobândeşte anumite abilităţi sociale, care-i vor fi utile în activitatea profesională şi socială ulterioară. Consider că, la clasele primare, metoda pălăriilor gânditoare este foarte eficientă în sistematizarea informațiilor și în menținerea activismului în procesul învățării. Folosirea acestei metode de predare-învăţare-evaluare contribuie la dezvoltarea gândirii critice a elevilor, conduce la formarea unei motivaţii intrinseci și crește randamentul școlar. Un alt avantaj este că dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, logice și

interpersonale. Este evident că, prin intermediul folosirii acestei metode, vom stimula atenția și gândirea, vom evidenția modul propriu de înțelegere și vom cultiva creativitatea şi gândirea inovatoare.

În concluzie, consider relevantă ideea că „menirea actuală a şcolii este de a da elevilor nu atât un cuantum cât mai bogat de informaţii – care în scurt timp pot fi depăşite, perimate – cât, mai ales, de a le forma capacitatea de a se adapta la situaţii noi, de a gândi în mod creator, inventiv” (Oprescu, pag. 147), iar finalitatea principală a ei este «a învăţa să înveţi, a învăţa să devii» pentru că, după afirmaţiile lui Toffler, analfabetul de mâine nu va fi cel care nu ştie să citească, ci va fi cel care nu ştie cum să înveţe.

BIBLIOGRAFIE:

- Cerghit, I. - „Metode de învăţământ”, Ed. Polirom, Bucureşti, 2006
- Oprescu, N. - „Pedagogie, bazele teoretice”, Ed. Fundaţiei „România de mâine”, Bucureşti, 1999
- Parfene, C. - „Metodica studierii limbii române în şcoală”, Ed. Polirom, Iaşi, 1999
- Piaget, J. - „Psihologie şi pedagogie”, E.D.P., Bucureşti, 1972

UTILIZAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Prof. Ciobîcă Alina-Delia
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir" Suceava

Trăim într-o perioadă în care tehnologia digitală a pătruns în toate domeniile vieții cotidiene, iar școala nu poate rămâne izolată de aceste transformări. Generația de elevi cu care lucrăm astăzi a crescut alături de dispozitive inteligente, aplicații interactive și instrumente de inteligență artificială (IA) capabile să genereze texte, imagini sau răspunsuri la întrebări complexe în câteva secunde. În acest context, profesorul de limba și literatura română este pus în fața unei provocări duble: pe de o parte, trebuie să valorifice potențialul acestor instrumente pentru a face lecțiile mai atractive și mai eficiente, iar pe de altă parte trebuie să formeze la elevi o gândire critică ce le permite să folosească IA responsabil, fără a-și pierde autenticitatea exprimării și capacitatea de analiză proprie.

Prezentul articol își propune să analizeze modalitățile concrete prin care inteligența artificială poate fi integrată în demersul didactic la disciplina limba și literatura română, evidențiind atât avantajele, cât și limitele și riscurile acestei abordări, precum și câteva exemple de activități aplicabile la clasă.

Inteligența artificială reprezintă ansamblul de tehnologii care permit unui sistem informatic să realizeze sarcini ce necesită, în mod tradițional, inteligență umană: înțelegerea limbajului natural, generarea de text, recunoașterea de tipare, oferirea de răspunsuri contextualizate. Pentru profesorul de limbă și literatură, cele mai utile categorii de instrumente sunt: asistenții conversaționali bazați pe modele lingvistice, capabili să genereze texte, să răspundă la întrebări, să sintetizeze informații sau să ofere feedback pe marginea unui text scris de elev; aplicațiile de verificare gramaticală și stilistică, utile în etapa de revizuire a unei compuneri; platformele de învățare adaptivă, care propun exerciții personalizate în funcție de nivelul fiecărui elev; instrumentele de generare a imaginilor sau a materialelor vizuale, utile pentru ilustrarea unor scene literare sau pentru realizarea de organizatoare grafice; aplicațiile de transcriere și de sinteză vocală, care pot sprijini elevii cu dificultăți de citire sau de scriere.

Este important de menționat că niciunul dintre aceste instrumente nu înlocuiește actul de predare, ci funcționează ca o resursă suplimentară, pusă la dispoziția profesorului și a elevului, în slujba unor obiective didactice clar formulate.

La nivelul competențelor lingvistice, IA poate fi folosită pentru generarea rapidă a unor exerciții de gramatică adaptate temei parcurse (analiza morfologică sau sintactică, exerciții de ortografie și punctuație, exerciții de vocabular), pentru corectarea și explicarea greșelilor dintr-un text redactat de elev sau pentru exersarea unor structuri lexicale prin exerciții de completare, transformare sau parafrazare. Elevii pot introduce propriile enunțuri și pot solicita explicații privind regulile aplicate, ceea ce transformă evaluarea într-un proces formativ, aproape instantaneu.

În abordarea textelor literare, inteligența artificială poate sprijini generarea unor întrebări de comprehensiune diferențiate pe niveluri de dificultate, realizarea unor comparații între opere sau autori din perspectivă tematică ori stilistică, precum și crearea unor scurte dialoguri imaginare cu personajele operelor studiate, activitate ce stimulează empatia și înțelegerea profundă a mesajului textului. De asemenea, un chatbot poate „interpreta" rolul unui personaj literar, răspunzând la întrebările elevilor din perspectiva acestuia, ceea ce facilitează o formă interactivă de analiză de caracter.

Una dintre cele mai valoroase utilizări ale IA este oferirea de feedback structurat asupra unui eseu sau a unei compuneri: identificarea punctelor forte, semnalarea ideilor insuficient dezvoltate, sugestii de îmbunătățire a coerenței și a coeziunii textului. Elevii pot fi încurajați să folosească aceste sugestii ca punct de plecare pentru revizuire, nu ca text final, profesorul păstrându-și rolul de evaluator ultim al produsului.

IA poate fi valorificată și în activități de tip proiect: crearea unor benzi desenate pornind de la o secvență narativă, generarea unor scenarii pentru un podcast literar, realizarea unor prezentări multimedia care combină text, imagine și sunet. Astfel de activități dezvoltă simultan competențele de comunicare, creativitatea și alfabetizarea digitală.

Exemplul 1 – Analiza personajului literar. Elevii, organizați în perechi, formulează câte cinci întrebări adresate unui personaj dintr-o operă studiată (de exemplu, un personaj din nuvelele lui Ioan Slavici). Un instrument de IA „preia rolul" personajului și răspunde, iar elevii compară răspunsurile generate cu informațiile din text, identificând eventualele inadvertențe și argumentându-și observațiile.

Exemplul 2 – „Interviu cu autorul". Se solicită IA-ului să simuleze un interviu cu un scriitor studiat, pe baza unor date biografice și a operei acestuia. Elevii evaluează critic răspunsurile generate, verificându-le prin raportare la sursele de specialitate, exercițiu care dezvoltă atât competențele de documentare, cât și gândirea critică.

Exemplul 3 – Redactare asistată și analiză critică. Elevii solicită IA-ului generarea unui text argumentativ pe o temă dată, apoi analizează critic structura, argumentele și stilul textului obținut, comparându-l cu propriul lor eseu redactat anterior, fără sprijin. Activitatea are ca scop conștientizarea diferenței dintre un text generat automat și unul autentic, personal.

Printre avantajele utilizării inteligenței artificiale în predarea limbii și literaturii române se numără: personalizarea învățării, prin adaptarea sarcinilor la ritmul și nivelul fiecărui elev; oferirea unui feedback rapid și constant, care susține procesul de autoreglare a învățării; creșterea motivației elevilor prin activități inovatoare și interactive; dezvoltarea competențelor digitale, esențiale pentru integrarea socio-profesională viitoare; stimularea gândirii critice, prin exercițiul de verificare și evaluare a informațiilor generate automat.

Există, totuși, numeroase riscuri și limite ale utilizării inteligenței artificiale. Utilizarea necontrolată poate genera efecte contrare celor dorite. Riscul cel mai frecvent semnalat este acela al plagiatului, respectiv al predării unor lucrări generate integral de IA, fără implicare personală. Un alt risc este cel al „halucinațiilor" informaționale, adică generarea unor informații eronate, prezentate cu aparentă siguranță, motiv pentru care orice conținut produs de IA trebuie verificat prin raportare la surse de încredere. De asemenea, folosirea excesivă a acestor instrumente poate conduce la o dependență tehnologică ce afectează capacitatea elevilor de a redacta independent, de a memora informații sau de a-și forma un stil propriu de exprimare. Nu în ultimul rând, se ridică probleme de etică digitală și de protecție a datelor personale, aspecte pe care profesorul trebuie să le discute explicit cu elevii.

Sunt necesare o serie de recomandări metodologice pentru profesori: stabilirea unor reguli clare privind momentele și modul în care este permisă utilizarea IA la clasă și acasă; integrarea IA ca instrument de sprijin, nu ca substitut al gândirii și al redactării proprii; proiectarea unor sarcini care solicită verificarea, corectarea sau completarea critică a unui conținut generat de IA; evaluarea procesului, nu doar a produsului final (de exemplu, prin portofolii care includ variantele succesive ale unui text); formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul competențelor digitale și al utilizării etice a inteligenței artificiale.

Inteligența artificială reprezintă o resursă valoroasă pentru modernizarea actului didactic la limba și literatura română, cu condiția ca utilizarea sa să fie ghidată de obiective pedagogice clare și de o strategie metodologică riguroasă. Profesorul rămâne actorul central al procesului educațional, cel care mediază relația elevului cu tehnologia, transformând instrumentele de IA din simple „generatoare de răspunsuri" în adevărate pârghii de dezvoltare a competențelor de

comunicare, de analiză literară și de gândire critică. Provocarea viitorului nu este aceea de a alege între tradiție și tehnologie, ci de a le armoniza, astfel încât elevii să devină utilizatori conștienți, responsabili și creativi ai instrumentelor digitale.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, „Metode de învățământ”, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Cucoș, Constantin, „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Istrate, Olimpius, „Educația la distanță. Proiectarea materialelor”, Editura Agata, Botoșani, 2000.
4. Pânișoară, Ion-Ovidiu, „Comunicarea eficientă”, Editura Polirom, Iași, 2015.
5. Pânișoară, Ion-Ovidiu, „Tehnologia și educația în era digitală”, Editura Polirom, Iași, 2022.
6. Ministerul Educației, „Cadrul de referință pentru integrarea inteligenței artificiale în educație”, București, 2024.
7. Societatea de Științe Filologice din România, „Limba și literatura română” (revistă), nr. 1/2024.

CONVERGENȚE METODOLOGICE ȘI INTERDISCIPLINARITATE ÎN CLASA PREGĂTITOARE

Strategii didactice integrate pentru un proces educațional adaptabil și centrat pe copil

Prof. înv. primar Ciubotaru Florina-Magda
Colegiul Național „Mihai Eminescu”, Suceava

Rezumat

Articolul examinează convergențele dintre învățarea prin joc, abordarea integrată a curriculumului, învățarea experiențială și diferențierea didactică în contextul clasei pregătitoare. Sunt discutate comparativ repere din pedagogia constructivistă, socioculturală și din modelele de proiectare incluzivă a învățării, cu accent pe transferul lor în activități adecvate copiilor de 5–7 ani. Se propune un scenariu interdisciplinar aplicabil la clasă și un set de indicatori de observare a progresului. Demersul este unul de sinteză teoretico-aplicativă; exemplele propuse nu reprezintă rezultate ale unei cercetări empirice proprii.

Cuvinte-cheie: clasa pregătitoare; interdisciplinaritate; convergențe metodologice; învățare prin joc; diferențiere; evaluare formativă.

1. Introducere

Clasa pregătitoare constituie o etapă de tranziție între experiențele educației timpurii și cerințele școlarității. Copiii vin cu ritmuri diferite de dezvoltare, experiențe familiale și niveluri variate ale autonomiei, limbajului și autoreglării. În acest context, eficiența demersului didactic nu depinde de aplicarea izolată a unei metode, ci de articularea flexibilă a mai multor strategii în jurul unei experiențe de învățare semnificative.

Convergența metodologică desemnează, în sensul utilizat aici, întâlnirea unor perspective pedagogice distincte în practici complementare: explorare activă, interacțiune socială, sprijin gradual, reflecție și feedback. Interdisciplinaritatea permite conectarea achizițiilor din comunicare, matematică, explorarea mediului, arte și dezvoltare personală, fără a elimina obiectivele specifice fiecărui domeniu.

2. Repere teoretice și comparația modelelor pedagogice

Perspectiva constructivistă, asociată lucrărilor lui Piaget, valorizează acțiunea copilului asupra obiectelor și construirea progresivă a structurilor cognitive. Perspectiva socioculturală a lui Vygotsky subliniază rolul limbajului, al colaborării și al sprijinului oferit în zona proximei dezvoltări. În învățarea experiențială descrisă de Kolb, experiența concretă este urmată de reflecție și de aplicarea noilor înțelegeri. Aceste modele nu sunt identice, dar converg în respingerea exclusivității transmiterii pasive de informații.

O comparație utilă privește rolul cadrului didactic: în explorarea constructivistă, acesta organizează situații de descoperire; în abordarea socioculturală, mediază interacțiunile și oferă sprijin temporar; în învățarea experiențială, structurează trecerea de la acțiune la verbalizare și transfer. În clasa pregătitoare, cele trei roluri pot fi combinate în aceeași secvență didactică.

Cercetările de sinteză asupra învățării prin joc arată că formele de joc ghidat pot sprijini anumite achiziții, însă eficiența depinde de obiective, de calitatea interacțiunii adult–copil și de modul de implementare

(Weisberg și colab., 2016; Zosh și colab., 2018). Prin urmare, jocul nu trebuie confundat cu lipsa structurii: profesorul stabilește intenția pedagogică, observă și ajustează intervenția.

3. Interdisciplinaritatea: de la juxtapunere la integrare autentică

O activitate devine cu adevărat integrată atunci când aceeași situație de învățare solicită competențe din mai multe domenii pentru rezolvarea unei sarcini comune. Simplul fapt că elevii colorează după un exercițiu de numărare nu garantează interdisciplinaritatea. Integrarea autentică presupune legături explicite între ceea ce observă, comunică, compară, reprezintă și creează copilul.

De exemplu, tema „Grădina de toamnă" poate reuni: formularea de enunțuri și ascultarea activă (Comunicare în limba română); clasificarea, numărarea și compararea mulțimilor (Matematică și explorarea mediului); identificarea nevoilor plantelor (explorarea mediului); realizarea unui colaj (Arte vizuale și abilități practice); negocierea rolurilor și respectarea regulilor (Dezvoltare personală). Conexiunile sunt naturale și au un produs comun: o grădină colectivă reprezentată grafic.

4. Adaptabilitate, incluziune și diferențiere

Adaptabilitatea procesului educațional înseamnă ajustarea sarcinilor, a sprijinului, a ritmului și a modalităților de exprimare în funcție de nevoile observate. Cadrul Universal Design for Learning (CAST, 2024) recomandă oportunități variate de implicare, reprezentare a informației și exprimare a învățării. La clasa pregătitoare, același obiectiv poate fi atins prin manipularea unor jetoane, răspuns oral, desen sau indicare, fără a reduce așteptările esențiale.

Diferențierea nu presupune fișe complet distincte pentru fiecare copil. Pot fi utilizate trei niveluri de sprijin pentru aceeași sarcină: modelare și materiale concrete; indicii vizuale și lucru în pereche; autonomie sporită și provocări suplimentare. Pentru copiii cu dificultăți de exprimare sunt utile întrebările scurte, imaginile-suport și timpul de răspuns; pentru cei care finalizează rapid, extinderea sarcinii prin explicații și justificări.

5. Exemplu de proiect didactic integrat: „Micul cercetător al toamnei"

Grup-țintă: elevi de clasa pregătitoare. Durată orientativă: 3 secvențe a câte 30–35 de minute, cu pauze de mișcare. Scop: dezvoltarea comunicării, a gândirii matematice incipiente, a colaborării și a capacității de observare a mediului.

Etapa 1 – Explorăm. Copiii observă frunze, fructe și semințe reale sau imagini. Le descriu prin culoare, formă și mărime, formulează întrebări și stabilesc criterii de grupare. Profesorul modelează vocabularul și invită la comparații.

Etapa 2 – Numărăm și argumentăm. Echipele construiesc mulțimi cu 1–5 elemente, compară două grupe și explică prin gesturi, obiecte sau propoziții de ce una are mai multe, mai puține ori tot atâtea. Sarcinile se adaptează nivelului de dezvoltare.

Etapa 3 – Creăm împreună. Fiecare grup realizează un colaj al „grădinii de toamnă", stabilește roluri și prezintă produsul. Copiii exprimă ce au descoperit și ce au făcut împreună.

Resurse: materiale naturale sigure și curate, imagini, jetoane, coli, lipici, creioane. Evaluare: observație sistematică, conversație, fotografierea produselor cu respectarea acordurilor necesare și scurtă autoevaluare prin simboluri vizuale.

6. Evaluarea formativă și analiza progresului

Evaluarea la clasa pregătitoare are valoare atunci când descrie progresul și orientează intervenția. O grilă de observare poate urmări patru indicatori: (1) formulează sau comunică o observație; (2) clasifică după un criteriu; (3) reprezintă o mulțime corect; (4) participă la activitatea comună respectând o regulă. Pentru fiecare indicator se pot nota nivelurile „cu sprijin", „în curs de consolidare" și „independent", însoțite de exemple concrete.

Comparația relevantă nu este între copii, ci între manifestările succesive ale aceluiași copil. Observațiile colectate în activități diferite pot evidenția dacă o achiziție este transferată din jocul cu obiecte în explicația orală sau în rezolvarea unei sarcini noi. Datele obținute permit adaptarea următoarelor activități, fără etichetări sau concluzii diagnostice.

7. Limite și condiții de implementare

Integrarea curriculară necesită o planificare atentă pentru a evita diluarea obiectivelor. Jocul poate deveni superficial dacă sarcina cognitivă nu este clară, iar lucrul în echipe poate masca participarea redusă a unor elevi. De aceea, profesorul trebuie să formuleze rezultate observabile, să asigure participarea fiecărui copil și să combine observația informală cu verificări individuale scurte. Diversitatea contextelor școlare impune adaptarea exemplelor la resurse, efectivul clasei și particularitățile elevilor.

8. Concluzii

Convergențele metodologice oferă un cadru coerent pentru proiectarea învățării în clasa pregătitoare. Învățarea prin joc, explorarea, colaborarea, sprijinul gradual și evaluarea formativă nu sunt strategii concurente, ci componente complementare ale unui demers centrat pe copil. Interdisciplinaritatea devine relevantă când leagă obiectivele curriculare de probleme și experiențe inteligibile pentru elevi. Adaptabilitatea nu înseamnă renunțarea la rigoare, ci alegerea unor trasee variate către achiziții comune, în condiții de participare și progres pentru fiecare copil.

Bibliografie selectivă

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0. https://udlguidelines.cast.org/

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. Basic Books.

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

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. Current Directions in Psychological Science, 25(3), 177–182.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Learning through Play: A Review of the Evidence. LEGO Foundation.

Ministerul Educației Naționale. (2013). Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (OMEN nr. 3418/2013).

Ministerul Educației Naționale. (2013). Programa școlară pentru disciplina Matematică și explorarea mediului, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (OMEN nr. 3418/2013).

Învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea profesională continuă: Reconfigurări teoretice și valențe aplicative la disciplina Religie Ortodoxă

Prof. Ciupercovici Mirela
Colegiul Silvic „Bucovina”
Câmpulung Moldovenesc, Suceava

Într-o societate marcată de dinamica accelerată a schimbărilor tehnologice și de pluralismul cultural, actul didactic nu se mai poate limita la simpla transmitere și receptare de cunoștințe. În calitatea mea de cadru didactic, am realizat că activitatea la catedră necesită o adaptare permanentă și o cunoaștere profundă a mecanismelor psihopedagogice contemporane. Predarea disciplinei Religie Ortodoxă la clasa a IX-a reprezintă o provocare metodologică deosebită: adolescenții se află la vârsta căutărilor identitare, a interogărilor existențiale și a construirii unui sistem propriu de valori.

Pentru a răspunde eficient acestor nevoi, este esențial să ancorăm demersul didactic într-o viziune integratoare asupra învățării pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning*) și asupra dezvoltării profesionale continue.

Acest articol își propune să exploreze sintetic principalele teorii și modele ale învățării continue, valorificându-le într-o cheie aplicativă specifică orei de Religie.

1. Cadrul teoretic și cercetări comparative privind învățarea pe tot parcursul vieții

Cercetările din domeniul științelor educației pun tot mai mult accentul pe trecerea de la modelele tradiționale, centrate pe profesor, la modelele experiențiale și reflective, centrate pe cel ce învață.

Modelul învățării experiențiale (David Kolb)

David Kolb conceptualizează învățarea ca un proces în patru etape:

1. Experiența concretă;
2. Observarea reflectivă;
3. Conceptualizarea abstractă;
4. Experimentarea activă.

În contextul dezvoltării profesionale continue, profesorul devine el însuși un „practician reflectiv” (în sensul definit de Donald Schön). El își analizează propria practică, identifică punctele

slabe și își reconfigurează strategiile. Transferat la nivelul elevilor de clasa a IX-a, modelul lui Kolb permite transformarea normelor morale și creștine din concepte teoretice abstracte în experiențe de viață trăite și analizate critic.

Teoria învățării transformative (Jack Mezirow)

Un alt pilon teoretic fundamental este reprezentat de teoria lui Mezirow. Aceasta susține că învățarea la vârsta adultă (dar și la adolescența târzie) are loc atunci când individul își reevaluează premisele, credințele și grilele de interpretare ale realității în urma unei „dileme dezorientante".

Dacă privim comparativ cercetările din spațiul educațional european față de cel românesc, observăm că în timp ce sistemele vestice pun accent pe abordări interdisciplinare și digitale în învățarea continuă, spațiul românesc reține și valorizează dimensiunea etică și comunitară a procesului educațional. Integrarea ambelor perspective oferă profesorului de religie un instrument extrem de puternic pentru cultivarea gândirii critice și a empatiei în rândul elevilor.

2. Aplicabilitate didactică la clasa a IX-a (Disciplina Religie Ortodoxă)

Specificul clasei a IX-a este marcat de tranziția de la ciclul gimnazial la cel liceal. Programa școlară abordează teme fundamentale precum: *Omul – ființă religioasă, Credința și rațiunea, Libertatea și responsabilitatea*, sau *Sfințenia și desăvârșirea*. Aplicarea teoriilor învățării continue în cadrul acestor unități de învățare schimbă fundamental dinamica orei.

A. Aplicarea modelului experiențial în predare

În abordarea temei **„Libertate și responsabilitate"**, în loc să ofer o definiție pur teoretică a libertății din perspectivă creștină, folosesc ciclul lui Kolb:

- **Experiență concretă:** Vizionarea unui scurtmetraj sau analiza unui caz real din mediul online cu privire la presiunea grupului de egali.
- **Observare reflectivă:** Dezbatere dirijată – *„În ce măsură decizia luată în acel caz a adus o adevărată libertate sau o dependență?"*
- **Conceptualizare abstractă:** Ancorarea concluziilor elevilor în învățătura creștină despre libertate ca eliberare de patimi și asumare a binelui (Sfânta Scriptură și Scrierile Părinților Bisericii).
- **Experimentare activă:** Formularea de către elevi a unui „decalog al deciziilor responsabile" pe care să îl aplice în activitatea lor zilnică pe rețelele sociale.

B. Dezvoltarea reflexivității și rezolvarea „dilemelor dezorientante”

La vârsta de 14-15 ani, elevii se confruntă deseori cu dileme legate de raportul dintre **știință și credință**. Utilizând principiile învățării transformative ale lui Mezirow, ora de religie devine un spațiu de dialog deschis, neevaluativ în sens sancționator, în care prejudecățile sunt chestionate.

Prin activități de tip *joc de rol* sau *filosofie pentru copii*, elevii sunt ghidați să înțeleagă că credința și rațiunea nu se exclud, ci se completează armonios, sprijinind dezvoltarea lor personală.

3. Impactul asupra propriei mele dezvoltări profesionale continue

Asimilarea acestor teorii moderne nu s-a răsfrânt doar asupra activității la clasă, ci a redefinit modul în care îmi privesc propria carieră didactică. Învățarea pe tot parcursul vieții în cazul profesorului de Religie presupune o dublă fidelitate:

1. **Fidelitate față de adevărul teologic și tradiția Bisericii;**
2. **Fidelitate față de exigențele metodologice ale pedagogiei contemporane.**

Cercetarea personală și participarea la stagii de formare continuă (cursuri de psiho-pedagogie, platforme digitale, comunități de practică) m-au ajutat să înțeleg că un profesor de religie eficient nu este cel care oferă răspunsuri de-a gata, ci cel care îi învață pe elevi *cum să caute* răspunsurile. Dezvoltarea mea profesională continuă se traduce prin:

- **Actualizarea limbajului didactic:** Adaptarea termenilor teologici la universul conceptual al generației Z, fără a dilua mesajul de credință.
- **Transdisciplinaritatea:** Conectarea noțiunilor de Religie cu literatura, istoria, psihologia și științele naturii.
- **Utilizarea resurselor digitale:** Integrarea instrumentelor interactive pentru a face lecția atractivă, menținând totodată profunzimea duhovnicească a conținuturilor.

Explorarea teoriilor și modelelor de învățare pe tot parcursul vieții demonstrează că actul educațional este un proces viu, deschis și într-o permanentă evoluție. Pentru disciplina Religie Ortodoxă la clasa a IX-a, aplicarea acestor modele transformă ora dintr-una predominant informativă într-una profund formativă și existențială.

Cultivând dimensiunea reflexivă, experiențială și transformativă atât în propria practică profesională, cât și la clasă, reușim să oferim elevilor nu doar cunoștințe, ci repere morale și

duhovnicești durabile. În final, dezvoltarea profesională continuă a cadrului didactic devine cea mai sigură garanție pentru o educație religioasă autentică, capabilă să formeze caractere și să inspire vieți.

ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ȘI REFLECȚII DIDACTICE PRIVIND INOVAREA PRACTICII EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL MODERNIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Autor: Profesor, Coroli Viorica- Maria

Unitatea de Învățământ: Școala Gimnazială Valea Vișeului

1. ARGUMENT ȘI INTRODUCERE ÎN PARADIGMA INOVĂRII

Sistemul educațional contemporan traversează o perioadă de transformări profunde, generate de dinamica accelerată a societății informaționale și de evoluția tehnologică fără precedent. În acest cadru fluid, abordările pedagogice tradiționale, axate preponderent pe transmiterea unidirecțională a cunoștințelor și pe memorarea mecanică, se dovedesc a fi insuficiente pentru a răspunde nevoilor reale ale generațiilor actuale de elevi. Inovarea practicii educaționale nu mai reprezintă doar o opțiune opțională sau un deziderat teoretic, ci a devenit o necesitate imperativă pentru asigurarea calității, echității și relevanței actului pedagogic în secolul XXI.

Din această perspectivă, lucrarea de față își propune să analizeze, dintr-o dublă abordare — atât științifică, cât și reflexiv-practică —, modul în care strategiile moderne de predare, învățare și evaluare pot fi integrate eficient în activitatea zilnică de la clasă. Ne propunem să demonstrăm că o practică didactică inovatoare, centrată în mod autentic pe elev, are capacitatea de a stimula motivația intrinsecă a acestuia, de a dezvolta competențe transversale esențiale și de a transforma sala de clasă dintr-un spațiu al audierii pasive într-un laborator viu al cunoașterii active și al colaborării. Schimbarea de paradigmă implică o redefinire structurală a rolurilor: cadrul didactic migrează de la poziția de transmițător exclusiv de informații spre cea de facilitator, mentor și proiectant al unor experiențe de învățare personalizate, în timp ce elevul devine subiectul activ, autonom și responsabil al propriului său traseu de dezvoltare intelectuală și emoțională.

2. FUNDAMENTE TEORETICE ALE METODOLOGIILOR EDUCATIVE MODERNE

Orice demers practic de inovare didactică trebuie să fie riguros fundamentat pe repere teoretice validate de cercetarea psihopedagogică contemporană. Trecerea către o școală orientată spre viitor își găsește rădăcinile în teorii fundamentale ale învățării, care oferă legitimitate științifică metodelor active. Printre acestea, constructivismul cognitiv, fundamentat de Jean Piaget, ocupă un loc central. Piaget a demonstrat că structurile cognitive ale copilului se construiesc progresiv, prin interacțiunea directă și activă cu mediul înconjurător. În optica constructivistă, învățarea nu este o simplă acumulare de date exterioare, ci un proces intern de asimilare și acomodare, în care noile informații sunt integrate în schemele mentale preexistente ale elevului, restructurându-le în mod calitativ.

În strânsă complementaritate, socio-constructivismul promovat de Lev Vygotsky aduce în prim-plan dimensiunea socială și culturală a învățării. Vygotsky a introdus conceptul fundamental de 'Zonă a Proximei Dezvoltări' (ZPD), definită ca distanța dintre nivelul actual de dezvoltare autonomă al elevului și nivelul potențial pe care acesta îl poate atinge sub îndrumarea unui adult sau în colaborare cu colegi mai competenți. Inovarea didactică valorifică această teorie prin designul unor activități bazate pe învățarea prin cooperare, în care interacțiunea socială și dialogul argumentat devin motoarele principale ale progresului cognitiv individual.

De asemenea, teoria învățării prin descoperire a lui Jerome Bruner susține că elevii rețin mult mai eficient conceptele dacă sunt puși în situația de a le deduce singuri, investigând realitatea și rezolvând probleme concrete, în loc să le primească de-a gata. În era digitală, acestor modele clasice li se adaugă conectivismul, teorie propusă de George Siemens și Stephen Downes. Conectivismul argumentează că, în societatea rețelelor, învățarea nu se mai limitează la spațiul intern al individului, ci constă în abilitatea de a naviga prin noduri informaționale, de a conecta surse diverse de cunoaștere și de a utiliza tehnologia pentru a actualiza și extinde constant propriile competențe.

3. STRATEGII ȘI METODE ACTIVE CU IMPACT ASUPRA MOTIVAȚIEI ELEVILOR

Tranziția de la fundamentele teoretice la practica efectivă din sala de clasă se realizează prin intermediul unui repertoriu metodologic modern, axat pe acțiune și implicare. Experimentarea personală la catedră a demonstrat că aplicarea constantă a metodelor activ-participative determină o creștere semnificativă a interesului elevilor pentru studiu și o ameliorare vizibilă a climatului educațional.

3.1. Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL)

Învățarea bazată pe proiecte (PBL) reprezintă una dintre cele mai complexe și eficiente strategii de inovare didactică. Această metodă plasează elevii în fața unor probleme din lumea reală, complexe și transdisciplinare, a căror rezolvare necesită o investigație extinsă pe parcursul mai multor săptămâni. În cadrul unui proiect PBL pe care l-am implementat la clasă, elevii au fost organizați în echipe eterogene și au primit sarcina de a analiza impactul ecologic al activităților antropice din comunitatea locală și de a propune soluții sustenabile. Acest demers a implicat colectarea de date de pe teren, realizarea de interviuri cu factori de decizie, aplicarea unor chestionare în rândul cetățenilor și procesarea statistică a rezultatelor.

Prin PBL, învățarea devine profund contextualizată; elevii nu mai învață doar pentru a lua o notă, ci pentru a înțelege și a influența realitatea înconjurătoare, dezvoltându-și simultan abilități esențiale de management al timpului, negociere și lucru în echipă.

3.2. Modelul clasei inversate (Flipped Classroom)

O altă abordare disruptivă care reorganizează structural spațiul și timpul pedagogic este modelul clasei inversate (Flipped Classroom). În mod tradițional, profesorul predă teoria în clasă, iar elevul aplică noțiunile acasă, adesea singur și confruntându-se cu dificultăți pe care nu are cine să i le clarifice pe loc. Prin inversarea acestui circuit, elevii studiază suportul teoretic (sub formă de clipuri video scurte, podcasturi sau materiale interactive create sau selectate de profesor) acasă, în ritmul propriu, având posibilitatea de a relua explicațiile ori de câte ori au nevoie. Ulterior, timpul petrecut la școală este dedicat în exclusivitate activităților de nivel cognitiv superior: dezbateri, rezolvări de probleme complexe, studii de caz și ateliere practice. Experiența concretă demonstrează că acest model optimizează interacțiunea directă dintre profesor și elev, oferind oportunități excelente pentru feedback imediat și pentru sprijinirea personalizată a elevilor care întâmpină dificultăți în învățare.

3.3. Tehnici avansate pentru dezvoltarea gândirii critice

Dezvoltarea gândirii critice reprezintă un pilon central al educației moderne. Pentru a atinge acest obiectiv, am integrat în structura lecțiilor o serie de tehnici specifice, precum Metoda Mozaicului (Jigsaw), Tehnica Știu/Vreau să știu/Am învățat, Ciorchinele și Diagrama Venn. Metoda Mozaicului, de exemplu, s-a dovedit extrem de utilă în procesarea unor texte dense sau a unor teme conceptuale ample. Elevii devin 'experți' într-o anumită subtemă, colaborează cu membrii altor grupuri care au aceeași sarcină, iar apoi revin în grupul de origine pentru a le preda colegilor propriile concluzii.

Această interdependență pozitivă îi responsabilizează pe elevi, forțându-i să analizeze critic informația, să o sintetizeze și să o exprime într-un limbaj accesibil, consolidându-și astfel propria înțelegere conceptuală.

4. ADAPTAREA CURRICULUMULUI LA COMPETENȚELE SECOLULUI XXI

O practică didactică inovatoare trebuie să coreleze conținuturile științifice ale programelor școlare cu profilul de formare al absolventului, definit prin competențele-cheie necesare inserției sociale și profesionale de succes. Aceste competențe, cunoscute la nivel internațional sub denumirea de cei '4 C' (Gândire critică, Creativitate, Colaborare și Comunicare), trebuie să fie integrate transversal în designul fiecărei unități de învățare.

Creativitatea nu trebuie privită ca un talent exclusiv artistic, ci ca o abilitate generală de a găsi soluții inedite la probleme curente, de a asocia concepte aparent divergente și de a genera inovație. În activitatea mea didactică, încurajez creativitatea prin utilizarea tehnicilor de brainstorming, a hărților mentale și a rezolvării creative de probleme (Creative Problem Solving). De asemenea, componenta de colaborare este cultivată prin stabilirea unor reguli clare în cadrul activităților pe grupuri, unde fiecare elev primește un rol specific (coordonator, secretar, responsabil cu timpul, raportor), asigurându-se astfel participarea echitabilă a tuturor membrilor și exersarea empatiei și a toleranței față de opinii diferite. Comunicarea este dezvoltată prin încurajarea prezentărilor publice, a dezbaterilor de tip Karl Popper pe teme controversate din programa școlară și prin redactarea de eseuri argumentative, cultivând capacitatea elevilor de a-și susține punctele de vedere cu argumente logice, bazate pe dovezi clare.

4.1. Integrarea tehnologiei digitale și a platformelor LMS

Alfabetizarea digitală reprezintă o componentă intrinsecă a competențelor secolului XXI. Inovarea didactică înseamnă utilizarea tehnologiei nu ca un simplu ecran care înlocuiește tabla clasică, ci ca un instrument cognitiv care extinde posibilitățile de învățare. În practica mea curentă, am integrat sistematic platforme de management al învățării (LMS) precum Google Classroom și Moodle pentru a asigura continuitatea actului educațional și pentru a structura resursele. De asemenea, folosesc instrumente web de evaluare formativă în timp real, cum ar fi Kahoot, Quizizz și Mentimeter, care transformă verificarea cunoștințelor într-o activitate dinamică, gamificată. Aceste aplicații oferă un feedback instantaneu atât elevului, care își poate conștientiza imediat lacunele, cât și profesorului, care obține statistici precise privind gradul de realizare a obiectivelor operaționale la nivelul întregului colectiv, putând astfel să își ajusteze strategia didactică în mod optim pentru secvențele următoare.

5. REFLECȚIA DIDACTICĂ ȘI MODELUL PRACTICIANULUI REFLEXIV

O componentă definitorie a inovației în educație, intens subliniată de literatura de specialitate, este transformarea cadrului didactic dintr-un simplu executant de programe și planificări într-un practician reflexiv. Modelul teoretizat de Donald Schön distinge două dimensiuni fundamentale ale acestui proces: reflecția în timpul acțiunii (reflection-in-action) și reflecția asupra acțiunii (reflection-on-action).

Reflecția în timpul acțiunii presupune capacitatea profesorului de a monitoriza permanent dinamica clasei în timpul desfășurării efective a lecției și de a interveni flexibil pentru a restructura demersul didactic dacă constată că elevii sunt obosiți, plictisiți sau că sarcinile proiectate sunt fie prea simple, fie excesiv de dificile. Este o formă de adaptare spontană, bazată pe simțul pedagogic și pe atenția distributivă a cadrului didactic. Pe de altă parte, reflecția asupra acțiunii se realizează post-factum, într-un mod structurat și analitic. La finalul fiecărei zile sau unități de învățare, profesorul analizează ce a funcționat bine și ce a eșuat, identifică cauzele succeselor sau ale blocajelor și își proiectează măsuri ameliorative pentru viitor. În activitatea mea, utilizez constant un jurnal de reflecție în care notez reacțiile elevilor la anumite metode noi, auto-evaluându-mi eficiența și transformând fiecare experiență de la catedră într-o oportunitate de dezvoltare profesională autentică.

6. CONTEXTE EDUCAȚIONALE ȘI ADAPTAREA PRACTICĂ PE NIVELURI

Inovarea didactică nu este un șablon rigid, ci o filosofie flexibilă care trebuie adaptată cu minuțiozitate la particularitățile de vârstă și individuale ale colectivelor de elevi, precum și la specificul fiecărui nivel de învățământ. În învățământul preșcolar și primar, inovația se îmbracă cel mai adesea în haina jocului didactic integrat și a abordărilor transdisciplinare. La această vârstă, barierele rigide dintre discipline dispar, iar învățarea se realizează prin explorare senzorială, povești terapeutice și activități practice de tip STEM adaptate, unde copiii construiesc mici mecanisme sau explorează fenomene ale naturii.

La nivelul gimnazial, atenția se mută pe stimularea autonomiei în învățare și pe gestionarea transformărilor psiho-emoționale specifice adolescenței timpurii. Metodele active au aici rolul de a menține trează o motivație școlară aflată adesea în declin, prin utilizarea dezbaterilor, a învățării prin cooperare și a proiectelor de grup care le permit elevilor să își exprime identitatea și să colaboreze strâns cu colegii. În învățământul liceal și universitar, inovația vizează profesionalizarea competențelor, dezvoltarea gândirii științifice riguroase și pregătirea pentru piața muncii sau cercetare. Se utilizează pe scară largă studiul de caz, simulările de business, cercetarea documentară autonomă și eseul academic,

punându-se un accent deosebit pe etica cercetării și pe capacitatea de analiză critică a unor volume mari de date informaționale.

7. MANAGEMENTUL SCHIMBĂRII ȘI DEPĂȘIREA REZISTENȚEI LA INOVARE

Orice proces de introducere a inovației într-o structură instituțională tradițională, cum este adesea școala, generează în mod inerent o anumită rezistență la schimbare. Această rezistență poate proveni din diverse surse: frica cadrelor didactice de a părăsi zona de confort a rutinelor verificate în ani de zile, lipsa resurselor materiale și a infrastructurii tehnologice adecvate, presiunea birocratică sau neîncrederea părinților în metodele non-convenționale.

Pentru a depăși aceste bariere, este esențial ca managementul școlar să promoveze o cultură organizațională deschisă experimentului, încrederii și învățării continue. Profesorii inovatori trebuie sprijiniți prin programe de mentorat, prin reducerea sarcinilor birocratice inutile și prin recunoașterea publică a meritelor lor în cadrul comunității profesionale. De asemenea, formarea unor comunități de practică pedagogică în interiorul școlii, unde cadrele didactice pot face schimb de bune practici, pot asista reciproc la lecții și pot proiecta în comun materiale didactice, reprezintă o soluție excelentă pentru diseminarea inovației și pentru diminuarea anxietăților legate de schimbare. Relația cu părinții trebuie gestionată printr-o comunicare transparentă, explicându-le beneficiile pe termen lung ale metodelor active asupra dezvoltării competențelor emoționale și de gândire critică ale copiilor lor.

8. CONCLUZII ȘI ORIENTĂRI ORIENTATE SPRE VIITOR

În concluzie, inovarea practicii educaționale nu reprezintă un lux conceptual sau o modă trecătoare, ci singura cale viabilă prin care școala poate rămâne o instituție relevantă, capabilă să pregătească tinerii pentru o societate a viitorului marcată de imprevizibilitate și schimbare tehnologică exponențială. Articolele științifice și reflecțiile didactice realizate în cadrul acestei lucrări demonstrează că succesul procesului de modernizare nu depinde în mod exclusiv de dotările tehnologice de ultimă oră, ci mai ales de mentalitatea cadrului didactic, de deschiderea acestuia către auto-perfecționare și de curajul de a experimenta noi strategii la catedră.

Simpozionul Național 'Aripi spre Viitor' oferă cadrul ideal pentru diseminarea acestor bune practici, demonstrând că în sistemul de învățământ românesc există o masă critică de profesori dedicați, capabili să genereze schimbări calitative profunde. Prin centrarea reală a procesului pe elev, prin transformarea evaluării într-un act formativ de sprijin și prin asumarea rolului de practician reflexiv, putem construi împreună o școală durabilă, flexibilă și incluzivă, în care fiecare elev își poate atinge

potențialul maxim și își poate dezvolta aripile necesare pentru a zbura cu încredere spre viitorul său profesional și personal.

9. BIBLIOGRAFIE ACADEMICĂ RECOMANDATĂ

1. Bruner, J. - Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

2. Cucoș, C. - Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2014.

3. Pânișoară, I.-O. - Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași, 2015.

4. Piaget, J. - Psihologia inteligenței, Editura Științifică, București, 1965.

5. Schön, D. - The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, New York, 1983.

6. Siemens, G. - Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2005.

7. Vygotsky, L. - Gândire și limbaj, Editura Științifică, București, 1971.

PROIECT DE CERCETARE PEDAGOGICĂ
TEMATICA: ARMONIZAREA DIGITALIZĂRII CU IDENTITATEA TRADIȚIONALĂ ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ MODERNĂ

Autor: Prof. Coroli Viorica- Maria

Școala Gimnazială Valea Vișeului Structura Crasna Vișeului

Rezumat:

Prezenta lucrare abordează o provocare fundamentală a sistemului de învățământ contemporan din România: integrarea armonioasă a tehnologiilor digitale moderne în actul educațional, fără a sacrifica pilonii identității culturale și ai valorilor tradiționale. În contextul implementării accelerate a inițiativelor de tip „Smart School", cercetarea propune un set de strategii metodologice aplicate la clasă, menite să transforme instrumentele digitale din elemente de distragere în vectori de conservare și promovare a patrimoniului cultural.

Prin îmbinarea echilibrată a metodelor tradiționale cu cele hibride, profesorul își redefinește rolul, devenind un facilitator al cunoașterii axiologice și un ghid într-un ecosistem hibrid de învățare.

Cuvinte-cheie: digitalizare educațională, Smart School, valori tradiționale, strategii hibride, identitate culturală.

1. Introducere și Contextul Educațional Actual

Sistemul educațional din România parcurge o etapă de transformare profundă, marcată de trecerea inevitabilă către digitalizarea completă a structurilor de predare-învățare-evaluare. Conceptul de „Smart School" nu mai reprezintă un ideal îndepărtat, ci o realitate curentă, sprijinită prin strategii naționale guvernamentale. Cu toate acestea, accelerarea tehnologică aduce cu sine riscul unei decuplări a tinerelor generații de la valorile identitare naționale și de la reperele culturale tradiționale.

Din perspectiva specialiștilor în științele educației, această tranziție nu trebuie privită ca o ruptură, ci ca o oportunitate unică de recontextualizare. Misiunea școlii contemporane depășește simpla alfabetizare digitală; ea constă în crearea unui spațiu de confluență în care tableta, tabla

interactivă și platformele de e-learning devin ferestre către înțelegerea profundă a patrimoniului istoric, literar și moral românesc.

2. Cadrul Teoretic și Rolul Profesorului ca Mentor

Abordarea teoretică a cercetării se fundamentează pe principiile pedagogiei constructiviste și pe teoriile învățării centrate pe elev, transpuse în mediul virtual. Într-o sală de clasă digitalizată, profesorul își pierde parțial rolul tradițional de unică sursă de informație și devine un mentor, un designer de experiențe de învățare și un facilitator al proceselor cognitive și axiologice.

Profesorul din mediul preuniversitar românesc trebuie să dețină competențe duble: pe de o parte, măiestria didactică tradițională, capacitatea de a insufla empatie, respect și conștiință națională; pe de altă parte, competențe digitale avansate care să-i permită utilizarea instrumentelor Web 2.0 în scopuri exclusiv pedagogice. Armonizarea celor două planuri garantează că tehnologia rămâne un mijloc, iar educația moral-spirituală rămâne scopul suprem.

3. Strategii Practice de Integrare și Bune Practici la Clasă

Pentru a demonstra aplicabilitatea acestui model teoretic, propunem trei direcții strategice majore, testate și validate în activitatea didactică curentă din învățământul românesc:

• **Digitalizarea textului literar tradițional:** Elevii utilizează instrumente de design grafic (ex. Canva) pentru a crea benzi desenate digitale sau hărți conceptuale interactive bazate pe basmele populare românești sau pe scrierile clasicilor, transformând lectura obligatorie într-un proiect vizual atractiv.

• **Proiecte multimedia de istorie locală și orală:** Utilizarea telefoanelor inteligente pentru realizarea de interviuri audio-video cu bunicii sau meșteșugarii locali, urmată de editarea materialelor într-un minidocumentar istoric, dezvoltând concomitent competențele digitale și respectul pentru trecut.

• **Gamificarea valorilor morale:** Crearea de chestionare și jocuri educaționale pe platforme precum Kahoot, Wordwall sau Quizizz, axate pe tradiții, obiceiuri românești și reguli de comportament civic, stimulând o competiție constructivă și fixarea organică a cunoștințelor.

4. Concluzii și Perspective de Viitor

Digitalizarea învățământului nu înseamnă abandonarea rădăcinilor culturale, ci modernizarea modului în care acestea sunt transmise și asimilate de noua generație digitală nativă. Succesul modelului „Smart School” în România depinde în mod direct de echilibrul pe care corpul profesoral reușește să-l mențină între inovația tehnologică și conservarea axiologică.

Prin aplicarea consecventă a unor strategii hibride inteligente, școala își îndeplinește adevărata menire: aceea de a forma cetățeni europeni extrem de competenți tehnologic, dar profund ancorați în identitatea, cultura și valorile spirituale ale poporului român.

5. Bibliografie de Referință

1. **Cucoș, Constantin (2018).** Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

2. **Pânișoară, Ion-Ovidiu (2022).** Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom.

3. **Ministerul Educației din România (2021).** Strategia privind digitalizarea educației în România 2021-2027 (SMART-Edu). București.

ARGILELE DIN PODIȘUL MOLDOVEI

Prof. Cosmescu Vasile-Octavian
Liceul de Arte ,,Hariclea Darclée" Brăila
Liceul Tehnologic ,,Nicolae Titulescu " Însurăței, Județul Brăila

Rezumat

Argilele reprezintă o componentă importantă a substratului geologic al Podișului Moldovei, fiind întâlnite în alternanță cu marne, nisipuri, gresii și alte depozite sedimentare. Proprietățile lor influențează modelarea versanților, dezvoltarea solurilor, dinamica alunecărilor de teren și utilizarea terenurilor. Articolul prezintă cadrul geologic general, principalele caracteristici ale argilelor, rolul apei în comportarea acestora și câteva implicații practice pentru agricultură, construcții și educația geografică. Sunt evidențiate atât valoarea resursei, cât și necesitatea unei gestionări prudente a terenurilor dezvoltate pe substrat argilos.

Cuvinte-cheie: argile, Podișul Moldovei, substrat geologic, eroziune, alunecări de teren, utilizarea terenurilor.

1. Introducere

Podișul Moldovei, situat în partea de nord-est a României, este o unitate de relief cu o structură geologică predominant sedimentară. Pe suprafețe întinse apar la zi depozite de vârstă miocenă și pliocenă, acoperite local de formațiuni cuaternare. În alcătuirea lor se întâlnesc argile și marne, alături de nisipuri, gresii, calcare și depozite loessoide. Alternanța acestor roci, în asociere cu structura monoclinală și cu acțiunea îndelungată a apelor curgătoare, contribuie la diversitatea reliefului regional.

Argilele pot părea, la prima vedere, materiale obișnuite, însă comportarea lor are consecințe vizibile în peisaj. Ele reține apa, se înmoaie când umiditatea crește și pot deveni greu permeabile. În anumite condiții, aceste proprietăți favorizează scurgerea de suprafață, eroziunea în adâncime și instabilitatea versanților. În același timp, materialele argiloase pot contribui la formarea unor soluri cu fertilitate bună, în funcție de compoziția mineralogică, drenaj și modul de utilizare a terenului.

Scopul articolului este de a explica rolul argilelor în geografia fizică și în activitățile umane din Podișul Moldovei, într-o manieră accesibilă și aplicată. Caracteristicile prezentate sunt generale; proprietățile concrete ale unui amplasament trebuie stabilite prin observații de teren și, după caz, prin analize geotehnice sau pedologice.

2. Cadrul geologic al Podișului Moldovei

Din punct de vedere geologic, Podișul Moldovei este alcătuit dintr-o cuvertură sedimentară depusă în mai multe etape, peste un fundament vechi. În partea de nord și în zona centrală sunt frecvente formațiunile sarmațiene, în timp ce spre sud apar și depozite mai noi, pliocene și cuaternare. Evoluția bazinelor sedimentare, retragerea treptată a apelor marine și lacustre și procesele ulterioare de eroziune au determinat o succesiune variată de strate.

Argilele nu formează pretutindeni un strat continuu și uniform. Ele apar adesea în alternanță cu marne și nisipuri, iar local se asociază cu gresii, calcare sau depozite de origine continentală. Această alternanță produce diferențe de permeabilitate și rezistență: apa se infiltrează mai ușor prin nivelurile nisipoase, dar poate fi reținută de orizonturile argiloase mai puțin permeabile. La contactul dintre asemenea strate se pot forma zone cu umiditate ridicată, relevante pentru stabilitatea versanților.

În Podișul Central Moldovenesc, în Dealurile Jijiei și în diferite sectoare ale Podișului Bârladului, substratul sedimentar contribuie la formarea unor interfluvii, versanți și văi cu aspecte variate. Nu toate aceste forme sunt determinate exclusiv de argile: relieful actual rezultă din interacțiunea dintre structură, litologie, climă, rețeaua hidrografică, vegetație și activitatea umană.

3. Proprietățile argilelor și comportarea lor

3.1. Granulație și compoziție

Argila este un material sedimentar fin, caracterizat prin particule foarte mici și, frecvent, prin prezența mineralelor argiloase. Compoziția diferă de la un depozit la altul. În funcție de mineralele prezente și de proporția de praf, nisip, materie organică și carbonați, argilele pot avea culori și proprietăți diferite. Culoarea poate varia de la cenușiu și gălbui până la brun-roșcat, însă nu constituie, singură, un criteriu suficient pentru identificarea compoziției.

3.2. Plasticitate și variația volumului

Una dintre proprietățile caracteristice este plasticitatea: când conțin suficientă apă, unele argile pot fi modelate fără să se dezintegreze imediat. Prin uscare, ele se întăresc și pot crăpa; prin umezire, unele tipuri se înmoaie și își pot modifica volumul. Intensitatea acestor schimbări depinde de mineralogie, structură, densitate și regimul de umiditate. De aceea, nu toate argilele reacționează la fel și nu este corect să se atribuie tuturor aceleași valori geotehnice.

3.3. Permeabilitate și retenția apei

În general, materialele argiloase au o permeabilitate redusă în comparație cu nisipurile, deoarece spațiile dintre particulele fine sunt mici. Apa poate pătrunde lent, iar după ploi persistente solul se poate menține umed. Dacă un strat argilos se află sub un nivel mai permeabil, apa se poate acumula temporar la contactul dintre strate. Pe versanți, această situație poate contribui la scăderea rezistenței la forfecare și la apariția unor deplasări de material, atunci când sunt îndeplinite și celelalte condiții favorizante.

4. Argilele și modelarea reliefului

Relieful Podișului Moldovei este fragmentat de numeroase văi, iar versanții sunt supuși permanent proceselor de alterare, eroziune și transport. Pe substrat argilos, scurgerea de suprafață poate deveni importantă atunci când precipitațiile sunt abundente, solul este deja saturat sau suprafața este lipsită de vegetație. Apa care se concentrează pe trasee preferențiale poate săpa rigole și ogașe, care se pot adânci în timp.

Alternanța dintre roci cu rezistență diferită contribuie la apariția unor versanți asimetrici și a unor rupturi de pantă. Nivelurile mai rezistente pot susține forme structurale, în timp ce argilele și marnele mai friabile se pot eroda mai ușor. Totuși, evoluția locală depinde de înclinarea stratelor, expunere, drenaj și de intensitatea intervențiilor umane.

Argilele au, așadar, un rol important, dar nu exclusiv, în modelarea peisajului. Pentru explicarea unei forme de relief este necesară corelarea observațiilor litologice cu panta, rețeaua hidrografică, tipul de sol și istoricul utilizării terenului.

5. Alunecările de teren și rolul apei

Alunecările de teren reprezintă deplasări ale materialului de pe versant sub acțiunea gravitației. În regiunile cu strate argiloase sau marnoase, riscul poate crește atunci când apa se acumulează în sol ori la contactul dintre strate cu permeabilitate diferită. Umezirea poate reduce rezistența materialului, iar greutatea suplimentară a apei contribuie la solicitarea versantului. Declanșarea unui fenomen depinde însă de un ansamblu de factori, nu de simpla prezență a argilei.

Printre factorii favorizanți se numără precipitațiile intense sau de durată, drenajul necorespunzător, subminarea bazei versantului de către un curs de apă, tăierea vegetației, încărcarea pantei prin lucrări de construcție și scurgerile provenite din conducte. Unele alunecări sunt lente și se manifestă prin fisuri, deformarea gardurilor ori înclinarea arborilor; altele pot evolua rapid și pot afecta drumuri, gospodării sau terenuri agricole.

Măsurile de reducere a riscului trebuie adaptate fiecărui amplasament. Pot fi utile evacuarea controlată a apelor, întreținerea șanțurilor, păstrarea vegetației adecvate și evitarea excavațiilor necontrolate la baza pantelor. În zonele locuite sau în apropierea infrastructurii, soluțiile trebuie stabilite de specialiști pe baza investigațiilor geotehnice. Un grafic conceptual al relației dintre umiditate și comportarea argilelor este prezentat în figura 1; acesta ilustrează tendințe generale, nu rezultate de laborator.

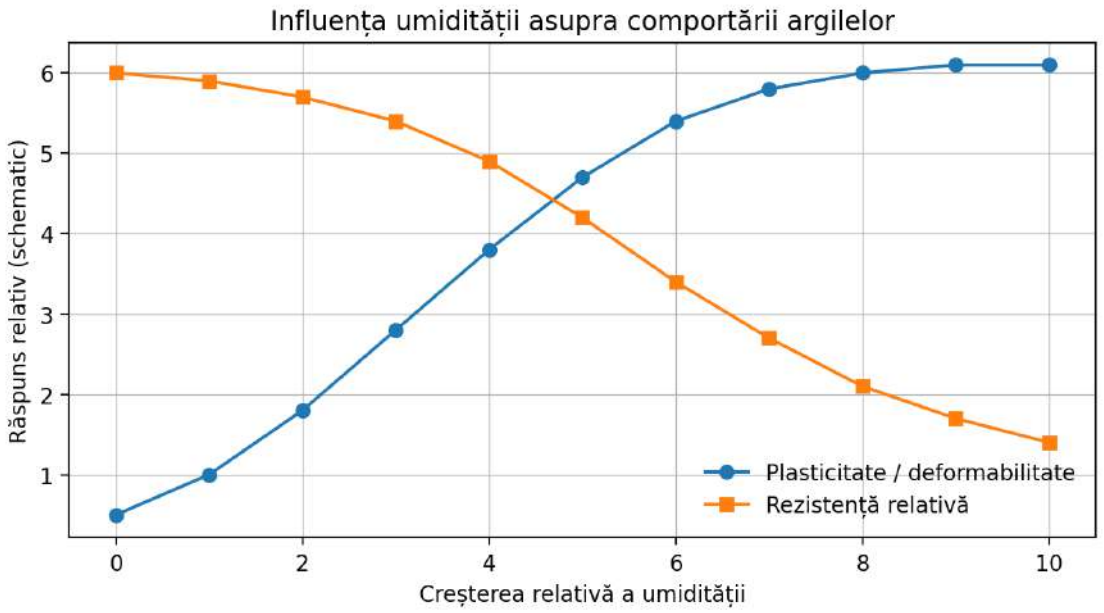


Figura 1. Relație conceptuală între creșterea umidității și comportarea mecanică a argilelor. Curbele sunt schematice, fără valori experimentale.

6. Importanța argilelor pentru soluri și agricultură

Proprietățile substratului influențează formarea solurilor, dar solul nu este identic cu roca de dedesubt. În timp, materialul parental este transformat prin alterare, activitatea organismelor, acumularea materiei organice și circulația apei. Solurile cu o proporție importantă de particule fine pot reține apa și nutrienții, ceea ce poate fi favorabil plantelor în perioadele secetoase. În schimb, drenajul slab și aerarea insuficientă pot limita dezvoltarea rădăcinilor.

În agricultură, solurile argiloase pot fi dificil de lucrat atunci când sunt prea umede, deoarece se compactează și aderă la utilaje. Când sunt foarte uscate, pot deveni dure și se pot fisura. Lucrările executate la umiditate nepotrivită pot deteriora structura solului. De aceea, momentul intervențiilor, menținerea materiei organice, rotația culturilor și evitarea traficului excesiv cu utilaje grele sunt aspecte importante pentru conservarea fertilității.

Pe terenurile în pantă, lucrările agricole orientate de-a lungul curbelor de nivel, menținerea benzilor înierbate și protejarea văilor de scurgere pot reduce viteza apei și pierderea stratului fertil. Măsurile trebuie adaptate condițiilor locale, culturilor și formei versantului.

7. Utilizări economice și limite

Argilele au numeroase întrebuințări, în funcție de compoziție și de proprietățile tehnologice. Unele varietăți sunt utilizate la fabricarea cărămizilor, țiglelor, ceramicii și a altor materiale de construcție; anumite argile speciale sunt folosite în industria ceramică, în procese de filtrare sau ca materii prime pentru produse tehnice. Nu orice depozit local este potrivit pentru orice utilizare: sunt necesare analize ale compoziției, plasticității, comportării la ardere și eventualelor impurități.

Exploatarea necorespunzătoare poate produce excavații instabile, modificarea drenajului, degradarea terenului și transport de sedimente spre cursurile de apă. O exploatare responsabilă presupune evaluarea resursei, respectarea reglementărilor, gestionarea apelor, stabilizarea taluzurilor și refacerea terenului după încheierea activității.

8. Exemple practice pentru observarea terenului

Un demers simplu de geografie aplicată poate începe cu compararea a două suprafețe apropiate: un versant cu vegetație continuă și unul cu sol dezgolit sau urme de scurgere. Elevii pot nota panta, acoperirea vegetală, prezența rigolelor, umiditatea aparentă și modul în care sunt evacuate apele. Observațiile trebuie făcute de pe trasee sigure, fără apropierea de margini instabile sau de rupturi de pantă.

O altă activitate poate urmări textura unor probe de sol colectate legal, din locuri diferite. Prin umezirea unei cantități mici și manipularea atentă se poate compara tendința de formare a unui bulgăre sau a unei panglici de sol. Aceasta este doar o observație orientativă și nu înlocuiește analiza granulometrică de laborator. Probele nu trebuie prelevate de pe taluzuri instabile, din proprietăți private fără acord sau din arii protejate.

În cadrul unei lecții, relația dintre substrat și relief poate fi reprezentată printr-o schemă: precipitații → infiltrare și acumulare a apei → modificarea proprietăților materialului → eroziune sau posibilă instabilitate, în funcție de condițiile locale. Activitatea îi ajută pe elevi să distingă între un factor favorizant și o cauză suficientă: prezența argilei nu înseamnă automat că un versant va aluneca.

9. Discuții

Analiza argilelor din Podișul Moldovei evidențiază legătura strânsă dintre geologie, geomorfologie, soluri și activitatea umană. Aceeași proprietate poate avea efecte diferite în funcție de context:

capacitatea de reținere a apei poate fi utilă pentru plante, dar poate deveni problematică în cazul drenajului slab; plasticitatea poate fi valorificată industrial, însă variațiile de umiditate pot complica lucrările de construcție.

Pentru evaluarea unui teren nu este suficientă o descriere generală a substratului. Sunt necesare date locale privind succesiunea stratelor, panta, regimul apei, tipul de sol, istoricul alunecărilor și intervențiile antropice. În cazul proiectelor de construcție sau al zonelor cu semne de instabilitate, evaluarea trebuie realizată de specialiști autorizați.

10. Concluzii

Argilele reprezintă o componentă importantă a depozitelor sedimentare din Podișul Moldovei și contribuie la particularitățile reliefului și ale solurilor. Proprietățile lor — granulația fină, permeabilitatea în general redusă, plasticitatea și sensibilitatea la variațiile de umiditate — influențează scurgerea apei, eroziunea și, în anumite condiții, stabilitatea versanților.

Importanța argilelor nu se limitează la procesele geomorfologice. Ele pot avea valoare agricolă și economică, dar folosirea terenurilor și exploatarea resurselor trebuie să țină cont de drenaj, pantă și vulnerabilitatea mediului. O abordare integrată, bazată pe observații de teren și pe date științifice, permite înțelegerea mai bună a peisajului și luarea unor decizii mai responsabile.

Din perspectivă didactică, argilele oferă un exemplu potrivit pentru explicarea relației dintre rocă, apă, sol, relief și om. Studierea lor prin observații simple, hărți și exemple locale contribuie la dezvoltarea gândirii geografice și la înțelegerea riscurilor naturale.

Bibliografie

Institutul Geologic al României. Lexiconul litostratigrafic al României – formațiuni geologice. Disponibil online: https://formatiunigeologice.igr.ro/ (accesat la 26.10.2026).

Ministerul Mediului, Apelor și Pădurilor. Planul de management al riscului la inundații – spațiul hidrografic Prut–Bârlad. Documentație tehnică, disponibilă pe site-ul instituției (accesat la 26.10.2026).

Niculită, Mihai. Geografia fizică a României. Suport de curs, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2023–2024.

Posea, Grigore. Geomorfologia României. București: Editura Fundației România de Mâine, ediții universitare.

Mărgărint, Mihai; Niculiță, Mihai. Lucrări și studii privind geomorfologia și evoluția reliefului Podișului Moldovei.

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ – FACTORI AI DEZVOLTĂRII EDUCAȚIEI

Danciu Magda Nicoleta, profesor educație timpurie
Școala Gimnazială "Vintilă Brătianu" – GPP, Ștefănești, Argeș

Învățarea continuă și colaborarea profesională reprezintă factori esențiali ai dezvoltării cadrelor didactice și ai îmbunătățirii calității educației.

Într-o societate aflată în permanentă schimbare, profesorii trebuie să își actualizeze cunoștințele, să adopte metode inovatoare și să împărtășească experiențe cu ceilalți colegi.

Lucrarea evidențiază importanța dezvoltării profesionale continue, a colaborării și a leadershipului educațional în construirea unui mediu școlar bazat pe învățare și cooperare.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, colaborare, dezvoltare profesională, leadership educațional.

Educația contemporană presupune adaptarea permanentă la schimbările sociale, tehnologice și la nevoile elevilor. În acest context, formarea inițială a profesorului trebuie completată prin învățare continuă, participare la activități de formare și schimb de bune practici.

Dezvoltarea profesională nu reprezintă doar o responsabilitate individuală, ci și un proces colectiv, susținut de instituția de învățământ și de colaborarea dintre cadrele didactice.

Învățarea pe tot parcursul vieții presupune dobândirea permanentă de cunoștințe și competențe prin cursuri de formare, lectură de specialitate, activități metodice și reflecție asupra propriei practici.

Potrivit raportului OECD (2019), dezvoltarea profesională continuă contribuie la actualizarea competențelor profesorilor și la adaptarea metodelor didactice la cerințele educației moderne.

De asemenea, raportul evidențiază importanța colaborării profesionale și a învățării pe tot parcursul carierei didactice.

Un profesor preocupat de propria dezvoltare analizează rezultatele elevilor, identifică dificultățile și caută soluții pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare.

Colaborarea profesională facilitează schimbul de experiență, dezvoltarea unor strategii didactice eficiente și rezolvarea problemelor întâlnite în activitatea școlară.

Prin proiecte comune, activități metodice, mentorat și comunități profesionale de învățare, cadrele didactice își pot valorifica experiența și își pot îmbunătăți competențele.

Leadershipul educațional contribuie la crearea unui climat bazat pe încredere, comunicare și responsabilitate comună, încurajând inițiativa și implicarea profesorilor în dezvoltarea instituției. Colaborarea și învățarea profesională trebuie susținute prin timp, resurse și oportunități de aplicare a noilor cunoștințe.

Învățarea continuă și colaborarea profesională sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor didactice și creșterea calității educației. Prin formare permanentă, reflecție și schimb de bune practici, profesorii pot răspunde mai eficient nevoilor elevilor.

O școală orientată spre progres este o comunitate în care cadrele didactice învață împreună, colaborează și contribuie la construirea unui mediu educațional inovator și incluziv.

Bibliografie

1. Bandura, A., Social Learning Theory, Prentice Hall, 1977.
2. Brookfield, S. D., Becoming a Critically Reflective Teacher, Jossey-Bass, 1995.
3. Hargreaves, A., Fullan, M., Professional Capital: Transforming Teaching in Every School, Teachers College Press, 2012.

INOVAȚIE ȘI BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: VALORIZAREA EXPERIENȚEI PROFESIONALE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Prof. educație timpurie: Petriceanu Cecilia Denisa

Dicu Maria-Cristina

Unitatea de învățământ: LTSP „Neagoe Basarab" Grădinița cu program prelungit Călimănești nr.1, Localitatea: Călimănești, Râmnicu Vâlcea

Argument

Educația timpurie este fundamentul pe care se construiește întregul parcurs de învățare al unui om. Copiii care intră astăzi în grădiniță vor deveni adulți activi în anii 2040–2070, într-o lume pe care o putem doar anticipa: dominată de tehnologie, de schimbări rapide, de meserii care încă nu există. Nimeni nu poate să îi pregătească pentru un set fix de cunoștințe, dar îi putem pregăti pentru **curiozitate, colaborare, reziliență, creativitate și bucuria de a învăța**.

Acest referat își propune să valorizeze experiența profesională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, în dialog cu direcțiile actuale ale cercetării și cu practicile inovatoare care funcționează la grupă. Lucrarea urmărește trei direcții: (1) reflecția didactică și literatura de specialitate privind inovarea practicii educaționale; (2) proiectele educaționale bazate pe inovație și bune practici; (3) instrumentele și resursele didactice pentru o educație relevantă și adaptată viitorului.

Ideea centrală: **inovația în grădiniță nu înseamnă renunțarea la ceea ce funcționează, ci o evoluție deliberată, reflectată și bazată pe experiența concretă a educatoarei**.

1. Experiența profesională – resursă pentru inovație

1.1. De la rutină la practică reflexivă

Experiența nu produce automat inovație. Donald Schön (1983) a descris profesionistul ca pe un „practician reflexiv", care învață nu doar *din* experiență, ci *prin reflecția asupra* ei, atât în timpul activității („reflecția în acțiune"), cât și după aceasta („reflecția asupra acțiunii"). În grădiniță, acest lucru înseamnă gesturi simple, dar sistematice:

- un **jurnal de observații** în care educatoarea notează momentele de implicare profundă ale copiilor, dar și pe cele de blocaj;
- întrebări de autoevaluare după activitate: *Ce a funcționat? Ce i-a captat cu adevărat pe copii? Ce aș schimba mâine?*
- **fotografierea și documentarea** proceselor de învățare (cu acordul părinților), nu doar a produselor finale;
- analiza colegială a unei activități (observare reciprocă, „prieten critic").

1.2. Valorizarea experienței colegilor

Grădinița este o comunitate profesională de învățare. Cele mai valoroase idei apar adesea din schimbul de experiență: o educatoare cu 25 de ani la catedră și o colegă tânără, cu competențe digitale solide, pot construi împreună proiecte pe care niciuna nu le-ar fi realizat singură. Câteva forme eficiente:

- cercuri pedagogice și comisii metodice orientate spre **exemple concrete**, nu doar spre aspecte administrative;
- mentorat între generații („mentorat inversat": cei tineri arată instrumente digitale, cei experimentați împărtășesc strategii de management al grupei și relație cu familia);
- colecții de „bune practici" ale unității: fișe scurte cu activitatea, obiectivele, materialele, rezultatele observate și recomandări;
- simpozioane, schimburi de experiență și parteneriate între unități.

1.3. Cercetarea-acțiune la nivelul grupei

Educatoarea poate deveni cercetător al propriei practici. Pașii sunt simpli: identific o problemă reală (de exemplu, dificultăți de concentrare la activitățile de grup mare), aleg o intervenție (introduc centre de învățare cu alegere liberă), o aplic o perioadă determinată, observ și documentez efectele, apoi ajustez. Aceste mini-cercetări transformă experiența într-un **cunoaștere profesională comunicabilă**, care poate fi prezentată la simpozioane și publicată.

2. Articole științifice și reflecții didactice privind inovarea practicii educaționale

2.1. Fundamente teoretice care susțin inovarea în educația timpurie

Mare parte din ceea ce numim astăzi „inovație” are rădăcini solide în teorie:

- **John Dewey** a susținut încă de la începutul secolului XX învățarea prin experiență și legătura dintre școală și viața reală;
- **Lev Vîgotski** a introdus noțiunile de *zonă a dezvoltării proxime* și de învățare mediată social, argumentând că dezvoltarea copilului depinde de interacțiunea cu adultul și cu ceilalți copii;
- **Jean Piaget** a arătat că preșcolarul construiește activ cunoașterea prin manipulare, explorare și joc;
- **Jerome Bruner** a propus ideea de „schelă” (*scaffolding*), adică sprijinul temporar oferit copilului, retras treptat pe măsură ce el câștigă autonomie;
- **Howard Gardner** a atras atenția asupra diversității modurilor de a fi inteligent, încurajând diferențierea activităților;
- **Carol Dweck** a popularizat conceptul de *mentalitate de creștere* (growth mindset): lauda procesului și a efortului („Ai încercat mai multe variante!”) susține perseverența mai mult decât lauda rezultatului („Ești foarte deștept!”).

2.2. Direcții contemporane în literatura de specialitate

Cercetările și documentele de politică educațională recente converg spre câteva idei-cheie relevante pentru grădiniță:

a) Jocul ca metodă principală de învățare. Literatura de specialitate subliniază rolul jocului liber, simbolic și dirijat în dezvoltarea limbajului, a funcțiilor executive (atenție, memorie de lucru, autocontrol) și a competențelor sociale. Inovația constă în echilibrul dintre jocul liber și intervenția intenționată a educatoarei, care observă, pune întrebări deschise și extinde învățarea.

b) Învățarea prin explorare și investigație. Preșcolarii învață prin întrebări, ipoteze simple și verificare practică. Abordările de tip investigativ (de exemplu, „Ce se întâmplă dacă...?”) dezvoltă gândirea științifică timpurie.

c) Dezvoltarea socio-emoțională. Recunoașterea și exprimarea emoțiilor, empatia, rezolvarea conflictelor și cooperarea nu sunt activități „în plus”, ci baza pregătirii pentru școală și pentru viață.

d) Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2018 enumeră opt competențe-cheie (alfabetizare, multilingvism, competențe matematice și STEM, digitale, personale, sociale și de a învăța să înveți, cetățenești, antreprenoriale, de conștiință și exprimare culturală). Ele pot fi sădite încă din grădiniță, la nivelul potrivit vârstei.

e) Utilizarea echilibrată a tehnologiei. Cercetările în domeniu și recomandările organismelor de sănătate subliniază că timpul în fața ecranelor trebuie să fie limitat și activ, nu pasiv. Tehnologia este valoroasă când este **mediată de adult**, scurtă, creativă și legată de experiențe concrete.

f) Mediul ca „al treilea educator". Abordarea Reggio Emilia, dezvoltată de Loris Malaguzzi, consideră că spațiul, lumina, materialele și organizarea sălii de grupă sunt parte activă a procesului educativ. Ideea „celor o sută de limbaje ale copilului" invită educatorul să ofere mai multe moduri de exprimare: desen, construcție, mișcare, muzică, lut, poveste.

2.3. Cadrul curricular românesc

În România, Curriculumul pentru educația timpurie (2019) este construit pe cinci domenii de dezvoltare (fizică, a sănătății și igienei personale; socio-emoțională; a limbajului și a comunicării; cognitivă și a cunoașterii lumii; a capacităților și atitudinilor de învățare), punând accent pe joc, pe învățarea experiențială și pe parteneriatul cu familia. Acest cadru lasă educatoarei un spațiu larg de decizie: organizarea timpului, alegerea temelor, a metodelor și a resurselor. Inovația didactică se produce tocmai în acest spațiu de autonomie profesională.

2.4. Reflecții didactice – ce înseamnă, concret, o practică inovatoare?

Din experiența la grupă și din literatura consultată se pot formula câteva reflecții:

1. **Inovația pornește de la copil.** O activitate este inovatoare nu pentru că folosește un instrument modern, ci pentru că răspunde unui interes real al copiilor și îi implică activ.
2. **Mai puțin „produs", mai mult „proces".** Lucrarea identică, realizată de 25 de copii după un model, produce uniformitate; procesul de explorare, cu rezultate diferite, produce gândire și creativitate.
3. **Întrebările deschise valorează mai mult decât explicațiile lungi.** „Cum crezi că putem...?" generează gândire, iar „Ce ai observat?" generează limbaj.

4. **Greșeala este o oportunitate.** Un climat în care încercarea este apreciată dezvoltă reziliența.
5. **Evaluarea este observare.** La vârsta preșcolară, evaluarea eficientă înseamnă observarea sistematică, fișe de progres, portofolii și feedback imediat, nu probe formale.
6. **Familia este partener, nu spectator.** Proiectele durabile implică părinții în activități, documentare și donații de materiale reutilizabile.
7. **Echilibrul dintre tradiție și inovație.** Poveștile, cântecele populare, jocurile de grup și ritualurile zilei rămân valori de neînlocuit, iar inovația le poate îmbogăți, nu înlocui.

3. Proiecte educaționale bazate pe inovație și bune practici

Proiectul educațional este un instrument excelent de valorizare a experienței și de integrare a inovației, pentru că leagă disciplinele între ele, implică familia și comunitatea și produce rezultate vizibile. Mai jos sunt prezentate câteva modele de proiecte care pot fi adaptate la contextul fiecărei grupe. Ele sunt exemple de direcții, nu rețete.

3.1. Metoda proiectelor (Project Approach)

Dezvoltată de Lilian Katz și Sylvia Chard, metoda proiectelor presupune parcurgerea a trei faze: **(1) alegerea temei împreună cu copiii** pornind de la ce știu și ce vor să afle, **(2) investigarea** prin observații, vizite, experimente, interviuri și construcții, **(3) prezentarea și reflecția** asupra a ceea ce au învățat.

Exemplu: „Cine locuiește în curtea grădiniței?" Copiii observă insecte, păsări, plante, desenează, fac fotografii, construiesc „hoteluri pentru insecte", invită un specialist (apicultor, silvicultor, părinte), iar la final realizează o expoziție pentru familii. Sunt integrate astfel știința, limbajul, arta, matematica și educația pentru mediu.

3.2. Educația în aer liber și „Școala altfel" la grădiniță

Activitățile în natură, inspirate de modelele nordice (forest school), susțin dezvoltarea motrică, imunitatea, atenția și relația copilului cu mediul. Chiar și într-o curte modestă se pot organiza „colțuri de natură": grădină de legume și flori, hotel pentru insecte, „bucătărie de noroi", poteci senzoriale, compostare. Resursele sunt reduse, iar beneficiile sunt mari.

3.3. Educația pentru dezvoltare durabilă

Proiecte ca „Grădinița eco” sau „Micii ecologiști” pot include: sortarea deșeurilor, reutilizarea materialelor în „atelierul de creație”, „Ziua fără plastic”, plantarea de arbori, mini-grădini în ghivece. Sunt aliniate cu Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale ONU, adaptate vârstei: ***„Cum putem avea grijă de planeta noastră?”***

3.4. STEAM și gândire computațională timpurie

Proiectele STEAM la preșcolari se bazează pe construcții din materiale simple (cuburi, cutii, materiale reciclate), experimente (plutește sau se scufundă? se topește sau nu?), observații despre apă, lumină, umbre, magneți. **Gândirea computațională** poate fi dezvoltată și fără ecran, prin „jocuri de programare” pe podea: copiii dau comenzi unui coleg-robot (înainte, la stânga, oprește), construiesc trasee, creează secvențe de mișcări. Ulterior, pot fi folosite roboți educaționali pentru copii mici (de tip Bee-Bot).

3.5. Proiecte de educație socio-emoțională

Exemple: „Colțul calm” (un spațiu de liniștire cu cărți, perne, imagini cu emoții), „Termometrul emoțiilor” la intrarea în grupă, ritualul „Cercul de dimineață”, povești terapeutice, jocuri de rol pentru rezolvarea conflictelor. Sunt practici simple, ieftine, cu efecte vizibile asupra climatului grupei.

3.6. Proiecte de parteneriat și mobilitate europeană

Platforma **eTwinning** permite educatoarelor să realizeze proiecte comune cu grădinițe din alte țări (schimb de felicitări, povești, jocuri, cântece, tradiții), iar programul **Erasmus+** oferă oportunități de formare profesională și de parteneriate între unități. Aceste proiecte dezvoltă competențele de comunicare, conștiința culturală și deschiderea către diversitate, atât pentru copii, cât și pentru cadre didactice.

3.7. Parteneriatul cu familia și comunitatea

Proiecte precum „Părinți invitați în grupă” (părinții prezintă meseria lor, o rețetă, o tradiție), „Biblioteca itinerantă a grupei”, „Ziua porților deschise” sau vizite la pompieri, poliție, bibliotecă, fermă, brutărie dau sens învățării și leagă grădinița de viața reală.

3.8. Cum se proiectează un proiect de calitate

Indiferent de temă, un proiect eficient are:

- **scop și obiective clare**, formulate în termeni de comportamente observabile;
- **activități variate**, corelate cu domeniile de dezvoltare;
- **implicarea copiilor** în alegerea temei și în luarea deciziilor;
- **indicatori de succes** și metode simple de evaluare (observare, portofoliu, fotografii, „perete al învățării”);
- **diseminare** (expoziții, panouri, buletine, grupuri cu părinții, simpozioane);
- **sustenabilitate**: continuitatea efectelor după încheierea proiectului.

4. Instrumente didactice și resurse pentru o educație relevantă și adaptată viitorului

4.1. Resurse concrete, pentru învățarea prin experiență

Primul „instrument de viitor” rămâne materialul concret și bine organizat:

- **Centre de învățare/arii de stimulare** (Construcții, Joc de rol, Științe, Biblioteca, Artă, Nisip și apă) cu materiale accesibile, etichetate, la înălțimea copilului;
- **Materiale nestructurate** (*loose parts*): pietre, frunze, bușteni, capace, țesături, cutii, tuburi, nasturi. Ele încurajează imaginația, deoarece pot deveni orice;
- **Materiale Montessori** sau inspirate din ele (activități de viață practică, senzoriale, de motricitate fină);
- **Cutii tematice și „cufere cu povești”** pentru dezvoltarea limbajului;
- **Resurse din reciclare**, create împreună cu familiile, care sprijină și educația ecologică.

4.2. Instrumente de organizare a învățării

- **Planificarea flexibilă** pe teme/proiecte, cu spațiu pentru interesele apărute pe parcurs;
- **Rutine vizuale**: orar ilustrat, calendarul naturii, panoul cu roluri și responsabilități;
- **Documentarea pedagogică** (panouri „Ce am învățat”, caiete de observații, portofolii ale copiilor);
- **Fișe de observare** a progresului copilului pe domenii de dezvoltare;

- **Evaluare prin observare** și prin „portofoliul de aur” al copilului, cu lucrări semnificative și comentarii.

4.3. Instrumente digitale utilizate cu măsură

Deoarece copiii preșcolari trebuie să interacționeze mai ales cu lumea reală, resursele digitale sunt gândite în primul rând **ca instrumente ale educatoarei** și, în mod punctual, ca instrumente de explorare ghidată pentru copii:

- **Canva, Genially, Wordwall, LearningApps** – realizarea de materiale vizuale, jocuri interactive și fișe pentru grupă;
- **Book Creator** sau instrumente similare – cărți digitale create împreună cu copiii, din fotografii și înregistrări audio ale vocii lor;
- **Padlet** – panou de comunicare și colaborare cu părinții și colegii;
- **Aplicații de povești audio, muzică și mișcare** – pentru momente de relaxare sau ritm;
- **Roboți educaționali pentru preșcolari** (Bee-Bot sau echivalente) – pentru inițiere în logică și secvențiere;
- **Platforma eTwinning** – colaborare europeană;
- **Biblioteci digitale și resurse educaționale deschise (REA)** – materiale gratuite, adaptabile, pentru documentare și planificare.

Reguli de bun-simț pentru utilizarea tehnologiei în grădiniță: durată scurtă, scop pedagogic clar, activitate cu adultul, conținut verificat în prealabil, respectarea protecției datelor (fără publicarea imaginilor copiilor fără acordul scris al părinților) și permanenta legătură cu experiența concretă (după un joc digital despre insecte, copiii ies în curte să le caute).

4.4. Inteligența artificială – oportunități și limite pentru educatoare

Instrumentele de inteligență artificială pot ușura munca administrativă și creativă a cadrului didactic: idei de activități, variante de povești adaptate temei, texte pentru comunicate către părinți, materiale vizuale personalizate, planuri de activitate care apoi se adaptează. Condițiile sunt însă esențiale: **conținutul se verifică întotdeauna**, se adaptează la grupa de copii, nu se introduc date personale și nu se înlocuiește relația directă, caldă, dintre educatoare și copil. IA este un asistent al educatoarei, nu un înlocuitor al ei.

4.5. Resurse pentru dezvoltarea profesională

- cursuri acreditate și programe de formare continuă (inclusiv online);
- comunități profesionale (grupuri de educatoare, platforme de schimb de materiale);
- cărți și reviste de specialitate, articole de cercetare în educația timpurie;
- participarea la simpozioane, conferințe și concursuri de bune practici;
- publicarea propriilor experiențe (articole, studii de caz, fișe de activitate).

5. Repere pentru o practică didactică adaptată viitorului

Putem sintetiza direcțiile prezentate în câteva repere:

De la...	**La...**
Transmitere de informații	Explorare, investigație, învățare prin joc
Activități uniforme	Diferențiere și respectarea ritmului fiecărui copil
Produs final identic	Proces, creativitate, expresie personală
Evaluare a rezultatelor	Observare, portofoliu, feedback formativ
Educatoarea ca unică sursă	Educatoarea ca facilitator, observator, mentor
Grădinița separată de comunitate	Parteneriat cu familia și comunitatea
Tehnologie ca scop sau ca interdicție	Tehnologie dozată, creativă, mediată de adult

Concluzii

Educația timpurie relevantă și adaptată viitorului se construiește la intersecția a trei elemente: **experiența profesională a cadrului didactic**, **cunoașterea științifică actualizată** și **disponibilitatea de a încerca, a observa și a reflecta**. Nu este nevoie de resurse spectaculoase, ci de intenție pedagogică, de atenție la copil și de curajul de a schimba ceea ce nu mai funcționează.

Inovația nu înlocuiește poveștile, jocurile și relația caldă dintre educatoare și copil, ci le dă un context nou, mai bogat. Prin valorizarea experienței colegilor, prin proiecte bine gândite și prin utilizarea echilibrată a instrumentelor moderne, grădinița poate deveni un spațiu

în care fiecare copil își descoperă potențialul și învață să învețe, adică exact ceea ce îi va fi necesar într-o lume aflată într-o continuă schimbare.

„Copilul nu este un vas care trebuie umplut, ci un foc care trebuie aprins.” (idee atribuită frecvent tradiției pedagogice moderne; sursa exactă este disputată).



Bibliografie orientativă

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Consiliul Uniunii Europene (2018). *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Jurnalul Oficial al UE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (eds.) (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara: Praeger.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Katz, L., Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Stamford: Ablex.
- Ministerul Educației (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
- Piaget, J. (1969). *Psihologia copilului*. Presses Universitaires de France (ed. rom. disponibile).
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Vîgotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

NECESITATEA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

DINCU MONICA

ȘC.GIMN.TAKE IONESCU /G.P.P. COZIA

Învățarea este una dintre experiențele care însoțesc omul de la primele încercări de a înțelege lumea până la vârste înaintate. Învățăm să vorbim, să construim relații, să practicăm o profesie, să ne îngrijim familia și să răspundem unor situații pe care nu le-am mai întâlnit. Cu toate acestea, educația este încă asociată frecvent cu o anumită etapă a existenței: copilăria și tinerețea, școala și obținerea unei diplome. Viața arată însă că absolvirea unei instituții de învățământ încheie doar o etapă a formării. Cunoștințele acumulate atunci reprezintă un punct de plecare, iar valoarea lor crește atunci când sunt actualizate, aplicate și îmbogățite prin experiență.

Învățarea pe tot parcursul vieții este necesară pentru că omul continuă să se dezvolte, iar lumea în care trăiește continuă să se schimbe. Ea răspunde atât unor nevoi profesionale, cât și dorinței de autonomie, de înțelegere și de participare la viața comunității. UNESCO susține această perspectivă largă asupra educației, subliniind importanța accesului la învățare la toate vârstele, pentru dezvoltarea personală, incluziune și capacitatea fiecăruia de a-și orienta propria viață. UNESCO

În sensul său profund, învățarea continuă depășește participarea la cursuri sau acumularea de certificate. Ea se desfășoară în contexte formale, precum studiile și programele de calificare, în contexte nonformale, precum atelierele și activitățile organizate de biblioteci ori asociații, dar și informal, prin lectură, conversație, observație și rezolvarea problemelor cotidiene. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 recunoaște această diversitate și prezintă competențele ca o îmbinare de cunoștințe, abilități și atitudini, dezvoltate din copilărie și pe durata întregii vieți. EUR-Lex

Un prim argument pentru necesitatea învățării permanente îl constituie transformarea activității profesionale. Instrumentele de lucru, modalitățile de comunicare și cerințele unei ocupații se pot modifica semnificativ în timpul unei singure cariere. Un contabil învață să utilizeze programe informatice noi, un agricultor caută soluții potrivite condițiilor de mediu, iar

un profesor își adaptează metodele la nevoile copiilor. Pregătirea inițială rămâne esențială, însă nu poate anticipa toate situațiile care vor apărea peste zece sau douăzeci de ani. De exemplu, un cadru didactic poate avea o experiență bogată în organizarea activităților, dar poate întâmpina dificultăți atunci când în grupă se află un copil cu nevoi de sprijin pe care nu le-a mai întâlnit. Participarea la o formare relevantă, consultarea unor resurse de specialitate și colaborarea cu specialiștii îl pot ajuta să formuleze cerințe mai clare, să adapteze materialele și să observe mai atent progresul copilului. Experiența profesională devine astfel un fundament pentru învățare, iar noile cunoștințe îi sporesc utilitatea.

În educație, formarea continuă are o semnificație aparte, deoarece ceea ce învață adultul influențează experiențele de învățare ale copiilor. O educatoare care aprofundează lectura dialogată poate transforma povestea într-un prilej de conversație: îi invită pe copii să anticipeze întâmplări, să explice alegerile personajelor și să relateze experiențe asemănătoare. Pentru a aprecia utilitatea metodei, ea urmărește participarea copiilor, își notează observațiile și ajustează întrebările. Acest exemplu arată că dezvoltarea profesională se împlinește atunci când informația studiată produce o schimbare atent evaluată în practica de zi cu zi. Totodată, cadrul didactic transmite prin propriul comportament o anumită imagine despre cunoaștere. Atunci când spune „Nu știu încă, dar putem căuta împreună”, el oferă un model de curiozitate și onestitate intelectuală. Copilul poate înțelege astfel că întrebările sunt firești, că greșelile pot fi corectate și că învățarea continuă inclusiv pentru adulți. Din această perspectivă, disponibilitatea educatorului de a învăța contribuie la construirea unei relații sănătoase a copilului cu propriul proces de formare.

Un al doilea argument privește autonomia în viața cotidiană. Numeroase activități presupun astăzi înțelegerea unor instrumente și informații noi: utilizarea serviciilor online, completarea unor formulare, comunicarea la distanță sau protejarea datelor personale. O persoană vârstnică ce învață să folosească telefonul pentru a comunica cu familia ori pentru a solicita o programare dobândește mai multă independență. Reușita poate părea modestă pentru cineva familiarizat cu tehnologia, dar poate avea o valoare considerabilă pentru cel care depindea anterior de ajutorul altora. Învățarea este necesară și pentru evaluarea critică a informației. Accesul rapid la mesaje și explicații nu garantează corectitudinea lor. O afirmație repetată frecvent poate părea credibilă, iar un text convingător poate ascunde lipsa dovezilor. De aceea, adultul are nevoie să exerseze întrebări simple, dar importante: cine susține această idee, pe ce se bazează și în ce măsură sursa este competentă? De exemplu, înainte de a distribui un mesaj alarmant despre educație sau sănătate, verificarea sursei și a datei publicării poate

preveni transmiterea unor informații greșite. Învățarea continuă presupune, așadar, și disponibilitatea de a ne revizui propriile convingeri.

Un alt aspect esențial este dezvoltarea personală și relațională. De-a lungul vieții, omul își asumă roluri pentru care pregătirea școlară oferă doar repere parțiale. A deveni părinte, a coordona o echipă sau a îngriji un membru al familiei presupune răbdare, comunicare și adaptare. Un părinte care învață să asculte înainte de a sancționa poate înțelege mai bine ce se află în spatele comportamentului copilului. Un adult care reflectează asupra felului în care gestionează un conflict poate descoperi că exprimarea clară a unei nemulțumiri este mai folositoare decât reprosul repetat. În asemenea situații, învățarea capătă o dimensiune practică și profund umană. Există, de asemenea, o valoare a învățării care nu trebuie justificată exclusiv prin utilitate imediată. O persoană poate studia istoria locală, poate învăța o limbă străină sau poate participa la un atelier de pictură pentru bucuria descoperirii. Aceste preocupări oferă ocazii de exprimare, întâlnire și participare culturală. Ele ne amintesc că dezvoltarea omului include imaginația, sensibilitatea și nevoia de a atribui sens experiențelor sale. Totuși, susținerea învățării permanente cere și o privire realistă asupra obstacolelor. Timpul limitat, costurile, responsabilitățile familiale, dificultățile de acces și experiențele școlare neplăcute pot reduce participarea adulților. Îndemnul de a învăța devine insuficient dacă oportunitățile sunt inaccesibile. UNESCO leagă învățarea pe tot parcursul vieții de echitate și de necesitatea unor oportunități pentru persoane de toate vârstele, inclusiv pentru cele aflate în situații dezavantajate. Institute for Lifelong Learning

În consecință, instituțiile de învățământ, angajatorii, bibliotecile și organizațiile comunitare au un rol important în crearea unor condiții favorabile. Programele flexibile, resursele accesibile și sprijinul oferit începătorilor pot transforma intenția de a învăța într-o posibilitate reală. La nivel individual, progresul poate începe cu obiective restrânse: înțelegerea unei aplicații, lectura consecventă a unei lucrări relevante sau îmbunătățirea unei metode de lucru. Continuitatea și aplicarea contează mai mult decât aglomerarea unor activități de formare fără legătură cu nevoile persoanei. **A învăța pe tot parcursul vieții înseamnă, în cele din urmă, a rămâne disponibil pentru înțelegere și schimbare.** Școala oferă temelii, experiența aduce întrebări, iar reflecția ne ajută să legăm ceea ce știm de ceea ce avem de făcut. Omul care continuă să învețe își poate exercita profesia cu mai mult discernământ, își poate gestiona mai bine viața și poate participa mai conștient la comunitatea din care face parte. Necesitatea învățării permanente izvorăște tocmai din această legătură dintre cunoaștere și viață: atât timp cât întâlnim oameni, responsabilități și situații noi, avem motive să ne continuăm formarea.

Bibliografie selectivă

1. Consiliul Uniunii Europene (2018). *Recomandarea din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2018/C 189/01). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189, pp. 1–13.
2. UNESCO (2022). *The right to lifelong learning: Why adult education matters*.
3. UNESCO Institute for Lifelong Learning. *The right to education covers all ages*.

ABORDAREA CURRUCULARĂ CENTRATĂ PE COMPETENȚE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: SRATEGII ȘI MODELE DE BUNĂ PRACTICĂ

Dragomir Maria Mădălina
Școala Gimnazială, Comuna Gura Vitioarei

Prezenta lucrare analizează fundamentele teoretice și aplicațiile metodologice ale proiectării curriculare centrate pe competențe în învățământul primar românesc. Tranziția istorică de la un învățământ predominant informativ-enciclopedic la unul formativ-aplicativ implică o restructurare de substanță a funcțiilor didactice tradiționale. Articolul investighează structura tridimensională a competenței (cunoștințe, abilități, atitudini) raportată la psihologia școlarului mic și propune modele operaționale de bună practică bazate pe transdisciplinaritate, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte (PBL) și metodele alternative de evaluare formativă. Concluziile evidențiază faptul că optimizarea profilului de formare al absolventului depinde direct de diversificarea strategiei interactive din mediul clasei.

1. Introducere și argumente socio-educaționale

Dinamicile socio-economice contemporane, marcate de o digitalizare accelerată și de o infuzie masivă de informație, obligă sistemele de învățământ la o reevaluare radicală a finalităților educaționale. Școala modernă nu își mai poate asuma rolul exclusiv de transmițător al unui volum fix de cunoștințe teoretice. În caz contrar, ea riscă să livreze competențe perimate încă din momentul absolvirii. Învățământul primar reprezintă prima verigă formală în care se structurează profilul cognitiv și comportamental al copilului, motiv pentru care centrarea pe competențe a devenit axa conceptuală a programelor școlare din România începând cu reforma curriculară din 2013.

Trecerea la modelul curricular centrat pe competențe reprezintă transpunerea în plan pedagogic a constructivismului social. Cunoașterea nu se mai receptează pasiv, ci se construiește activ prin interacțiunea subiectului cu mediul. Recomandările Consiliului Uniunii Europene operationalizează conceptul de competență ca pe un ansamblu integrat și transferabil de cunoștințe (dimensiunea cognitivă), abilități sau deprinderi (dimensiunea acțională/funcțională) și atitudini ori valori (dimensiunea axiologică și socio-emoțională). Misiunea cadrului didactic din

învățământul primar rezidă în transformarea acestui construct teoretic complex în experiențe practice congruente cu particularitățile de vârstă ale școlarului mic.

2. Coordonatele psihopedagogice ale dezvoltării competențelor la școlarul mic

Proiectarea instruirii la nivelul claselor pregătitoare și I-IV impune respectarea stadiilor dezvoltării cognitive (Jean Piaget). Școlarul mic se află în perioada operațiilor concrete, caracterizată prin necesitatea de a manipula direct obiectele sau reprezentările acestora pentru a structura clase, relații și concepte logice. Prin urmare, competențele nu se pot dezvolta prin prelegeri sau memorare abstractă, ci exclusiv în contexte acționale.

Curriculumul național pentru învățământul primar este structurat pe baza a două cicluri metodologice, fiecare având priorități specifice în formarea competențelor:

Ciclul achizițiilor fundamentale (clasa pregătitoare – clasa a II-a): vizează cu prioritate acomodarea la specificul vieții școlare și alfabetizarea funcțională inițială (literația timpurie). Competențele matematice elementare și cele de comunicare se dezvoltă sinergic, utilizând jocul didactic ca formă principală de organizare a activității.

Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a IV-a): aduce în prim-plan îmbogățirea universului conceptual, stimularea gândirii critice, argumentarea logică și formarea deprinderilor de utilizare autonomă și responsabilă a tehnologiilor digitale. Conținuturile devin mai complexe, însă păstrează un caracter integrat.

3. Reconfigurarea metodologică: Strategii activ-participative și transdisciplinare

Pentru a genera competențe autentice și durabile, profesorul pentru învățământ primar trebuie să depășească schemele magistrocentrice. Metodele expozitive cedează locul metodelor bazate pe acțiune, cercetare și cooperare. În literatura de specialitate curentă (Neacșu, 2015; Pânișoară, 2017), câteva strategii s-au dovedit a avea un impact formativ major:

- Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning): Reprezintă o strategie de excelență pentru transdisciplinaritate. Elevii nu mai studiază fenomene izolate, ci investighează o temă complexă din lumea reală. Proiectul implică planificare, asumarea de roluri în echipă, colectare de date, realizarea unui produs fizic sau digital și susținerea publică a acestuia. Această succesiune de sarcini antrenează concomitent competențele de literație, logico-matematice, sociale și digitale.
- Învățarea prin descoperire și investigația științifică: Aplicată intens în cadrul orelor de Matematică și explorarea mediului sau Științe ale naturii, metoda transformă elevul într-un mic cercetător. Prin manipularea unor truse de experimente, prin observarea directă a naturii sau prin

analiza unor grafice simple, copiii își formează deprinderi de analiză, sinteză și generalizare grosieră a datelor din realitate.

Metode de stimulare a gândirii critice și cooperative: Tehnici precum Știu/Vreau să știu/Am învățat, Ciorchinele, Mozaicul sau Metoda Cadranelor fragmentează învățarea în secvențe logice care solicită efortul intelectual individual dublat de negocierea în grup. Se dezvoltă astfel competența de a învăța să înveți, dar și competențele interpersonale.

Paralel cu reformarea predării, se impune o reconfigurare a evaluării. Evaluarea formativă, realizată prin tehnici complementare (portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a comportamentului elevului), oferă un diagnostic în timp real asupra ritmului de dezvoltare a competențelor, înlocuind funcția coercitivă a notei/calificativului cu una de orientare și sprijin.

4. Modele operaționale de bună practică la clasă

Modelul A: Proiectul transdisciplinar de educație financiară și ecologică „Târgul micilor antreprenori verzi" (Clasa a III-a)

Proiectul s-a derulat pe parcursul a două săptămâni, implicând fuziunea competențelor din ariile: Matematică și Științe, Limba și comunicare, respectiv Arte și Tehnologii.

Sarcina de lucru: Colectarea selectivă a unor deșeuri refolosibile (carton, pet-uri, materiale textile), transformarea acestora în obiecte de uz casnic sau decorative, promovarea produselor și organizarea unui târg de vânzare cu scop caritabil în cadrul comunității școlare.

Competențe specifice vizate:

Științe ale naturii: Explicarea importanței reciclării pentru protejarea biodiversității; identificarea proprietăților materialelor.

Matematică: Utilizarea banilor în exerciții de achiziție/vânzare, efectuarea adunărilor și scăderilor cu numere mari, calcularea unui profit minim.

Limba și literatura română: Compunerea unui text persuasiv pentru afișul publicitar; adaptarea comportamentului verbal la interacțiunea cu cumpărătorii (dialog politicos, argumentarea prețului).

Arte vizuale și abilități practice: Manifestarea creativității prin tehnici de prelucrare, vopsire și asamblare a materialelor neconvenționale.

Modelul B: Atelier de literație bazat pe tehnica „Gândește - Lucrează în perechi - Comunică" (Clasa a I-a)

Strategia a fost aplicată în cadrul orelor de Comunicare în limba română, având ca suport un text narativ necunoscut, fragmentat special în puncte de maxim interes.

Mecanism didactic: După lectura primului fragment de către profesor, se adresează o întrebare inferențială (ex: „Ce credeți că se află în cutia găsită de personaj?"). Elevii au la dispoziție 1 minut de reflecție individuală (Gândește). Ulterior, timp de 2 minute, își prezintă ideile partenerului de bancă și convin asupra unei variante comune (Lucrează în perechi). În final, ideea este expusă în fața clasei (Comunică).

Competențe specifice vizate: Dezvoltarea capacității de anticipare pe baza indiciilor textuale; formularea corectă a enunțurilor din punct de vedere gramatical; exersarea ascultării active și a toleranței față de opiniile partenerului de dialog.

5. Concluzii și perspective metodice

Operaționalizarea unui curriculum axat pe competențe reprezintă un salt calitativ definitoriu pentru școala primară contemporană. Modelele de bună practică prezentate demonstrează că randamentul școlar și implicarea elevilor cresc exponențial atunci când sarcinile de învățare au o aplicabilitate practică vizibilă, extrasă din realitatea cotidiană a copiilor. Dezvoltarea competențelor-cheie nu se realizează prin adăugarea de conținuturi noi, ci prin schimbarea modului în care cele existente sunt prelucrate și asimilate.

Pentru cadrul didactic din învățământul primar, provocarea rezidă în capacitatea de a proiecta flexibil, depășind tiparele rigide ale planificărilor calendaristice clasice. Echilibrul optim între rigoarea standardelor naționale de evaluare și libertatea metodologică în alegerea strategiilor reprezintă cheia formării unor generații de absolvenți echilibrați emoțional, capabili de gândire analitică și pregătiți să învețe pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

1. Cucoș, Constantin (2014) – Pedagogie, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
2. Dulamă, Maria Eliza (2011) – Despre competențe. Dezvoltarea competențelor de lectură, scriere și comunicare la elevi, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
3. Ionescu, Miron; Radu, Ion T. (2004) – Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
4. Neacșu, Ioan (2015) – Metode și tehnici de învățare eficientă. Elemente de psihopedagogie aplicată, Editura Polirom, Iași.

5. Pânișoară, Ion-Ovidiu (2017) – Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași.
6. *** Ministerul Educației Naționale (2013) – Programele școlare pentru învățământul primar (Aprobate prin Ordinul Ministrului Nr. 3418 / 19.03.2013), București.
7. *** Proiectul CRED (2019) – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți. Suport de curs pentru formarea cadrelor didactice din învățământul primar, Ministerul Educației și Cercetării, București.

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA ÎN EDUCAȚIE: TEORII, MODELE ȘI REFLECȚII DIDACTICE PRIVIND DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

DUMITRU RALUCA ELENA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ GURA OCNIȚEI

Prezentul articol analizează paradigmele fundamentale ale învățării pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning) și dinamica dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice prin prisma colaborării interinstituționale și intra-instituționale. Lucrarea explorează teorii de referință (andragogia lui Knowles, învățarea experiențială a lui Kolb și comunitățile de practică descrise de Lave și Wenger) examinează modele comparative din sisteme educaționale performante (precum cel finlandez și cel singaporez). Prin corelarea cercetărilor empirice cu reflecțiile didactice aplicate, articolul demonstrează că izolarea profesională reprezintă o barieră majoră în calea inovației pedagogice, în timp ce culturile școlare colaborative catalizează optimizarea rezultatelor școlare și reziliența sistemică. În final, sunt propuse strategii concrete pentru implementarea comunităților de învățare profesională în contextul educațional actuală.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, colaborare didactică, comunități de practică, dezvoltare

Introducere și contextualizare axiologică

În societatea contemporană, caracterizată prin transformări tehnologice accelerate și o volatilitate ridicată a pieței muncii, educația nu mai poate fi privită ca o etapă finită, ci ca un proces continuu, coextensiv cu viața însăși. Învățarea pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning*) a încetat să mai fie un simplu deziderat teoretic sau o opțiune individuală, devenind un imperativ societal și o condiție esențială pentru menținerea relevanței profesionale a cadrelor didactice. Profesorul modern nu mai acționează exclusiv ca un transmițător de cunoștințe (*sage on the stage*), ci devine un facilitator al învățării și un designer de experiențe educaționale (*guide on the side*). Pentru a îndeplini acest rol complex, cadrul didactic trebuie el însuși să adopte o mentalitate de creștere (*growth mindset*) și să devină un practicant reflexiv. Însă transformarea practicilor educaționale nu se

poate realiza în izolare. Tradiția clasei închise, în care cadrul didactic activează ca un suveran izolat în propriul micro-univers, se dovedește insuficientă pentru a răspunde complexității provocărilor actuale. Colaborarea pedagogică și construirea unor structuri de sprijin reciproc reprezintă singurele mecanisme capabile să asigure o dezvoltare profesională sustenabilă și o cultură a excelenței în școli.

Teorii și modele fundamentale ale învățării continue

Fundamentarea științifică a învățării continue se sprijină pe câteva repere teoretice majore care explică modul în care adulții achiziționează, procesează și integreaz noile competențe în practica lor curentă:

Teoria Andragogică (Malcolm Knowles): Adultul ca cursant posedă caracteristici distincte față de copil. Knowles identifică cinci ipoteze fundamentale: auto-conceptul (trecerea de la dependență la auto-direcționare), experiența acumulată (resursă majoră pentru învățare), orientarea spre învățare (centrată pe probleme practice și sarcini din viața reală), motivația intrinsecă și nevoia de a înțelege utilitatea imediată a cunoștințelor. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice trebuie, prin urmare, să fie auto-dirijată, participativă și profund ancorată în realitatea sălii de clasă.

Modelul Învățării Experiențiale (David Kolb): Kolb propune un ciclu format din patru stadii prin care trece orice proces autentic de învățare: experiența concretă, observarea reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. În context didactic, acest model presupune că un profesor nu își îmbunătățește practica doar citind literatură de specialitate, ci experimentând o nouă metodă la clasă, reflectând critic asupra succesului sau eșecului acesteia, extrâgând concluzii teoretice și re-aplicând metoda corectată într-un nou ciclu didactic.

Comunitățile de Practică și Învățarea Situată (Jean Lave și Etienne Wenger): Cei doi autori argumentează că învățarea este un act social, profund situat în contextul cultural și fizic în care are loc. Prin participarea periferică legitimă, un profesor debutant este integrat treptat într-o comunitate de practică (colectivul profesoral), preluând din expertiza membrilor experimentați prin interacțiuni formale și informale. Colaborarea devine astfel vehiculul principal prin care se transmite și se co-creează cunoașterea profesională.

Cercetări comparative privind dezvoltarea profesională

Analiza comparativă a sistemelor educaționale la nivel mondial evidențiază o corelație directă între spațiul alocat colaborării didactice și performanțele elevilor relevate de testările internaționale (PISA, TIMSS). Sunt remarcate în mod deosebit două modele contrastante dar de succes în modul lor de organizare a dezvoltării profesionale:

Modelul Finlandez: Autonomie și Cercetare Action-Research. În Finlanda, profesorii beneficiază de un nivel extrem de ridicat de autonomie profesională, selecția lor fiind riguroasă (doar primii 10% dintre absolvenți sunt admiși la facultățile de profil). Formarea lor inițială este de tip masteral și este puternic orientată spre cercetare. Dezvoltarea profesională continuă nu se realizează prin cursuri rigide impuse de la centru, ci prin proiecte de cercetare-acțiune derulate în cadrul școlii. Profesorii colaborează săptămânal pentru proiectarea curriculară și evaluarea formativă a proceselor, având ore dedicate în norma didactică exclusiv muncii în echipă.

Modelul Singaporez: Planificare Sistemică și Rețele de Învățare Professional Learning Communities (PLC). La cealaltă extremă a planificării, Singapore folosește un sistem extrem de structurat, controlat de Ministerul Educației prin Institutul Național de Educație (NIE). Fiecare profesor are dreptul și obligația contractuală la 100 de ore de formare profesională anuală, finanțată integral.

O componentă centrală o reprezintă structurarea strictă a PLC-urilor în școli, unde cadrele didactice folosesc intensiv metoda *Lesson Study* (studiul lecției) împrumutată din sistemul japonez. Profesorii proiectează împreună o lecție, unul o predă, ceilalți o observă minuțios, după care urmează o analiză critică colectivă pentru optimizarea designului didactic.

Lecții pentru Europa de Est și România. Studiile comparative evidențiază că sistemele care se bazează exclusiv pe acumularea formală de credite transferabile (obținute adesea prin cursuri teoretice disociate de realitatea clasei) eșuează în a produce o transformare reală a practicilor didactice. Este necesară o paradigmă care să mute accentul de pe formarea individuală externă pe învățarea colaborativă internă, desfășurată în interiorul organizației școlare.

Reflecții didactice și dimensiunea practic-aplicativă

Din perspectivă didactică cotidiană, internalizarea colaborării ca valoare fundamentală implică depășirea unor rezistențe de natură psihologică și structurală. Adesea, cadrele didactice resimt expunerea propriei practici în fața colegilor ca pe o vulnerabilitate sau ca pe o formă de evaluare punitivă. Rolul managementului școlar este de a transforma această percepție, cultivând un mediu bazat pe încredere psihologică (*psychological safety*), în care eroarea pedagogică este privită ca o oportunitate de învățare colectivă, nu ca un motiv de blam.

Reflecția didactică poate fi structurată pe trei paliere distincte, conform modelului lui Donald Schön:

Reflecția în timpul acțiunii (Reflection-in-action): Abilitatea profesorului de a reconfigura strategia didactică în mod spontan, chiar în timpul predării, observând reacțiile, confuziile sau dezangajarea elevilor. Aceasta este amprenta expertizei didactice fluide.

Reflecția asupra acțiunii (Reflection-on-action): Analiza retrospectivă a lecției desfășurate. Ce a funcționat? De ce a eșuat o anumită secvență? În mod ideal, această reflecție trece de la dimensiunea solitară la cea dialogică, fiind îmbogățită prin feed-back-ul primit de la un coleg observator.

Reflecția pentru acțiune (Reflection-for-action): Utilizarea concluziilor desprinse din etapele anterioare pentru a planifica intervențiile viitoare, asigurând astfel progresul pedagogic continuu.

Strategii practice pentru operationalizarea colaborării

Pentru ca o colaborare să devină o realitate funcțională în școală, propunem următoarele ancore metodologice de implementare imediată:

Interasistențele tematice și mentoratul clinic: Depășirea formatului clasic al inspecțiilor și înlocuirea lor cu vizite reciproce la clasă între profesori de aceeași catedră sau din arii curriculare diferite, focalizate pe observarea unui singur aspect (de exemplu, gestionarea comportamentelor disruptive sau utilizarea instrumentelor digitale).

Co-predarea (Co-teaching): Proiectarea și susținerea unei lecții de către două cadre didactice simultan. Această metodă oferă elevilor perspective multiple și permite o gestionare mult mai eficientă a diferențierii și incluziunii școlare.

Grupurile de analiză a practicilor pedagogice: Întâlniri lunare în cadrul cărora profesorii aduc studii de caz din propria experiență (un elev greu de integrat, o eroare de evaluare, un succes de predare) și le analizează colectiv dintr-o perspectivă critic-constructivă.

Concluzii și perspective de viitor

Învățarea continuă și colaborarea nu reprezintă simple tendințe trecătoare în pedagogia modernă, ci pilonii pe care se sprijină reziliența și calitatea oricărui sistem educațional. Trecerea de la o cultură a izolării la o cultură a colaborării necesită o schimbare profundă de mentalitate și un sprijin structural din partea politicilor educaționale. Transformând școlile noastre în adevărate organizații care învață (*learning organizations*), oferim cadrelor didactice nu doar un mediu de dezvoltare profesională stimulativ, ci și un model comportamental esențial pentru elevii care vor trebui să navigheze dinamica complexă a societății cunoașterii.

Bibliografie de referință

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

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*.
Paris: OECD Publishing.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Română



FLIPPED CLASSROOM PENTRU O ÎNVĂȚARE AUTONOMĂ ȘI RESPONSABILĂ

Profesoară Dumitru Ramona-Ionela
Liceul Tehnologic de Industrie Alimentară, Fetești

Flipped Classroom este o abordare pedagogică, în care instruirea directă se mută din spațiul de învățare de grup în spațiul individual de învățare, iar spațiul de grup rezultat este transformat într-un mediu de învățare dinamic, interactiv, în care educatorul îndrumă elevii pe măsură ce aplică concepte și se angajează creativ în diferite subiecte.

Metoda flipped classroom indică, așadar, inversarea activităţilor de învăţare sub aspectul spațiul în care are loc procesul cognitiv. Elevii fac cunoştinţă cu noul material într-un mediu prietenos, în afara sălii de curs, urmând ca activităţile practice, care necesită o mai mare atenţie, să aibă loc în clasă.

Cei patru stâlpi F-L-I-P

Flip se bazează pe patru mari componente

• F**lexible Environment/ Mediu Flexibil**

Rearanjarea spațiilor de învățare pentru a găzdui o lecție, pentru a sprijini fie munca în grup, fie studiul independent. Astfel, se creează spații flexibile, în care elevii aleg când și unde ei învață;
Stabilirea unor spații și intervale de timp, care permit elevilor să interacționeze și să reflecteze asupra propriilor nevoi de învățare;
Elevilor li se oferă diferite modalități pentru învățarea conținutului.

• **Learning Culture/ Cultura învățării**

În modelul tradițional centrat pe profesor, profesorul este principala sursă de informații. Prin contrast, modelul Flipped Learning mută în mod deliberat instrucțiunea către o abordare centrată pe elev, unde timpul în clasă este dedicat explorării subiectelor în profunzime și crearea de oportunități de învățare. Oferă elevilor oportunități de angajare în activități semnificative fără ca profesorul să aibă un rol central.

• **Intentional Content / Conținut intenționat,** realizat de profesor, care determină ce are nevoie să predea și ce materiale ar trebui să exploreze elevii pe cont propriu; acordă prioritate conceptelor utilizate în instruirea directă, pentru ca elevii să le acceseze singuri; crează și/ sau organizează conținut relevant pentru elevi; alternează pentru a face conținutul accesibil și relevant pentru fiecare elev.

• **Professional Educator/ Educator profesionist**

Pe parcursul timpului petrecut în clasă, își observă continuu elevii, oferindu-le feedback relevant în acel moment. Profesorii reflectează la practica lor, se conectează între ei pentru a-și îmbunătăți instruirea, acceptă critici constructive și tolerează haos controlat în sălile lor de clasă. În timp ce educatorii profesioniști își atribuie un rol mai puțin vizibil într-o clasă „răsturnată", ei rămân totuși un element esențial.

Taxonomia lui Bloom răsturnată

În învățarea tradițională, procesele cognitive cele mai simple, amintirea și înțelegerea informațiilor, se întâmplă în clasă, iar cele mai complexe, de creare, emitere a unor judecăți de valoare, de evaluare se realizează acasă.

În modelul Flipped Classroom, învățarea este răsturnată, ierarhia lui Bloom privind obiectivele educaționale este inversată, astfel încât elevii parcurg primele etape de lucru cognitiv înainte de oră, iar în timpul lecției se pot angaja la niveluri cognitive superioare de învățare cu colegii.

Implementarea modelul Flipped Classroom

PLAN

Stabilim lecția, conținutul pe care dorim să răsturnăm.

Descriem rezultatele cheie ale învățării.

Întocmim un plan pentru lecțle.

RECORD

Realizăm un videoclip, asigurându-ne că va conține toate elementele cheie pe care le-am menționa în clasă; sau putem realiza o postare de tip material, inserând toate explicațiile pe care le-am oferi direct.

DISTRIBUIRE

Videoclipul, realizat astfel încât să fie captivant și clar, îl trimitem elevilor. Le explicăm că ceea ce conține, videoclipul va fi discutat pe deplin, detaliat și lămurit în clasă.

GRUPARE

O modalitate eficientă de a discuta subiectul este separarea în grupuri, în care elevilor li se dă sarcina de îndeplinit. De asemenea, materialul poate fi distribuit spre studiu și individual.

REGRUPARE: Reunim clasa pentru a împărtăși tuturor lucrările fiecărui grup sau lucrările realizate individual

Metode Flipped Classroom

Clasa standard inversată: elevilor li se atribuie temele/ sarcinile de a viziona videoclipuri și de a citi orice materiale relevante pentru cursul zilei următoare. În timpul lecțiilor, elevii practică ceea ce au învățat prin activitățile școlare tradiționale.

De exemplu, distribui elevilor materiale despre procesul de modernizare la nivelul civilizației, societății, al culturii, la artei, precum și materiale privind trăsăturile modernismului în opera literară, prezi/ word/ ppt, pe care le vor studia și înțelege acasă.

Sincron, în timpul lecției, aplicăm noțiunile noi identificând și ilustrând aceste trăsături pe baza unor texte moderniste, analizăm modul în care este ilustrată viziunea despre lume. Pentru etapa de creare și emitere a unor judecăți de valoare, după lecție, elevii vor realiza eseul prezentând semnificația versurilor analizate în clasă, evidențiind trăsăturile modernismului. Vor posta tema atribuită, care va fi evaluată individual.

A doua metodă este **clasa orientată spre discuții**.

Profesorul atribuie videoclipuri realizate despre noua temă, precum și orice alt videoclip sau lectură legată de subiect (TED Talks, videoclipuri de pe YouTube). Timpul lecției este apoi dedicat discuției și explorării subiectului. Aceasta poate fi o abordare deosebit de utilă la subiecte în care contextul este totul, cum ar fi istoria, arta sau limba modernă.

De exemplu, atașez materiale cu versurile poeziei Testament, recitarea actorului, fișa de lucru vizând decifrarea textului prin lexicală și la nivelul discursului poetic. Sincron, explorăm nivelul de adâncime al textului prin deconstrucție hemeneutică, pentru a identifica semnificațiile structurilor metaforice. Identificăm astfel ideile, mesajul textului poetic, constituirea ca artă poetică.

Evaluarea se realizează în urma temei de acasă de realizare a eseului structurat pe baza reperelor clar indicate și a semnificațiilor desprinse împreună.

Metoda clasei orientate spre demonstrație este utilă mai ales pentru acele materii care solicită elevilor să-și amintească și să repete activități în mod exact (chimie, fizică și matematică), este cea mai eficientă o demonstrație clip pentru a putea derula înapoi și revizui sau un suport vizual care să indice clar etapele de lucru. Acest tip de clasă inversată are aplicabilitate la lecția de gramatică, pentru analiza morfosintactică a unor cuvinte aparținând diverselor clase morfologice, pentru analiza sintactică a frazelor cu respectarea etapelor specifice, sau a frazelor cu o anumită structură etc. Elevii repetă procedura demonstrată, în contexte diverse, și se evaluează frontal, în timpul lecției sincron.

Conform **metodei grupului**, lecția începe la fel ca celelalte, cu videoclipuri și alte resurse împărtășite înainte de curs. Schimbarea se întâmplă atunci când elevii vin la curs, făcând echipă pentru a lucra împreună la sarcina din ziua respectivă. Acest format îi încurajează pe elevi să învețe unii de la alții și îi ajută să învețe nu numai care sunt răspunsurile corecte, ci și cum să explice unui coleg de ce sunt corecte acele răspunsuri. Evaluarea se realizează frontal, cu toate grupurile reunite.

Înlocuirea profesorului este o metodă a clasei inversate, care pornește de la ideea că videoclipurile create pentru o clasă nu trebuie să înceapă toate și să se termine cu profesorul. Și elevii pot folosi videoclipul pentru a demonstra mai bine competența. Putem atribui elevilor activități tip joc de rol, pentru a-și demonstra competența, sau îi putem încuraja să se filmeze singuri prezentând un subiect ori o abilitate nouă, ca mijloc de a „învăța profesorul". Evaluarea se poate face frontal sincron, de către elevi și profesor, după criterii precis stabilite în prealabil.

Avantajele metodei Flipped Classroom

• Mai mult timp de aplicații practice, conversații didactice, exercițiu, între profesor și elev; o sală de clasă răsturnată crește timpul pe care trebuie să-l petreacă profesorul cu fiecare elev. De asemenea, creează o platformă în care aceștia să pună întrebări sau să caute ajutor suplimentar, într-o zonă pe care o consideră provocatoare.

• Mai mult timp de colaborare pentru elevi; permite elevilor să petreacă mai mult timp colaborând între ei, nu numai o modalitate excelentă de a învăța, ci bună și pentru dezvoltarea abilităților de lucru în echipă.

• Elevii învață în ritmul lor: deoarece acumularea de cunoștințe se face acum în afara clasei, fiecare elev o poate controla pentru a se potrivi cu propriile abilități personale.

• Îi încurajează pe elevi să vină pregătiți la curs: după ce elevii au luat contact cu materialele digitale pentru acasă, pot veni în sala de clasă pregătiți cu idei și întrebări. Este o modalitate excelentă de a implica elevii în modelarea sesiunilor de clasă și, prin urmare, de a le spori simțul responsabilității.

• Lucrurile practice – cum ar fi absența la clasă din motive personale sau cauzate de condiții de sănătate – devin mai puțin problematice. Deoarece elevii studiază o lecție în timp propriu și departe de orarul școlar, absența nu trebuie să le diminueze învățarea materialului.

• Conținutul subiectului devine infinit mai bogat. Anterior, elevii erau expuși la o singură sursă de informații pe o temă: cea pe care profesorul le-a dat-o la clasă. Cu învățarea răsturnată, ei pot explora suplimentar. Ei pot accesa mai multe surse și, de asemenea, pot fi direcționați către surse de la alți profesori ș.a. Această diversitate va susține sporirea înțelegerii și aprofundării subiectului.

Dezavantajele metodei Flipped Classroom

• Timpul în fața ecranelor crescut. Din cauza naturii cercetării, activităților și discuțiilor necesare, computerele sau tabletele tind să fie utilizate tot mai mult.

• Pot exista metode legate de divizarea digitală. Lipsa accesului la internet sau la un computer de acasă poate duce la lipsa accesului la materialele de învățare furnizate.

• Timpul și efortul profesorului. Din perspectiva profesorului, timpul și efortul necesare inițial pentru crearea materialului sunt semnificativ mai mari decât pentru o clasă tradițională. Cu toate acestea, materialul poate fi refolosit în anul următor.

Bibliografie

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. , A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Longman, New York, 2001;

2. Abeysekera, L., & Dawson, P., Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, Abingdon, 2015, 34(1), 1–14;

3. Bergmann, J., & Sams, A., Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day, International Society for Technology in Education (ISTE). Ediția revizuită este publicată de ASCD, Washington, DC, 2012;

4. Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021), To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education, Review of Educational Research, 91(6), 878–918. https://doi.org/10.3102/00346543211019122;

5. Cucoș, Constantin, Educația digitală, Editura Polirom, Iași, 2014;

6. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică Editura Polirom, Iași, 2015;

7. Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E., The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels, Educational Research Review, 30, 100314, 2020 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314;

8. Van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L., Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. Educational Research Review, 28, 100281, 2019 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003;

8. Profesor în online, Digital nation. 2020

Paradigmă în mișcare: Convergențe metodologice, interdisciplinaritate și adaptabilitate în dinamica orelor de limba și literatura română

Prof. Emara Ionela
Școala Gimnazială " Gheorghe Hariton", Săhăteni, jud. Buzău

1. Contextul schimbării de paradigmă

Școala contemporană se confruntă cu o provocare majoră: gestionarea decalajului dintre rigiditatea structurilor curriculare tradiționale și dinamismul fluid al realității în care trăiesc elevii. În acest context, rolul profesorului de limba și literatura română se reconfigurează profund. Trecerea de la o școală a transmiterii de informații la o școală a dezvoltării de **competențe cheie** (în acord cu recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene) impune depășirea barierelor disciplinare rigide.
Din perspectiva practicii mele la catedră, optimizarea procesului educațional nu se mai poate realiza prin rețete metodologice unice. Ea depinde fundamental de trei piloni interdependenți: **convergențele metodologice, interdisciplinaritatea și adaptabilitatea curriculară**.
Articolul de față propune o reflecție metodologică asupra modului în care aceste concepte pot fi operaționalizate eficient în proiectarea și desfășurarea orelor de limba română.

2. Convergențe metodologice: Simbioza dintre tradițional, activ-participativ și digital

Cercetările comparative din domeniul științelor educației demonstrează că obținerea succesului școlar este direct proporțională cu flexibilitatea strategică a cadrului didactic. Convergența metodologică nu presupune abandonarea metodelor clasice, ci topirea lor organică într-un design didactic ecletic, centrat pe elev.
În activitatea mea curentă, această sinergie se manifestă pe trei niveluri:

- **Trecerea de la modelul structuralist la cel cognitiv-generativ:** Analiza tradițională a textului literar (identificarea temelor, a structurii formale, a figurilor de stil) este dublată de strategii meta-cognitive. Elevul nu mai este un receptor pasiv, ci un co-creator de sens, analizându-și propriul parcurs de înțelegere a textului (receptarea textului din perspectiva esteticii receptării).
- **Operaționalizarea metodelor active-participative:** Tehnici precum *Mozaicul*, *Metoda Cubului*, *Diagrama Venn* sau *Pălăriile gânditoare* devin instrumente de stimulare a gândirii critice și a inteligențelor multiple. De exemplu, în analiza unui text dramatic (precum *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale), perspectivele psihologice, sociale și estetice sunt distribuite pe echipe, forțând o convergență a concluziilor în etapa de reflecție.
- **Integrarea organică a tehnologiilor digitale (Blended Learning):** Instrumentele TIC nu mai reprezintă un simplu element de decor pedagogic. Utilizarea platformelor de editare colaborativă (Google Docs, Canva, Miro) pentru scrierea creativă sau

construirea de hărți conceptuale digitale permite monitorizarea în timp real a progresului colectivului și oferirea unui feedback imediat.

3. Interdisciplinaritatea: Limba română ca axă transcurriculară a cunoașterii

Limba și literatura română dețin un statut privilegiat în arhitectura curriculară: sunt discipline-suport. Competența de literație (înțelegerea, interpretarea și producerea de mesaje scrise sau orale) constituie fundamentul pe care se clădește învățarea la oricare altă materie. Din acest motiv, deschiderea interdisciplinară nu este o opțiune cosmetică, ci o necesitate structurală. În strategiile mele didactice pe termen mediu și lung, utilizez modele de integrare curriculară structurate pe trei axe majore de convergență:

Axă de integrare	**Conexiuni disciplinare**	**Aplicație practică la catedră**
Umanistă și Artistică	Istorie, Arte vizuale, Muzică	Analiza modernismului literar (E. Lovinescu, T. Arghezi, I. Barbu) în paralel cu avangarda în artele plastice sau contextualizarea curentelor literare în mentalitatea epocii istorice.
Științifică și Reală	Logică, Matematică	Abordarea gramaticii de tip structural prin modele algoritmice, arbori sintactici și analogii matematice în generarea și expansiunea frazei.
Tehnologică și Media	TIC, Sociologie	Studiul textului nonliterar și multimodal prin analiza critică a discursului mediatic, decodarea mecanismelor de tip *fake news* și analiza impactului rețelelor sociale asupra limbajului.

Studiile de specialitate indică faptul că elevii expuși constant la abordări transdisciplinare și interdisciplinare prezintă un grad mult mai ridicat de retenție a cunoștințelor și o capacitate superioară de transfer al acestora în contexte de viață reală.

4. Adaptabilitatea procesului educațional: Strategii de instruire diferențiată

Clasa de elevi reprezintă un organism profund eterogen, cu ritmuri de învățare diferite, stiluri cognitive diverse și grade variabile de motivație. Adaptabilitatea presupune flexibilitatea profesorului de a reconfigura demersul didactic în mers, evitând livrarea liniară și uniformă a conținuturilor.
Pentru a asigura o reală adaptabilitate, implementez strategii de **instruire diferențiată**:

- **Sarcini de lucru stratificate:** În cadrul evaluărilor formative sau al activităților de fixare, sarcinile sunt structurate pe trei niveluri de dificultate (sarcini minimale — accesibile tuturor, bazate pe recunoaștere și numire; sarcini medii — bazate pe analiză și aplicare; sarcini avansate — care vizează sinteza, evaluarea critică și creativitatea).
- **Reconfigurarea rolului cadrului didactic:** Trecerea de la ipostaza de *magister* (sursă unică de informație) la cea de *facilitator, scaffolder* (oferitor de sprijin temporar) sau *coach*. Profesorul ghidează investigația elevului, încurajând autonomia în învățare.

- **Evaluarea adaptivă și formativă:** Reducerea presiunii notei punitive prin utilizarea unor instrumente alternative de evaluare: portofoliul digital, jurnalul de lectură, autoevaluarea prin grile de criterii explicite și evaluarea interevaluativă (peer-assessment).

5. Concluzii

Din perspectiva practicii pedagogice la disciplina limba și literatura română, convergența metodologică, interdisciplinaritatea și adaptabilitatea nu trebuie privite ca simple concepte teoretice sau cerințe birocratice impuse prin ghidurile metodologice. Ele reprezintă singurul răspuns viabil în fața „crizei de atenție" contemporane și a transformărilor socio-culturale profunde prin care trec noile generații de elevi.
Reconfigurarea orei de limba română ca un spațiu fluid, adaptabil și deschis dialogului cu celelalte discipline reprezintă o premisă esențială pentru formarea unui tânăr capabil de gândire critică, autonomie reflexivă și adaptabilitate într-o societate a cunoașterii în continuă expansiune.

Bibliografie orientativă (Se va personaliza / completa la publicare)

1. **Cucoș, Constantin** (2014) – *Pedagogie*, Ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
2. **Pânișoară, Ion-Ovidiu** (2017) – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
3. **Pamfil, Alina** (2016) – *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*, Editura Art, București.
4. **Crișan, Alexandru (coord.)** (2005) – *Curriculum și dezvoltare curriculară: Ghid metodologic*, Editura Humanitas Educațional, București.
5. **Ministerul Educației Naționale** – *Programele școlare în vigoare pentru disciplina Limba și literatura română*.

Învățarea pe tot parcursul vieții: bazele viitorului în clasele primare

Prof. înv. primar **Fanca Gheorghina Maria**

Şcoala Gimnazială „Dacia”

În secolul XXI, educația nu se mai termină odată cu absolvirea liceului sau a facultății. Progresul tehnologic, digitalizarea și transformările permanente ale societății ne determină să ne actualizăm constant cunoștințele. În acest context, învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning) devine esențială pentru dezvoltarea personală și profesională

Dar unde începe, de fapt, această călătorie? Răspunsul este simplu: **în învățământul primar**. Primii ani de școală nu sunt doar despre alfabetizare, ci reprezintă momentul critic în care un copil își formează atitudinea față de cunoaștere pentru tot restul vieții.

Dacă deschidem cărțile fundamentale de pedagogie și psihologie, descoperim că marii cercetători au explicat clar cum se construiește mintea unui copil care va iubi să învețe și la vârsta adultă:

- **Copilul ca un mic om de știință (Jean Piaget & Jerome Bruner):** Acești autori arată că învățarea durabilă nu apare atunci când profesorul vorbește, iar elevul doar ascultă și notează. Copilul învață cel mai bine făcând, experimentând și atingând. Bruner a propus ideea de *curriculum în spirală*: orice concept complex poate fi înțeles de un școlar mic dacă este explicat pe limba lui, urmând ca ideea să fie reluată la vârste mai mari, la un nivel mai avansat.
- **„Gândirea despre gândire” sau Metacogniția (John Flavell):** Sună complicat, dar în realitate înseamnă ca elevul să înțeleagă *cum* învață el cel mai bine. Are nevoie să deseneze o schemă ca să rețină (stil vizual)? Are nevoie să asculte o poveste (stil auditiv)? Când un copil își descoperă propriul stil în clasele primare, el primește o superputere care îl va ajuta să învețe singur orice materie sau meserie nouă când va fi mare.
- **De la memorare mecanică la descoperire (Ioan Cerghit):** În tratatele românești de pedagogie se insistă pe utilizarea metodelor activ-participative (jocuri, proiecte, experimente). Atunci când un elev descoperă singur soluția unei probleme prin experiment, creierul său asociază învățarea cu o emoție pozitivă de succes. Acest lucru previne frica de școală și cultivă o curiozitate nativă pe termen lung.

Un alt punct de vedere este că, învățarea, pe tot parcursul vieții reprezintă procesul continuu prin care oamenii dobândesc noi cunoștințe și competențe, indiferent de vârstă sau de etapa profesională în care se află. Aceasta nu se limitează la educația formală, ci include și participarea la cursuri online, lectura, activitățile practice, schimbul de experiență și învățarea individuală.

Un prim avantaj al învățării continue este adaptarea la cerințele pieței muncii. Numeroase profesii sunt influențate de apariția noilor tehnologii, iar competențele necesare astăzi pot deveni insuficiente în viitor. Prin urmare, perfecționarea profesională și dezvoltarea competențelor digitale îi ajută pe oameni să rămână competitivi și să descopere noi oportunități de angajare.

Un alt beneficiu important este dezvoltarea personală. Învățarea stimulează curiozitatea, creativitatea și gândirea critică. De exemplu, învățarea unei limbi străine poate facilita comunicarea cu persoane din alte culturi, în timp ce dobândirea unor competențe digitale poate simplifica activitățile cotidiene și profesionale.

De asemenea, accesul la resurse educaționale online a făcut ca învățarea să fie mai flexibilă și mai accesibilă. Platformele educaționale, cursurile video și bibliotecile digitale le permit profesorilor să învețe în propriul ritm, în funcție de interesele și obiectivele lor. Totuși, acest proces presupune disciplină, motivație și capacitatea de a selecta informațiile relevante.

În continuare, voi prezenta o secvenţă care pune accentul pe învăţarea prin cooperare, prin descoperire, accentuând autonomia şi lucrul în echipă.

Secvență didactică: „Detectivii Naturii”

Această activitate îmbină Științele Naturii cu Limba Română și Abilitățile Practice.

1. Lansarea provocării (Stârnirea curiozității)

Învățătorul intră în clasă cu o scrisoare imaginară: *„Am primit un mesaj disperat de la un pui de stejar din pădure. Îi este frică de venirea iernii pentru că își pierde toate frunzele și crede că va muri. Cum îl putem ajuta?”*. Copiii sunt împărțiți în echipe (echipe de „detectivi”) și trebuie să găsească argumente științifice pentru a liniști puiul de copac.

2. Cercetarea autonomă (Învățarea prin descoperire)

Fiecare echipă primește un „kit de detectiv” diferit:

- **Echipa 1** primește o mini-enciclopedie cu imagini și texte scurte.
- **Echipa 2** primește un cod QR către un video educativ scurt pe tabletă.
- **Echipa 3** primește mulaje din frunze și crenguțe uscate pentru a le analiza textura.

Elevii caută singuri informațiile în resursele primite, învățând să selecteze doar ceea ce este important (dezvoltarea alfabetizării funcționale și digitale).

3. Realizarea proiectului (Cooperarea)

Folosind tehnica *ciorchinelui* (o schemă vizuală simplă), copiii desenează și notează pe un poster mare ideile descoperite: de ce cad frunzele, cum se conservă seva iarna și cum rezistă rădăcinile sub zăpadă. Ei își explică unii altora conceptele, consolidându-și cunoștințele prin cooperare.

4. Biletul de ieșire (Metacogniția)

La final, în loc de o notă clasică, fiecare copil primește un bilețel pe care trebuie să răspundă la trei întrebări simple:

1. *Ce lucru nou și interesant am aflat astăzi?*
2. *Ce mi s-a părut cel mai greu de făcut?*
3. *Cum m-am simțit lucrând în echipă?*

Acest exercițiu simplu îl ajută pe copil să reflecteze asupra propriului proces de învățare, o deprindere de bază pentru un viitor adult autonom.

Concluzie

Școala primară nu mai este doar locul unde copiii învață mecanic să scrie și să citească. Ea a devenit spațiul în care se antrenează mintea pentru viitor. Oferindu-le copiilor libertatea de a explora, de a greși fără teamă și de a descoperi singuri răspunsuri, le oferim cel mai de preț pașaport pentru viață: **plăcerea de a învăța în fiecare zi**.

Bibliografie:

1. Delors, J. (1996). *Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Editura UNESCO. scribd.com
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a). Editura Polirom.
3. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Metacogniția și monitorizarea cognitivă]. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
4. Glava, A. E., Muste, D., Stan, C., & Catalano, C. (2020). *Pedagogia învățământului preșcolar și primar* (Suport de curs). Universitatea Babeș-Bolyai. scribd.com

DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI ÎN ROMÂNIA: PROVOCĂRI, OPORTUNITĂȚI ȘI PRACTICI INOVATOARE. EXPERIENȚE DIDACTICE DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC

Prof. Fănică Daniel
Liceul Tehnologic Comuna Vernești
Loc. Vernești, jud.. Buzău

Prezentul articol explorează procesul de digitalizare a educației în România, analizând provocările sistemice, oportunitățile emergente și practicile didactice inovatoare implementate în contextul transformării digitale post-pandemice. Prin analiza experiențelor concrete din sistemul educațional românesc, studiul identifică factorii critici de succes în integrarea tehnologiilor educaționale, barierele infrastructurale și pedagogice, precum și soluțiile adoptate de cadrele didactice pentru optimizarea procesului de predare-învățare în mediul digital. Cercetarea evidențiază necesitatea unei abordări holistice care combină dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice cu investițiile în infrastructură tehnologică și reforma curriculară adaptată cerințelor secolului XXI.

Cuvinte cheie: digitalizare educațională, tehnologii educaționale, competențe digitale, transformare pedagogică, educație online, România

1. Introducere

Procesul de digitalizare a educației în România a cunoscut o accelerare fără precedent în ultimii ani, determinată în special de contextul pandemic care a forțat tranziția rapidă către mediul online. Această transformare nu a reprezentat doar o adaptare tehnologică temporară, ci a marcat începutul unei reconceptualizări fundamentale a procesului educațional, generând deopotrivă oportunități și provocări majore pentru întregul sistem de învățământ.

Conform datelor Institutului Național de Statistică și rapoartelor Ministerului Educației, România se confruntă cu

disparități semnificative în ceea ce privește infrastructura digitală și competențele tehnologice, atât la nivel de instituții educaționale, cât și între cadrele didactice și elevii din mediul urban și rural. Aceste inegalități au fost amplificate în perioada pandemiei, evidențiind urgent necesitatea unor politici educaționale coerente și a unor investiții susținute în digitalizare.

Prezentul articol își propune să ofere o imagine de ansamblu asupra stării actuale a digitalizării în educația românească, pornind de la experiențe concrete din teren și analizând atât bunele practici, cât și obstacolele întâmpinate de profesioniștii în educație în procesul de integrare a tehnologiilor digitale în activitatea didactică.

2. Contextul digitalizării: provocări sistemice

2.1. Infrastructura tehnologică

Una dintre cele mai mari provocări ale digitalizării educației în România rămâne accesul inegal la infrastructura tehnologică. Studiile recente arată că aproximativ 30% dintre elevi nu dispun de un computer sau tabletă personală, iar peste 20% dintre gospodării nu au acces la internet de bandă largă. Această diviziune digitală este deosebit de accentuată în zonele rurale, unde infrastructura de telecomunicații este insuficient dezvoltată.

La nivelul instituțiilor de învățământ, situația variază considerabil. În timp ce școlile din marile centre urbane beneficiază adesea de laboratoare de informatică moderne și conexiuni internet stabile, multe școli din mediul rural funcționează cu echipamente învechite sau în lipsa totală a resurselor digitale. Această discrepanță creează oportunități educaționale inegale și perpetuează inechitățile sociale existente.

2.2. Competențele digitale ale cadrelor didactice

Digitalizarea eficientă a educației depinde în mod esențial de nivelul de pregătire digitală al cadrelor didactice. Evaluările

efectuate în perioada 2020-2024 au relevat disparități semnificative în ceea ce privește competențele digitale ale profesorilor din România. În timp ce o parte dintre cadre didactice manifestă un nivel avansat de alfabetizare digitală și o capacitate remarcabilă de adaptare la noile tehnologii, o proporție semnificativă întâmpină dificultăți în utilizarea eficientă a instrumentelor digitale în procesul de predare.

Principalele lacune identificate includ:

- Utilizarea instrumentelor digitale doar ca substitute pentru metodele tradiționale, fără a exploata potențialul pedagogic al tehnologiei
- Dificultăți în proiectarea activităților didactice interactive și captivante în mediul digital
- Cunoștințe limitate privind evaluarea online și utilizarea datelor pentru personalizarea învățării
- Rezistență la schimbare și anxietate legată de adoptarea noilor tehnologii

2.3. Provocări pedagogice și curriculare

Dincolo de aspectele tehnice, digitalizarea educației pune probleme fundamentale de natură pedagogică. Curriculumul național românesc, deși a suferit modificări în ultimii ani, rămâne în mare parte conceput pentru mediul tradițional de clasă și nu valorifică pe deplin oportunitățile oferite de tehnologiile digitale. Această inadecvare curriculară se manifestă prin:

- Lipsa unei abordări sistematice a dezvoltării competențelor digitale transversale
- Conținuturi educaționale care nu reflectă realitățile lumii digitale contemporane
- Metode de evaluare inadecvate pentru măsurarea competențelor necesare în economia digitală
- Absența unui cadru coerent pentru integrarea tehnologiilor educaționale în practica didactică

3. Experiențe didactice inovatoare în contextul digitalizării

3.1. Platforme educaționale și resurse digitale

În perioada pandemiei și ulterior, cadrele didactice din România au adoptat o varietate de platforme și instrumente digitale pentru a asigura continuitatea procesului educațional. Google Classroom, Microsoft Teams și Zoom au devenit instrumente esențiale, fiind utilizate pentru organizarea lecțiilor online, distribuirea materialelor didactice și evaluarea elevilor.

Experiențe notabile includ:

- Utilizarea platformelor pentru managementul integrat al activității școlare, facilitând comunicarea dintre profesori, elevi și părinți și digitalizând procesele administrative.
- Implementarea bibliotecilor digitale cu mii de titluri în format digital și promovând alfabetizarea informațională.
- Crearea de conținut educațional digital interactiv folosind instrumente ca Digitaledu, Wordwall, Learningapps, Genially, Canva sau Nearpod, transformând lecțiile tradiționale în experiențe de învățare captivante.
- Adoptarea platformei Khan Academy în limba română pentru susținerea învățării matematicii și științelor, permițând elevilor să avanseze în ritm propriu și să primească feedback imediat.

3.2. Metodologii didactice adaptate mediului digital

Cadrele didactice inovatoare au experimentat și adaptat diverse metodologii didactice pentru mediul digital, obținând rezultate promițătoare:

- Flipped classroom (clasa inversată): Elevii studiază conținutul teoretic acasă prin video-lecții și materiale digitale, iar timpul din clasă este dedicat aplicațiilor practice, discuțiilor și rezolvării problemelor complexe. Această metodologie s-a dovedit deosebit de eficientă în discipline precum matematica, fizica și chimia, unde profesorii raportează o implicare crescută a elevilor și o înțelegere mai profundă a conceptelor.
- Învățarea bazată pe proiecte digitale: Profesorii coordonează proiecte interdisciplinare în care elevii utilizează instrumente

digitale pentru cercetare, colaborare și prezentarea rezultatelor. Exemplele includ crearea de documentare multimedia, dezvoltarea de site-uri web educative sau realizarea de podcast-uri pe teme științifice.

- Gamificarea învățării: Utilizarea platformelor precum Kahoot!, Quizizz sau Classcraft pentru a transforma evaluarea și activitățile de consolidare într-o experiență ludică, motivantă. Profesorii raportează creșterea semnificativă a participării elevilor și îmbunătățirea retenției informațiilor.
- Învățarea diferențiată prin tehnologie: Platformele adaptive de învățare permit personalizarea conținutului în funcție de ritmul și nivelul de înțelegere al fiecărui elev, oferind sarcini diferențiate și feedback individualizat.

3.3. Comunități de practică și dezvoltare profesională

Un aspect esențial al procesului de digitalizare a fost dezvoltarea unor comunități online de profesori care împărtășesc resurse, experiențe și bune practici. Grupurile formate pe platforme precum Facebook sau Whatsapp au devenit spații valoroase de învățare colaborativă, unde cadrele didactice se susțin reciproc în dezvoltarea competențelor digitale.

Inițiative notabile includ:

- Programele de formare continuă oferite de Casele Corpului Didactic, care au inclus cursuri intensive de alfabetizare digitală și utilizare a instrumentelor educaționale moderne
- Webinare și ateliere online organizate de organizații precum ARACIP, Institutul pentru Educație (București) sau diverse ONG-uri educaționale
- Platforme colaborative precum eTwinning România, care facilitează parteneriate europene și schimbul de practici inovatoare
- Grupuri de mentorat și platforme profesionale precum iTeach.ro, în care profesori cu experiență în domeniul digital ghidează colegii în adoptarea tehnologiilor educaționale

4. Studiu de caz: Transformarea digitală într-o școală gimnazială

Pentru a ilustra concret procesul de digitalizare, prezentăm experiența unei școli gimnaziale din mediul urban care a implementat un program comprehensiv de transformare digitală pe parcursul a doi ani (2022-2024).

Context inițial: Școala dispunea de un laborator de informatică cu echipamente învechite, conexiune internet instabilă și un nivel mediu-scăzut de competențe digitale în rândul cadrelor didactice. Doar 30% dintre profesori utilizau regulat tehnologia în procesul didactic.

Strategia implementată:

1. Modernizarea infrastructurii prin achiziționarea de table interactive, laptopuri și tablete, finanțată prin proiecte europene și fonduri locale

2. Program intensiv de formare a profesorilor, organizat în module progresive: de la competențe digitale de bază la pedagogie digitală avansată

3. Crearea unei echipe de profesori-ambasadori ai digitalizării, care au susținut colegii în adoptarea noilor instrumente

4. Implementarea treptată a platformei Google Workspace for Education în toate activitățile școlare

5. Dezvoltarea unei biblioteci digital de resurse educaționale create colaborativ de profesori – digitaledu.ro

Rezultate după doi ani:

- 85% dintre profesori utilizează regulat tehnologia în activitățile didactice
- Creșterea cu 25% a ratei de promovare la evaluările naționale
- Îmbunătățirea semnificativă a comunicării școală-familie prin platforme digitale
- Crearea unui model de bune practici replicat de alte șase școli din județ
- Reducerea absenteismului elevilor cu 15%, datorită metodelor didactice mai captivante

Lecții învățate: Experiența acestei școli evidențiază importanța abordării holistice, care combină investițiile în infrastructură cu formarea continuă a profesorilor și sprijinul instituțional. De asemenea, subliniază rolul crucial al liderilor educaționali în promovarea culturii digitale și al comunităților de practică în susținerea schimbării.

5. Recomandări pentru accelerarea digitalizării

Pe baza analizei experiențelor din teren și a provocărilor identificate, formulăm următoarele recomandări pentru stakeholderii implicați în procesul de digitalizare a educației românești:

5.1. La nivel de politici publice

• Dezvoltarea unei strategii naționale coerente de digitalizare a educației, cu obiective clare, măsurabile și termene realiste

• Investiții substanțiale și susținute în infrastructura digitală, prioritizând școlile din mediul rural și zonele defavorizate

• Reforma curriculară pentru integrarea competențelor digitale ca domeniu transversal obligatoriu

• Crearea unui cadru național de competențe digitale pentru cadrele didactice, cu sisteme de certificare și recunoaștere

• Dezvoltarea de parteneriate public-privat pentru sprijinirea procesului de digitalizare

5.2. La nivel instituțional

• Elaborarea planurilor de dezvoltare digitală la nivelul fiecărei școli, adaptate contextului local specific

• Crearea de poziții de responsabili cu digitalizarea (Digital Champions) în fiecare instituție de învățământ

• Organizarea de programe continue de formare internă și mentorat între profesori

• Facilitarea accesului elevilor la echipamente și conectivitate prin programe de împrumut sau subvenționare

• Dezvoltarea de comunități de practică la nivel local și integrarea în rețele europene de schimb de experiență

5.3. La nivel individual (cadre didactice)

• Adoptarea unei atitudini proactive față de dezvoltarea competențelor digitale prin participarea la cursuri, webinare și comunități online

• Experimentarea constantă cu noi instrumente și metodologii digitale, într-o logică de învățare continuă

• Concentrarea pe pedagogie mai degrabă decât pe tehnologie – tehnologia trebuie să servească obiectivelor educaționale, nu invers

• Colaborarea cu colegii pentru crearea și partajarea de resurse digitale de calitate

• Dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de cetățenie digitală ale elevilor, nu doar a abilităților tehnice

6. Concluzii

Digitalizarea educației în România se află la o răscruce critică. Progresele realizate în ultimii ani, deși semnificative, sunt încă insuficiente pentru a reduce disparitățile existente și pentru a pregăti în mod adecvat elevii pentru provocările economiei digitale. Experiențele didactice inovatoare prezentate în acest articol demonstrează că transformarea este posibilă atunci când există voință instituțională, resurse adecvate și profesori dedicați.

Totuși, succesul pe termen lung al digitalizării educației nu depinde exclusiv de tehnologie, ci de capacitatea sistemului de a integra aceste instrumente într-o viziune pedagogică coerentă, centrată pe dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI. Provocarea fundamentală rămâne transformarea mentalităților și a practicilor educaționale, nu doar digitalizarea celor existente.

În acest context, colaborarea între toți factorii implicați – decidenți politici, manageri educaționali, cadre didactice, părinți și comunitatea largă – devine esențială. Doar printr-o abordare sistemică, susținută și bine finanțată, digitalizarea educației românești poate deveni un vector real de echitate și

calitate educațională, contribuind la formarea unei generații pregătite pentru provocările viitorului.

Experiențele pozitive și bunele practici identificate pe teren oferă motive de optimism și modele replicabile. Calea către o educație digitală de calitate, echitabilă și relevantă este deschisă – este responsabilitatea noastră colectivă să o parcurgem cu determinare și viziune.

Referințe bibliografice

1. Ministerul Educației (2023). ***Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2022-2023***
2. Institutul Național de Statistică (2024). ***Ancheta privind utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în gospodării și de către persoane fizice***
3. Comisia Europeană (2023). ***Digital Education Action Plan 2021-2027***
4. ARACIP (2023). ***Studiu privind calitatea educației în context digital***
5. Bădescu, M., Popescu, A. (2024). ***Competențele digitale ale cadrelor didactice din România – Cercetare națională. Revista de Pedagogie***, 72(1), 45-68
6. UNESCO (2023). ***Technology in Education: A Tool on Whose Terms?***
7. World Bank (2023). ***Realizing the Promise: Effective Learning in Europe and Central Asia***
8. Ionescu, C., Marin, E. (2023). ***Platforme educaționale și învățarea online în România: provocări și soluții. eLearning & Software for Education***, 2, 234-241

COMPETENȚELE PENTRU VIAȚĂ –
INTEGRAREA ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE ÎN ACTIVITĂȚILE DIDACTICE

Prof. psihopedagog Gabor Amalia, Liceul Teoretic Special „Iris" Timișoara

1. Introducere

Educația contemporană depășește granițele transmiterii cunoștințelor, orientându-se spre formarea unor competențe care să le permită elevilor să se adapteze schimbărilor, să gestioneze situațiile cotidiene și să participe activ și responsabil la viața socială. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale reprezintă o componentă esențială a unei educații relevante, centrate pe nevoile reale ale elevilor și pe pregătirea acestora pentru provocările viitorului.

Capacitatea de a recunoaște și exprima emoțiile, de a gestiona frustrarea, de a comunica eficient, de a manifesta empatie, de a coopera și de a lua decizii responsabile influențează adaptarea școlară și calitatea relațiilor interpersonale. Aceste abilități pot fi exersate sistematic în cadrul tuturor disciplinelor și activităților educaționale.

Băban (2001) evidențiază importanța autocunoașterii, comunicării, relațiilor interpersonale și a dezvoltării personale în consilierea educațională. Aceste dimensiuni pot fi valorificate și în activitatea didactică obișnuită, prin crearea unor contexte în care elevii să își exploreze reacțiile, să colaboreze și să identifice soluții pentru situațiile cu care se confruntă.

Inovarea practicii educaționale nu presupune neapărat utilizarea tehnologiilor avansate, ci și reconsiderarea experiențelor de învățare: o lecție de comunicare poate deveni un exercițiu de empatie, o sarcină matematică poate dezvolta perseverența, iar un proiect de grup poate exersa cooperarea și responsabilitatea. Articolul prezintă modalități concrete de integrare a competențelor socio-emoționale în învățământul de masă și în învățământul special.

2. Competențele socio-emoționale – repere teoretice și perspective educaționale

Competențele socio-emoționale reunesc abilități care permit individului să își înțeleagă și să își gestioneze emoțiile, să stabilească relații constructive, să manifeste empatie și să adopte comportamente responsabile. Goleman (2018) evidențiază rolul conștientizării emoțiilor, autoreglării și empatiei în adaptarea personală și socială.

Modelul CASEL structurează învățarea socio-emoțională în cinci domenii: conștientizarea de sine, autogestionarea, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea deciziilor responsabile. Acestea pot orienta formularea unor obiective didactice observabile.

Ștefan și Kállay (2010) prezintă modalități practice de dezvoltare a competențelor emoționale și sociale la preșcolari, prin joc și interacțiune. Principiile pot inspira activități adaptate altor vârste. Vernon (2004) evidențiază relația dintre gânduri, emoții și comportamente, utilă în analiza situațiilor dificile și exersarea unor reacții adaptative.

Meta-analiza realizată de Durlak și colaboratorii (2011), asupra a 213 programe școlare, evidențiază efecte favorabile ale intervențiilor socio-emoționale structurate asupra abilităților, comportamentului și performanțelor școlare. Aceasta nu înseamnă că orice activitate izolată produce automat rezultate comparabile.

3. Integrarea abilităților socio-emoționale în activitățile didactice

Integrarea competențelor socio-emoționale nu presupune obligatoriu discipline suplimentare. Profesorul poate formula, alături de obiectivele cognitive, obiective precum identificarea emoțiilor, autoreglarea, manifestarea empatiei, cooperarea, rezolvarea constructivă a conflictelor și perseverența.

La comunicare, elevii pot analiza emoțiile personajelor și soluțiile la conflicte; la matematică, pot exersa gestionarea frustrării în fața problemelor dificile; în activitățile practice, pot coopera și negocia responsabilități. În modelul învățării experiențiale al lui Kolb (1984), experiența directă este urmată de reflecție, conceptualizare și aplicare, principiu valoros pentru învățarea socio-emoțională.

Jocurile de rol, povestirile, exercițiile de cooperare, situațiile-problemă și discuțiile reflexive pot transforma interacțiunile obișnuite în contexte de învățare pentru viață.

4. Exemple de activități practice pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale

4.1. „Termometrul emoțiilor" – conștientizarea emoțională

Competența vizată: Recunoașterea și exprimarea emoțiilor

Obiectiv: Elevii vor identifica și denumi cel puțin două emoții proprii sau asociate unor situații familiare.

Desfășurarea activității: La începutul lecției, profesorul prezintă un termometru simbolic al emoțiilor, cu expresii faciale, cuvinte sau simboluri. Elevii aleg starea care îi reprezintă și, dacă doresc, explică alegerea. Profesorul întreabă: „Cum te simți?", „Ce te-a făcut să te simți astfel?", „Ce te-ar ajuta?". Activitatea poate fi reluată la sfârșitul lecției.

Adaptări: Se pot folosi pictograme, obiecte simbolice, simboluri tactile și răspunsuri prin alegere; exprimarea stării emoționale rămâne voluntară.

Indicatori de progres: Identifică emoții familiare și exprimă stări proprii, spontan sau cu sprijin.

4.2. „Semaforul reacțiilor" – autoreglarea emoțională

Competența vizată: Gestionarea emoțiilor și controlul impulsurilor

Obiectiv: Elevii vor exersa o strategie adecvată de gestionare a frustrării.

Desfășurarea activității: Profesorul prezintă etapele: Roșu – Mă opresc și identific emoția; Galben – Mă gândesc la alternative și consecințe; Verde – Aleg și acționez. Elevii discută situații precum pierderea unui joc, un refuz sau un conflict, apoi exersează reacții prin joc de rol. Activitatea valorifică principiile educației rațional-emotive și comportamentale (Vernon, 2004).

Adaptări: Etapele pot fi asociate cu gesturi, obiecte tactile sau enunțuri scurte.

Indicatori de progres: Identifică o alternativă comportamentală și folosește o strategie de autoreglare, cu sau fără sprijin.

4.3. „În locul celuilalt" – dezvoltarea empatiei

Competența vizată: Înțelegerea perspectivelor celorlalți

Obiectiv: Elevii vor identifica posibile emoții ale unei persoane și o modalitate adecvată de sprijin.

Desfășurarea activității: Profesorul prezintă o povestire în care un personaj este exclus dintr-un joc sau întâmpină dificultăți. Elevii discută: „Cum s-ar putea simți?", „De ce?", „Ce ai putea face?". Urmează o dramatizare cu schimbarea rolurilor. Activitatea se integrează în comunicare, literatură sau educație civică.

Adaptări: Se pot utiliza povestiri audio, descrieri verbale și situații scurte, familiare.

Indicatori de progres: Recunoaște posibile emoții ale celorlalți și propune comportamente de sprijin.

4.4. „Construim împreună" – cooperarea

Competența vizată: Colaborarea și responsabilitatea în grup

Obiectiv: Elevii vor participa la o sarcină comună, respectând roluri și solicitând sau oferind ajutor.

Desfășurarea activității: În grupuri mici, elevii construiesc un obiect, realizează un colaj sau rezolvă o problemă practică. Fiecare primește un rol: organizator, responsabil cu materialele, executant sau prezentator. Profesorul observă comunicarea, negocierea și gestionarea neînțelegerilor. La final, elevii reflectează: „Cum ne-am ajutat?", „Ce am putea îmbunătăți?".

Adaptări: Se folosesc materiale tactile, instrucțiuni secvențiale și roluri diferențiate.

Indicatori de progres: Participă la sarcina comună, respectă rolul și contribuie la finalizarea activității.

4.5. „Greșeala care mă ajută să învăț" – reziliența

Competența vizată: Perseverența și toleranța la frustrare

Obiectiv: Elevii vor identifica o strategie alternativă și vor încerca reluarea unei sarcini după o nereușită.

Desfășurarea activității: Profesorul propune o sarcină cu dificultate moderată. Greșeala este analizată ca oportunitate de învățare, nu ca eșec personal. Elevii completează enunțuri: „Nu am reușit încă să…”, „Data viitoare voi încerca…”, „Pot cere ajutor când…”. Feedbackul vizează efortul, strategia și progresul.

Adaptări: Sarcinile sunt gradate, cu timp suplimentar și sprijin individualizat.

Indicatori de progres: Acceptă sprijinul, identifică alternative și reia sarcina în condiții adecvate.

4.6. „Eu aleg, eu decid” – responsabilitatea personală

Competența vizată: Luarea deciziilor și anticiparea consecințelor

Obiectiv: Elevii vor identifica două alternative de acțiune și o consecință posibilă pentru fiecare.

Desfășurarea activității: Profesorul prezintă situații cotidiene: doi colegi își doresc același material, un elev are nevoie de ajutor sau cineva este exclus din activitate. Elevii propun opțiuni, discută consecințele și aleg comportamente responsabile, prin cartonașe sau joc de rol.

Adaptări: Se reduc alternativele și se folosesc situații concrete, familiare.

Indicatori de progres: Identifică opțiuni, anticipează consecințe simple și selectează o soluție adecvată.

5. Adaptarea activităților socio-emoționale la particularitățile elevilor

Integrarea competențelor socio-emoționale trebuie să respecte particularitățile individuale, ritmul de învățare și nevoile de sprijin. În educația specială pot fi adaptate obiectivele, materialele și modalitățile de comunicare. Pentru un elev cu dificultăți de limbaj, exprimarea unei emoții poate presupune alegerea unei pictograme; pentru un elev cu deficiență de vedere, pot fi valorificate intonația, contextul verbal și explorarea tactilă.

Pentru elevii cu dificultăți de autoreglare pot fi utile rutinele predictibile, pauzele senzoriale și strategiile individualizate. Inovația constă și în transformarea obiectivelor generale în experiențe accesibile și funcționale pentru fiecare elev.

6. Evaluarea progresului socio-emoțional

Evaluarea are un caracter predominant formativ și urmărește comportamente observabile în contexte autentice. Pot fi utilizate observația sistematică, grilele comportamentale, autoevaluarea adaptată, portofoliul și reflecția ghidată.

Competența urmărită	**Indicator comportamental**
Conștientizarea emoțională	Identifică și denumește emoții proprii
Autoreglarea	Utilizează o strategie adecvată de calmare
Empatia	Recunoaște posibile emoții și manifestă sprijin
Cooperarea	Participă la sarcini comune și respectă reguli
Responsabilitatea	Identifică posibile consecințe ale alegerilor
Reziliența	Reia o sarcină după o nereușită, cu sprijin adecvat

Indicatorii pot fi apreciați descriptiv: „nu manifestă încă abilitatea", „manifestă cu sprijin", „manifestă independent". Observațiile trebuie repetate în contexte variate, evitând interpretarea unui episod izolat ca dovadă a unei competențe stabile. Grila este orientativă, nu un instrument psihometric standardizat.

7. Reflecții didactice și implicații pentru educația viitorului

Profesorul nu este doar facilitator al achizițiilor cognitive, ci și model de comunicare, autoreglare și relaționare. Modul în care gestionează conflictele, greșelile și diferențele individuale devine sursă de învățare. Goleman (2018) subliniază rolul conștientizării emoționale și al empatiei în relațiile interpersonale.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale necesită activități consecvente, valorificarea situațiilor cotidiene, adaptarea strategiilor și colaborarea cu familia și specialiștii. Transferul către viața de zi cu zi este facilitat prin exersare repetată și feedback constructiv. Modernizarea educației presupune, dincolo de tehnologie, construirea unui mediu în care elevii învață să se cunoască, să coopereze și să își asume alegerile.

8. Concluzii

Competențele socio-emoționale sunt esențiale pentru o educație orientată spre viitor. Integrarea lor în activitățile didactice poate face învățarea mai relevantă, incluzivă și apropiată de situațiile reale de viață. Activitățile prezentate constituie propuneri metodologice fundamentate pe principii consacrate, nu rezultate ale unui studiu experimental propriu.

Valoarea acestor demersuri constă în transferul abilităților din mediul școlar în contexte cotidiene. Educația viitorului înseamnă nu doar ceea ce elevii vor ști să facă, ci și modul în care se vor înțelege pe sine, vor relaționa și vor răspunde provocărilor unei lumi în schimbare.

Bibliografie

1. Băban, Adriana (coord.), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Imprimeria Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.

2. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), CASEL's SEL Framework, CASEL, resursă instituțională online, f.a.

3. Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, Rebecca D., Schellinger, Kriston B., The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, Child Development, vol. 82, nr. 1, Wiley, 2011.

4. Goleman, Daniel, Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2018.

5. Goleman, Daniel, Inteligența socială, Editura Curtea Veche Publishing, București, 2018.

6. Kolb, David A., Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice-Hall, 1984.

7. Ștefan, Catrinel A., Kállay, Éva, Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2010.

8. Vernon, Ann, Consilierea în școală. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin educație rațional-emotivă și comportamentală, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004.

FORMAREA CARE AJUNGE LA ELEV – TRANSFERUL ÎNVĂȚĂRII PROFESIONALE ÎN PRACTICA DIDACTICĂ

Profesor psihopedagog Gabor Amalia
Liceul Teoretic Special „Iris" Timișoara

Introducere

Școala contemporană îi solicită profesorului nu doar să dețină competențe profesionale, ci să le actualizeze permanent și, mai ales, să le transforme în răspunsuri educaționale adecvate nevoilor reale ale elevilor. Diversitatea profilurilor de învățare, dezvoltarea tehnologiei, orientarea spre educația incluzivă și necesitatea individualizării intervenției fac din învățarea profesională continuă o componentă firească a profesiei didactice.

Participarea la cursuri, programe de formare, activități metodice, schimburi de bune practici sau studiul individual reprezintă însă doar o etapă a dezvoltării profesionale. Formarea își dovedește valoarea atunci când ceea ce profesorul a învățat produce o schimbare concretă în practica sa și, implicit, în experiența de învățare a elevului.

Din această perspectivă, întrebarea relevantă nu este numai ***„Ce am învățat?"***, ci mai ales ***„Ce fac diferit cu elevul datorită a ceea ce am învățat?"***. Răspunsul poate fi identificat într-o sarcină reformulată, într-un material accesibilizat, într-o instrucțiune mai clară, într-o modalitate alternativă de evaluare, într-o utilizare funcțională a tehnologiei sau într-o colaborare mai eficientă cu ceilalți profesioniști implicați în educația elevului.

1. De la formare la schimbarea practicii

Dezvoltarea profesională continuă nu poate fi redusă la acumularea de informații sau la participarea formală la activități de perfecționare. O strategie nouă, o aplicație digitală, o modalitate de evaluare sau un principiu al educației incluzive dobândesc valoare profesională în măsura în care sunt integrate funcțional în activitatea cu elevii.

Putem vorbi despre transfer al învățării profesionale atunci când o achiziție rezultată din formare determină o modificare identificabilă a modului în care profesorul proiectează, organizează, desfășoară sau evaluează activitatea. Profesorul nu doar cunoaște principiul individualizării, ci reformulează o sarcină astfel încât elevul să o poată realiza; nu doar cunoaște avantajele evaluării formative, ci oferă un feedback care îl ajută pe elev să progreseze; nu doar știe că există tehnologii asistive, ci selectează instrumentul potrivit unei nevoi concrete.

În educația incluzivă, această perspectivă este deosebit de relevantă. Setul de instrumente pentru educația incluzivă destinat profesorilor din România, elaborat de UNICEF și nasen, pune

accent pe reflecția asupra practicii, adaptarea curriculară, evaluarea incluzivă, tehnologiile asistive și colaborarea dintre profesioniști. În această logică, formarea presupune trecerea de la **„știu despre”** la **„fac diferit”**, iar apoi la **„observ efectul schimbării asupra elevului”**.

Transferul poate fi urmărit printr-un circuit metodologic simplu:

NEVOIE IDENTIFICATĂ → ÎNVĂȚARE PROFESIONALĂ → SCHIMBARE ÎN PRACTICĂ → RĂSPUNSUL ELEVULUI → REFLECȚIE → REAJUSTARE

Punctul de plecare îl reprezintă întotdeauna o nevoie concretă. Profesorul observă, de exemplu, că elevul înțelege cu dificultate instrucțiunile complexe, abandonează sarcinile, întâmpină bariere în accesarea materialelor sau nu reușește să demonstreze prin forma standard de evaluare ceea ce a învățat. Formarea oferă strategii posibile, dar transferul începe atunci când profesorul modifică efectiv un element al intervenției și urmărește consecințele acestei schimbări.

2. Cum ajunge formarea la elev? Repere aplicative

Transferul învățării profesionale poate fi observat în numeroase componente ale activității educaționale: sarcină, materiale, comunicare, evaluare, tehnologie și colaborare.

Domeniul transferului	Ce schimbă profesorul în practică	Exemplu de aplicare	Rezultat observabil la elev
Sarcina	Fragmentează și diferențiază cerințele	Împarte activitatea complexă în pași succesivi	Inițiază și finalizează mai multe etape cu sprijin redus
Materialele	Accesibilizează suporturile de lucru	Utilizează material mărit, tactil, auditiv sau obiecte concrete	Accesează informația cu mai multă autonomie
Comunicarea	Simplifică și segmentează instrucțiunile	Oferă câte o cerință și timp pentru procesare	Înțelege și execută cerința cu mai puține repetări
Evaluarea	Diversifică modalitatea de răspuns	Permite răspuns oral, alegere, asociere sau manipulare	Demonstrează mai fidel competența urmărită
Tehnologia	Selectează instrumentul pornind de la o nevoie	Utilizează resurse digitale pentru discriminare auditivă, vocabular sau accesibilizare	Crește participarea, exersarea și autonomia
Colaborarea	Corelează strategiile utilizate de profesioniști	Profesorul și logopedul utilizează aceleași structuri lingvistice	Generalizează achiziția în contexte diferite

Adaptarea sarcinii și a materialelor

O dovadă directă a transferului este schimbarea modului în care profesorul construiește sarcina. De exemplu, unui elev i se solicită să citească un text și să răspundă în scris la mai multe

întrebări, însă acesta abandonează frecvent activitatea. După aprofundarea strategiilor de diferențiere, profesorul fragmentează textul, prezintă întrebările succesiv, evidențiază elementele esențiale și, atunci când scrierea nu reprezintă competența evaluată, permite o altă modalitate de răspuns.

În mod similar, același obiectiv poate fi urmărit prin materiale diferite. În activitatea de terapie a tulburărilor de limbaj, discriminarea fonematică poate fi susținută prin imagini, obiecte concrete, suport auditiv, elemente tactile sau exerciții digitale. Pentru elevul cu deficiență de vedere, informația predominant vizuală poate necesita mărire, contrast, explorare tactilă sau descriere verbală. Nu este abandonat obiectivul educațional, ci este reconsiderată calea prin care elevul ajunge la acesta.

Adaptarea comunicării și evaluării

Transferul profesional poate deveni vizibil chiar în formularea unei instrucțiuni. În locul unei solicitări complexe – *„Deschide caietul, scrie data, privește imaginea, spune ce observi și alcătuiește o propoziție”* – profesorul poate segmenta mesajul în cerințe succesive, oferind timpul necesar procesării și realizării fiecărei acțiuni. Pentru elevii cu dificultăți de procesare a limbajului, tulburări de limbaj, TSA sau dizabilitate intelectuală, această schimbare poate reduce semnificativ necesarul de sprijin.

Formarea profesională poate conduce și la reconsiderarea întrebării **„Cum îi permit elevului să demonstreze ceea ce știe?”**. Atunci când obiectivul urmărit este înțelegerea unei noțiuni, răspunsul scris nu trebuie să fie singura modalitate de demonstrare a achiziției. Elevul poate răspunde oral, selecta o variantă, realiza o asociere, ordona obiecte sau utiliza tehnologia asistivă. Adaptarea formei de răspuns nu presupune automat diminuarea cerinței, ci poate elimina o barieră care nu face parte din competența evaluată.

Tehnologia și colaborarea – instrumente pentru transfer

Competența digitală a profesorului nu ar trebui evaluată prin numărul aplicațiilor utilizate, ci prin relevanța pedagogică a acestora. Întrebarea esențială devine: **„Ce nevoie a elevului mă ajută această tehnologie să abordez?”**

În activitatea logopedică, de exemplu, resursele digitale pot susține discriminarea auditivă, asocierea imagine–cuvânt, dezvoltarea vocabularului, exersarea pronunției sau feedbackul imediat. Pentru elevul cu deficiență de vedere, instrumentele digitale pot facilita accesul la informație prin mărire, citire vocală sau alte funcții asistive. Tehnologia este astfel un mijloc pentru acces, exersare și autonomie, nu un scop în sine.

La fel de importantă este trecerea de la intervenția profesională izolată la colaborare. Dacă profesorul psihopedagog/logoped urmărește, de exemplu, dezvoltarea vocabularului descriptiv, cadrul didactic de la clasă poate utiliza aceleași structuri lingvistice în contexte educaționale curente.

Achiziția exersată terapeutic are astfel șansa de a fi generalizată în situații naturale de comunicare. Colaborarea devine o formă de transfer profesional atunci când ceea ce învață un specialist contribuie la construirea unor intervenții mai coerente în jurul aceluiași elev.

3. Mini-grila „Formarea care ajunge la elev"

Pentru ca transferul să devină o practică sistematică, după o activitate relevantă de formare profesorul poate utiliza o scurtă grilă de reflecție:

Întrebare	Exemplu
Ce am învățat?	Fragmentarea instrucțiunilor
Cărei nevoi a elevului îi răspunde?	Dificultăți în procesarea cerințelor complexe
Ce schimb concret?	Ofer instrucțiunile succesiv și verific înțelegerea
Ce urmăresc la elev?	Inițierea și finalizarea sarcinii
Care este indicatorul schimbării?	Scade numărul solicitărilor de sprijin
Ce fac în continuare?	Păstrez, modific sau reduc progresiv suportul

O astfel de grilă poate fi integrată în portofoliul profesional. În acest mod, dovezile dezvoltării profesionale nu mai sunt reprezentate exclusiv de diplome și certificate, ci și de schimbările documentate ale practicii și efectele observate asupra elevului.

4. Profesorul reflexiv – veriga dintre formare și elev

Transferul nu presupune aplicarea mecanică a unei metode întâlnite într-un curs. O strategie eficientă într-un context poate necesita ajustări în altul, în funcție de vârsta elevului, particularitățile sale, obiectivul urmărit și resursele disponibile.

Profesorul reflexiv observă, formulează ipoteze, aplică o strategie, urmărește răspunsul elevului și reajustează intervenția. Dezvoltarea profesională capătă astfel caracter circular:

ÎNVĂȚ → APLIC → OBSERV → REFLECTEZ → ADAPTEZ → ÎNVĂȚ DIN NOU

Din această perspectivă, o bună practică nu este doar o metodă preluată dintr-un curs, ghid sau schimb de experiență, ci o strategie selectată, contextualizată, aplicată și verificată prin raportare la răspunsul concret al elevului.

Concluzii

Formarea profesională devine relevantă atunci când poate fi identificată în experiența concretă a elevului. Dacă profesorul învață despre diferențiere, sarcina ar trebui să devină mai accesibilă; dacă învață despre comunicare, instrucțiunile ar trebui să devină mai clare; dacă aprofundează evaluarea

incluzivă, elevul ar trebui să beneficieze de modalități adecvate de a-și demonstra achizițiile; dacă își dezvoltă competențele digitale, tehnologia ar trebui să faciliteze învățarea; dacă învață despre colaborare, intervențiile profesioniștilor ar trebui să devină mai coerente.

Portofoliul dezvoltării profesionale ar putea cuprinde, alături de diplome și certificate, dovezi ale transferului: o sarcină adaptată, un material accesibilizat, o modalitate nouă de evaluare, o secvență didactică revizuită, o strategie terapeutică ajustată sau consemnarea progresului observat după schimbarea intervenției.

Valoarea formării continue poate fi sintetizată printr-o relație simplă:

CE ÎNVAȚĂ PROFESORUL → CE SCHIMBĂ PROFESORUL → CE DEVINE POSIBIL PENTRU ELEV

Atunci când o achiziție profesională produce o schimbare relevantă în participarea, autonomia sau învățarea elevului, formarea nu mai rămâne doar în portofoliul profesorului. Ea a ajuns la elev.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (coord.) (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom.
2. Iucu, R. B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Editura Polirom.
3. Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom.
4. UNICEF România & nasen (2024). *Set de instrumente pentru educația incluzivă, dedicat profesorilor din România*. București: UNICEF România.
5. UNICEF România (2017). *Pachetul Educație Incluzivă de Calitate*. București: UNICEF România.

INTEGRAREA INTELIGENTĂ A TEHNOLOGIEI ȘI A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE – REPERE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Gheorghițoiu Ștefania, Școala Gimnazială Nr 195

Rezumat. Disponibilitatea instrumentelor digitale și a inteligenței artificiale (IA) generative schimbă întrebarea pe care și-o pun profesorii: nu mai este „ce aplicație folosim?”, ci „ce urmărim să învețe elevii și ce aduce tehnologia în plus?”. Articolul propune cinci repere pentru o integrare inteligentă: prioritatea obiectivului față de instrument, competența profesorului, IA ca partener de gândire, reproiectarea evaluării și cadrul etic și legal. Ideile sunt ilustrate printr-un exemplu din predarea limbii și literaturii române.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, practică didactică, competențe digitale ale profesorilor, evaluare formativă, etică în educație.

1. Introducere: de la instrument la intenție

Școala a primit în scurt timp instrumente care scriu texte, rezolvă probleme și explică, la cerere, aproape orice. Reacțiile oscilează între entuziasm și interdicție, însă niciuna nu oferă un criteriu de decizie. Un criteriu mai util vine din perspectiva centrată pe om promovată de UNESCO (2023): tehnologia trebuie să sprijine capacitatea de acțiune a elevului și a profesorului, nu să o înlocuiască. Din această perspectivă, cele cinci repere de mai jos funcționează ca întrebări pe care profesorul și le poate pune la proiectarea oricărei activități.

2. Reperul 1: obiectivul înaintea instrumentului

Prima întrebare este dacă activitatea ar fi mai bună fără tehnologie. Uneori răspunsul este afirmativ: o discuție structurată, un experiment sau lectura atentă a unui text pot forma competențe mai solide decât o aplicație. Tehnologia se justifică atunci când face posibil ceva ce altfel ar fi dificil: simularea unui fenomen, lucrul cu date reale, feedbackul rapid sau colaborarea dincolo de clasă. Pornind de la obiectiv, profesorul alege instrumentul, și nu invers.

3. Reperul 2: competența profesorului

Cadrul european DigCompEdu (Redecker, 2017) arată că a fi competent digital ca profesor înseamnă mult mai mult decât a ști să folosești aplicații: include selecția resurselor, proiectarea învățării, evaluarea, sprijinirea elevilor și dezvoltarea propriei competențe profesionale. În cazul IA, aceasta presupune capacitatea de a formula cerințe clare, de a verifica critic rezultatele și de a stabili limite potrivite vârstei elevilor. Formarea continuă, schimbul de experiență și comunitățile de practică sunt condiții pentru ca aceste abilități să se dezvolte unitar, nu doar prin inițiative individuale.

4. Reperul 3: IA ca partener de gândire, nu ca autor

Pentru profesor, IA poate fi un asistent la elaborarea de exerciții, la diferențierea sarcinilor sau la pregătirea unor explicații la niveluri diferite de complexitate, cu condiția verificării exactității și adecvării lor. Pentru elev, poate oferi explicații alternative sau observații asupra unui text. Condiția rămâne aceeași: elevul este autorul și răspunde de rezultat.

Exemplu de bună practică (limba și literatura română). La studiul nuvelei „Moara cu noroc" de Ioan Slavici, elevii primesc un comentariu despre personajul Ghiță, generat de un instrument de IA. Sarcina lor nu este să îl copieze, ci să îl evalueze: ce afirmații sunt susținute de text, care sunt generale sau nefondate, ce greșeli apar. Apoi redactează propria interpretare, sprijinită pe fragmente din operă, și explică în câteva rânduri ce au preluat, ce au respins și de ce. Activitatea formează citirea atentă, argumentarea și atitudinea critică față de textul generat automat, adică tocmai competențele pe care IA nu le poate exersa în locul elevului.

5. Reperul 4: evaluarea reproiectată

Cercetările lui Black și Wiliam (1998) au arătat că evaluarea formativă, bazată pe feedback util și pe ajustarea predării, are un impact semnificativ asupra învățării. Chestionarele interactive și formularele online permit identificarea rapidă a dificultăților, dar datele trebuie interpretate în context, prin observație și dialog. În același timp, apariția IA generative face insuficientă evaluarea exclusivă a produsului final. Devin mai relevante evaluarea procesului (ciorne, jurnal de lucru), explicarea orală a raționamentului și aplicarea cunoștințelor în situații noi, pentru că ele arată ce a înțeles elevul, nu doar ce a obținut.

6. Reperul 5: etică, echitate și cadru legal

Printre riscurile principale se numără protecția datelor personale, informațiile inexacte sau părtinitoare, dependența de instrumente automate și reducerea efortului cognitiv. Răspunsurile pedagogice sunt cunoscute: datele elevilor nu se introduc în instrumente neautorizate; informațiile generate se verifică; utilizarea IA se declară; activitățile nu dezavantajează elevii fără dispozitive sau conexiune; decizia educațională rămâne a profesorului. UNESCO (2023) recomandă și stabilirea unei vârste minime pentru utilizarea independentă a instrumentelor generative în clasă. Școlile trebuie să țină cont de Regulamentul general privind protecția datelor (UE, 2016) și de Regulamentul european privind inteligența artificială (UE, 2024), care tratează cu atenție sporită sistemele folosite în educație, mai ales cele care influențează evaluarea sau orientarea elevilor.

Concluzii

Integrarea inteligentă a tehnologiei nu se măsoară prin numărul de instrumente folosite, ci prin calitatea învățării pe care o susțin. Cele cinci repere (obiectivul înaintea instrumentului, competența profesorului, IA ca partener de gândire, evaluarea reproiectată și cadrul etic) pot orienta decizii concrete la clasă și la nivelul școlii. IA poate economisi timp și diversifica strategiile, dar judecata pedagogică, relația cu elevii și responsabilitatea educațională rămân ale profesorului.

Bibliografie selectivă

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Uniunea Europeană. (2016). Regulamentul (UE) 2016/679 (Regulamentul general privind protecția datelor). *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*.

Uniunea Europeană. (2024). Regulamentul (UE) 2024/1689 de stabilire a unor norme armonizate privind inteligența artificială. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*.

Convergențe didactice și inovație în educație: modele, strategii și perspective comparative

Prof. înv. primar Ghervan Ioana Diana

Unitatea de învățământ Liceul Tehnologic Bucecea

Rezumat executiv

Raportul de față analizează în detaliu noile direcții metodologice din educație, concentrându-se pe convergențe didactice și inovație la nivel curricular și pedagogic. Pe baza literaturii de specialitate recente (ultimii 10 ani), se evidențiază cum abordările interdisciplinare, inovațiile digitale și strategiile emergente (de ex. învățarea bazată pe proiecte PBL, sala de clasă inversată, programe STEAM, design thinking, microlearning, învățare adaptivă și AI educațional) converg spre scopul comun de adaptare la nevoile elevilor și formarea competențelor secolului XXI. Se prezintă dovezi privind eficacitatea și limitele fiecărei strategii, precum și exemple de bune practici. Secțiunea de studii de caz compară patru contexte educaționale (învățământ primar, liceal, universitar și formare profesională), ilustrând obiective, metodologii și rezultate obținute prin strategii convergente. Pe baza analizei, raportul formulează recomandări practice pentru profesori, manageri școlari și decidenți în politici educaționale, subliniind importanța formării inițiale/continue a cadrelor didactice în noi pedogogii. Sunt identificate limitări ale cercetării și direcții viitoare. Concluziile sintetizează că integrarea metodologiilor convergente și inovațiile pedagogice, corelate cu personalizarea învățării, pot crește calitatea educației și motivația elevilor, cu condiția unor politici adecvate și pregătire a profesorilor.

Introducere teoretică

Nu există o definiție unanim acceptată a „convergențelor didactice”, însă în contextul educației contemporane conceptul sugerează integrarea sinergetică a diferitelor metode și tehnologii pedagogice pentru a oferi învățare complexă și adaptată. Aceasta implică combinarea abordărilor tradiționale cu cele inovatoare, pentru a răspunde diverselor stiluri de învățare ale elevilor și cerințelor socio-economice actuale. În acest sens, convergența metodologică presupune o pedagogie combinată – echilibrată între exigențe cognitive și variate strategii de interacțiune – menită să maximizeze implicarea și rezultatele învățărilor.

„Inovația” în educație semnifică introducerea și aplicarea de idei, tehnologii sau practici noi cu scopul îmbunătățirii procesului de învățare. Aceasta poate include inovații curriculare (ex. noi discipline sau competențe), tehnologice (ex. instrumente digitale, inteligență artificială), organizaționale (ex. noi modele de școală) sau pedagogice (ex. metodologii emergente). Totuși, şcoala este deseori percepută ca rezistentă la inovație, astfel că orice modificare de paradigmă didactică necesită cadre conceptuale solide. Un cadru teoretic important este oferit de lucrările OECD (2018), care definesc pedagogia inovatoare ca stratificată în două niveluri: combinarea discretelor practici didactice și abordări orientate spre scopuri educaționale pe termen lung. În acest sens, inovația nu e doar aplicarea ocazională a unei metode noi, ci implementarea durabilă a unor concepte care răspund viziunii fundamentale a educației pentru secolul XXI.

Procesul interdisciplinar implică conectarea și îmbinarea cunoștințelor și metodelor din mai multe discipline pentru a aborda teme complexe. Interdisciplinaritatea transcende granițele convenționale de materie, oferind elevului o imagine integrată a realității. În practică, aceasta se realizează prin proiecte tematice integrate, unități de învățare ce acoperă simultan conținuturi din materii multiple sau prin colaborări între profesori. O astfel de pedagogie stimulează dimensiuni multiple ale dezvoltării elevului – intelectuală, emoțională, socială și estetică.

Adaptabilitatea se bazează pe evaluări formative și tehnologii care permit adaptarea conținutului şi sarcinilor la progresul individual. Învățarea personalizată (personalized learning) se referă la un model în care „ritmul și abordarea instrucțională sunt optimizate pentru nevoile fiecărui elev”. Astfel, obiectivele de învățare, metodele și chiar conținutul pot varia în funcție de elev, fiind adesea centrate pe interesele și implicarea activă a acestuia. Atingerea personalizării presupune cadre pedagogice flexibile (ex. curricula adaptivă, e-portofolii) și evaluare continuă (de tip formativ), precum și formarea profesorilor în diagnosticarea nevoilor individuale.

Printre noile paradigme didactice se numără diverse abordări studiate intens în ultimul deceniu: învățarea bazată pe proiecte (PBL), sala de clasă inversată (flipped classroom), învățarea combinată (blended/hybrid), programele STEAM (integrarea artelor cu STEM), design thinking în educație, microînvățarea (microlearning), învățare adaptivă și utilizarea inteligenței artificiale. Aceste pedagogii emergente au în comun orientarea spre elev ca agent activ, rezolvarea de probleme autentice și utilizarea tehnologiei pentru personalizare.

Revizuire critică a literaturii

Studiile comparative și meta-analize recente oferă perspective esențiale. De exemplu, meta-analiza realizată de Means et al. (2013) arată că studenții implicați în învățare blended (combinație față-în-

față și online) au obținut performanțe ușor superioare celor instruiți exclusiv în clasă. Această creștere semnificativă (deși modestă) poate fi atribuită implicării mai mari și resurselor suplimentare generate de mediile hibride. În schimb, rezultatele de învățare în cursurile complet online nu au depășit semnificativ formele clasice față-în-față. Concluzia cheie este că mixarea metodologiilor – de pildă introducerea elementelor digitale într-o clasă tradițională – poate îmbunătăți rezultatele, deși impune și investiții tehnice și de pregătire.

Multe surse academice se concentrează pe tehnologiile emergente și evaluarea formativă ca suport al personalizării. De exemplu, accentul pus pe „învățarea personalizată" în strategia educațională americană recunoaște că software-urile educaționale adaptive („tutori inteligenți", LLM-uri) pot facilita pachete de învățare diferențiate. Cercetători ca Pogorskiy subliniază că tehnologia este un instrument puternic, dar în sine nu e suficientă. Raportul OECD (2018) prezintă adaptive teaching ca element transversal esențial pentru toate noile pedagogii: adică profesorul trebuie să știe să ajusteze metodele „în timp real" la varietatea elevilor. În practica curentă, utilizarea platformelor de e-learning cu raportare analitică sau a chestionarelor online rapide (quiz formative) sprijină tocmai acest tip de învățare adaptivă în timp real.

Analiză a modelelor și strategiilor didactice inovatoare

Sala de clasă inversată (Flipped Classroom)

Mecanism: Conținutul teoretic (ex. prezentări, prelegeri video) este studiat acasă de elev (prin teme video sau citiri digitale), iar timpul de clasă se dedică activităților practice, discuțiilor, clarificării noțiunilor. Profesorul devine un „ghid în bancă" mai degrabă decât un „om în fața clasei".

Dovezi de eficacitate: Cercetări experimentale în licee și universități arată că abordarea flipped poate îmbunătăți înțelegerea conceptelor complexe (deoarece predarea frontală "repetată" se poate regândi ca material didactic video, eliberând timp pentru clarificări). De exemplu, elevii de liceu într-un studiu au obținut creșteri semnificative la testele de evaluare după implementarea flipped (dar numai dacă vizionau materialul acasă).

Limitări: Depinde critic de motivația elevilor de a parcurge materialul pregătitor; cei neserioși pot rămâne în urmă. Necesită acces la tehnologie (smartphone/PC acasă, internet). Poate suprasolicita profesorul în etapa inițială de creare a conținutului video/calității materiale.

Context de aplicare: A fost testat frecvent la discipline STEM (matematică, fizică, informatică) și limbi străine; rezultatele pozitive au determinat extinderea la arte, educație civică etc. Este recomandat în școli avansate din punct de vedere tehnologic și în universități, unde studenții au autonomie

STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)

Mecanism: Educația STEAM adaugă Artele (Artă/Design/Literatură) componentelor tradiționale STEM pentru a crea proiecte interdisciplinare ce includ și creativitate artistică.

Dovezi de eficacitate: Literatura indică beneficii motivaționale și creșterea creativității. Un studiu pilot european a arătat că elevii din curriculum STEAM au manifestat o motivație mai mare cu ~20% față de colegii din programe STEM standard, în special fete (revenind stereotipurile de gen). STEAM susține dezvoltarea gândirii critice și a abilității de a face conexiuni între știință și contextul social/estetic.

Limitări: Există puține studii longitudinale de amploare. Criticii subliniază că „A”-urile din STEAM sunt deseori tratate superficial (ex. doar „adăugarea unui modul de artă” nu garantează integrare reală). Profesorii de arte ar putea să nu fie pregătiți să susțină componente științifice și invers. De asemenea, resursele (laboratoare interdisciplinare, echipamente tech + materii artistică) pot fi greu de asigurat.

Context de aplicare: Programe STEAM sunt tot mai frecvente în liceele tehnologice și profesionale, precum și în unele universități (facultăți de design și inginerie împreună). La școlile primare se implementează prin curriculum integrat (ex. proiect la clasa a IV-a despre „Electricitate și artă”, combinând experiment și creație), însă la scară mică.

Învățare adaptivă și AI în educație

Mecanism: Folosirea algoritmilor pentru a „personaliza” învățarea, identificând competențele dobândite și cele dificile pentru fiecare elev și oferindu-i conținut suplimentar după nevoie. AI educațional (inclusiv roboți conversaționali și sisteme de feedback automatizat) completează aceste strategii cu niveluri mari de automatizare.

Dovezi de eficacitate: În experimente de laborator și pilotări școlare, elevii care au folosit software adaptiv au înregistrat ritmuri de progres cu până la 30% mai rapide, potrivit unor rapoarte din SUA. Cu toate acestea, literatura notează adesea că beneficiile maxime apar doar când tehnologia este

corelată cu intervenția profesorului: adaptivitatea pur tehnică nu înlocuiește nevoia de mentorat pedagogic.

Limitări: Algoritmii adaptivi pot amplifica inegalitățile (elevii cu lacune se pot simți stigmatizați, iar cei avansați puși în rol de autodidacți). Mai mult, există riscuri de distorsiune („bulă" informațională). Acceptabilitatea utilizării datelor personale este și ea subiect de dezbatere etică.

Context de aplicare: Sunt considerate promițătoare mai ales pentru elevii care necesită suport suplimentar (și primesc astfel un „tutor personal"), precum și pentru învățământul profesional, unde durata cursurilor poate fi flexibilizată.

Recomandări practice și implicații

Pentru a valorifica convergențele didactice și inovația educațională, recomandările rezultate din analiza literaturii și a studiilor de caz sunt:

- Pentru profesori: Încurajați combinarea metodelor didactice! De exemplu, adaptați elemente digitale (video lecții, simulări) în predarea de zi cu zi, fără a renunța complet la componenta interactivă clasică. Explorați pedagogii emergente: începeți cu proiecte mici și colaborative , utilizați evaluare formativă (chestionare simple, feedback oral) pentru a vă ajusta metodele. Pregătiți-vă continuu: participați la cursuri de formare în tehnologii educaționale și în planificarea interdisciplinară. Atenție la nevoi individuale: folosiți teste de diagnostic și conversații cu elevii pentru a personaliza sprijinul (diferențiere didactică). De exemplu, un profesor de matematică ar putea „răci" o oră obișnuită învățând elevii cum să identifice situații din viața reală rezolvate matematic și apoi să le împartă pe grupe pentru dezbateri ghidate.

- Pentru manageri școlari: Inovația are nevoie de suport instituțional! Alocați timp de coordonare între profesori, oferiți facilități pentru integrarea tehnologiei. Sprijiniți formarea profesională: acordați resurse pentru participarea cadrelor didactice la cursuri de noi pedagogii. Susțineți inițiativele digitale: adoptați platforme LMS comune și planuri de evaluare formative școlare. De asemenea, includeți obiective de inovație în criteriile de performanță școlară pentru a motiva implementarea reală.

Implicatii pentru formarea profesorilor: Inițial și continuu, cadrele didactice trebuie expuse la exemple concrete de convergență: practicile interdisciplinare și tehnologice trebuie explorate deja în studiul pedagogiei la universitate și în training. Experiențele de tip „learning design" pot pregăti

profesorii viitori să-și construiască propriile proiecte didactice inovatoare. Evaluările profesorilor trebuie să includă competențe de inovare și digitalizare, nu doar transmiterea statică a cunoștințelor.

Concluzii

Convergențele metodologice în educație și inovația didactică sunt imperativul epocii curente, ghidate de nevoia de a forma indivizi flexibili, creativi și autonomi. Revizuirea literaturii și analiza modelelor arată că succesul integrării metodelor convergente depinde de context și de calibrarea fină între tradiție și noutate. Modele precum PBL, Blended/Flipped sau STEAM au demonstrat avantaje clare în implicarea elevilor și dezvoltarea competențelor de secol XXI, dar ele vin la pachet cu provocări de implementare. Interdisciplinaritatea, deși teoretic susținută pentru o educație de calitate, rămâne adesea mai mult un ideal decât o practică standard, afectată de structuri rigide. Adaptabilitatea și personalizarea, facilitate de tehnologie, par a fi calea către o educație centrată pe elev, însă depind de integrarea pedagogică a tehnologiei și de formarea profesorilor.

În concluzie, convergențele didactice nu sunt un set fix de tehnici, ci mai degrabă o orientare complexă în care inovarea pedagogică, interdisciplinaritatea și utilizarea inteligentă a tehnologiilor lucrează împreună pentru a răspunde nevoilor variate ale elevilor. Implementarea cu succes a acestor convergențe cere politici de susținere (curriculare și instituționale), educația continuă a profesorilor și o mentalitate școlară deschisă inovației.

Referințe

- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*. Teachers College Record, 115(3), 1–47.

- Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M., & Law, N. (2018). *Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning*. OECD Education Working Papers, No. 172, OECD Publishing, Paris.

- Avram, A. I. (2018). *Interdisciplinaritatea – factor de motivație pentru o învățare de calitate*. Buletin Științific Sigma – Domeniul Educațional. (Concepte despre interdisciplinaritate și motivație educațională).

- Alte surse academice și oficiale consultate: articole și rapoarte recente (2015–2025) OECD, UNESCO, European Commission și jurnale internaționale de educație (citări integrate în text). (Lista completă poate fi furnizată la cerere.)

Importanța educației timpurii în perioada antepreșcolară în dezvoltarea personalității copilului

Prof. ed.timpurie Godiciu-Runcan Ileana-Maria
Grădinița Copiilor Voioși - Grădinița cu Program Prelungit nr. 3 Sebeș

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante
etape din viața copilului, deoarece în primii ani de existență se pun bazele dezvoltării fizice, cognitive, emoționale și sociale. Perioada antepreșcolară (0–3 ani) este caracterizată printr-un ritm rapid de creștere și printr-o mare capacitate de învățare. În această etapă, copilul își formează primele modele de comportament, primele deprinderi și primele emoții stabile, toate contribuind la conturarea personalității sale.

Importanța educației timpurii derivă din faptul că aceasta
creează premisele unei dezvoltări armonioase și echilibrate, contribuind la formarea unui adult autonom, empatic și adaptabil. Primele experiențe de viață, contactul cu mediul, atitudinea părinților și a educatorilor determină modul în care copilul va percepe lumea, pe ceilalți și pe sine însuși. Astfel, educația timpurie nu este doar o etapă pregătitoare pentru școală, ci o verigă fundamentală în procesul de formare a personalității umane.

Educația timpurie are ca scop stimularea potențialului copilului
încă din primii ani de viață. În această perioadă, creierul copilului are o plasticitate ridicată, ceea ce înseamnă că este extrem de receptiv la stimuli. Experiențele timpurii – de la primele interacțiuni cu familia până la activitățile de explorare și joc – au un impact semnificativ asupra modului în care copilul va învăța și se va adapta ulterior.

Activitățile educaționale desfășurate în cadrul instituțiilor antepreșcolare, cum ar fi jocurile senzoriale, muzica, desenul, mișcarea sau poveștile, contribuie la dezvoltarea gândirii, a limbajului și a creativității. Prin intermediul acestor activități, copilul își dezvoltă treptat capacitatea de concentrare, atenția, curiozitatea și dorința de a cunoaște lumea din jur.

De asemenea, educația timpurie are rolul de a forma deprinderi de bază care vor constitui fundația viitoarelor competențe școlare: autonomie personală, respect pentru reguli, adaptare la un program, colaborare și comunicare. Astfel, copilul devine mai pregătit pentru tranziția către grădiniță și, ulterior, către școală.

Mediul educațional în care copilul își petrece primii ani de viață

are o influență profundă asupra dezvoltării personalității sale. Un mediu sigur, stimulativ și afectuos îi oferă copilului sentimentul de protecție și de încredere necesar explorării și învățării. Familia, dar și educatorii, au un rol esențial în formarea identității copilului prin oferirea de modele de comportament, prin sprijin emoțional și prin încurajarea exprimării libere a emoțiilor.

Copilul învață prin imitație și prin interacțiune directă cu adulții. Atitudinea acestora – tonul vocii, gesturile, răbdarea sau empatia – contribuie la formarea încrederii în sine și a echilibrului emoțional. O relație caldă și stabilă cu adultul îl ajută pe copil să își dezvolte atașamentul sigur, esențial pentru viitoarele relații sociale.

În plus, jocul – considerat activitatea principală a copilului antepreșcolar – reprezintă instrumentul fundamental al dezvoltării personalității. Prin joc, copilul își exprimă emoțiile, învață să coopereze, să își asume roluri și să găsească soluții. Jocul liber și cel dirijat stimulează imaginația, creativitatea și încrederea în propriile forțe.

Educația în primii ani de viață are o importantă dimensiune preventivă. Prin observarea atentă a comportamentului și a ritmului de dezvoltare, educatorii și părinții pot identifica din timp eventualele întârzieri sau dificultăți, oferind sprijin și intervenții personalizate. Astfel, se previn problemele ulterioare de adaptare școlară și socială.

De asemenea, educația antepreșcolară promovează incluziunea și egalitatea de șanse. Accesul tuturor copiilor la servicii educaționale de calitate, indiferent de mediul socio-economic, contribuie la reducerea inegalităților și la dezvoltarea unei societăți echitabile. Prin programe educaționale adaptate, copiii din medii defavorizate, cu dizabilități sau din familii vulnerabile pot beneficia de sprijin pentru a-și atinge potențialul maxim. Educația timpurie nu formează doar cunoștințe, ci mai ales caractere. Copilul învață ce înseamnă cooperarea, empatia, responsabilitatea și respectul față de ceilalți – valori fundamentale pentru o viață socială echilibrată.

Educația timpurie în perioada antepreșcolară reprezintă temelia formării personalității copilului. Printr-un mediu educațional bazat pe afecțiune, siguranță și stimulare intelectuală, copilul își dezvoltă treptat abilitățile cognitive, emoționale și sociale. Această etapă nu trebuie privită ca o simplă pregătire pentru școală, ci ca o perioadă esențială pentru conturarea viitorului adult. Un copil care a beneficiat de o educație timpurie de calitate va fi un adult încrezător, responsabil, empatic și capabil să se adapteze provocărilor vieții.

Investiția în educația timpurie este, de fapt, o investiție în viitorul societății. Printr-un început solid, bazat pe iubire, joc și învățare, se pot construi generații sănătoase, echilibrate și deschise spre cunoaștere.

Bibliografie

- Goleman, D. (2018). Inteligența emoțională la copii. Editura Curtea Veche, București.
- Piaget, J. (1977). Psihologia copilului. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vygotsky, L. S. (1981). Gândire și limbaj. Editura Științifică, București.
- Ministerul Educației (2021). Curriculum pentru educația timpurie. București.
- Ciornei, I. (2020). Importanța educației timpurii în dezvoltarea copilului. Revista „Educația azi”, nr. 4.

ÎNVĂȚAREA PRIN JOC ȘI DESCOPERIRE – STRATEGII INOVATOARE ÎN CUNOAȘTEREA CORPULUI UMAN LA PREȘCOLARI

Patras Ana -Cipriana
GPN REUSENI – grupa mixtă

Rezumat

Acest articol valorifică posibilitățile jocului didactic, ale explorării senzoriale și ale activităților practice în familiarizarea preșcolarilor cu propriul corp. Sunt analizate patru situații de învățare documentate fotografic: explorarea unor reprezentări de oase într-o tavă senzorială, asocierea părților corpului pe planșe, alcătuirea unui schelet ilustrat și reprezentarea mâinii prin materiale concrete. Exemplele sunt prezentate ca repere metodice, fără atribuirea unor rezultate măsurate sau a unor reacții individuale neverificate. Accentul cade pe învățarea activă, diferențiere, limbaj, motricitate fină și colaborare.

Cuvinte-cheie: educație timpurie; joc didactic; învățare prin descoperire; corpul uman; explorare senzorială; interdisciplinaritate.

1. Introducere

La vârsta preșcolară, copilul înțelege lumea prin acțiune, mișcare, conversație și experimentare. Tema **„Corpul meu”** oferă contexte apropiate de experiența cotidiană, în care noțiunile despre părțile corpului și funcțiile acestora pot fi construite treptat, prin materiale vizuale și manipulabile. În locul memorării izolate a unor denumiri, cadrul didactic poate organiza situații în care copilul caută, compară, denumește, potrivește și explică.

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) susține abordarea integrată și valorificarea jocului ca formă fundamentală de activitate. În această perspectivă, resursele tactile și vizuale nu sunt simple elemente decorative, ci mijloace pentru implicarea activă a copilului. Fotografiile care au inspirat prezentul articol surprind activități desfășurate în spațiul grupei, cu materiale pregătite pentru explorare individuală și în grup.

2. Repere pedagogice

Jocul didactic reunește o sarcină de învățare, reguli accesibile, elemente ludice și feedback. El poate stimula curiozitatea și participarea atunci când cerințele sunt adaptate vârstei și ritmului fiecărui copil. Învățarea prin descoperire presupune formularea unor întrebări și căutarea de răspunsuri prin observare și manipulare, cu sprijinul educatoarei. Interacțiunea verbală este esențială: întrebări precum *„Ce ai găsit?”, „Unde crezi că se potrivește?”* sau „*Cum ai aflat?*” invită la exprimare și argumentare.

În proiectarea activităților, se urmăresc dezvoltarea limbajului, a capacităților cognitive, a motricității fine și a conduitei de cooperare. Materialele se aleg în condiții de siguranță, fără piese cu risc de înghițire, iar explorarea senzorială este supravegheată permanent. În cazul copiilor cu sensibilități tactile, se pot oferi instrumente de manipulare sau variante vizuale.

3. Exemple de practici educaționale documentate fotografic

3.1. „Micii exploratori ai scheletului” – descoperire senzorială

În primele imagini se observă o tavă dreptunghiulară din lemn, umplută cu material granular galben, în care sunt ascunse sau parțial vizibile decupaje ilustrând oase. Copiii sunt așezați în jurul spațiului de lucru, iar câte un copil manipulează materialele. Activitatea este structurată ca joc de căutare și identificare: copilul descoperă o piesă, o descrie, o compară cu alte reprezentări și încearcă să precizeze locul ei în corp, cu ajutorul educatoarei.

Obiective posibile: exersarea observației; îmbogățirea vocabularului cu termeni simpli (os, schelet, braț, picior); dezvoltarea coordonării ochi–mână; respectarea rândului. Pentru diferențiere, unii copii pot sorta piesele după mărime, iar alții le pot asocia cu o planșă a corpului. Întrebarea de reflecție este: *„De ce avem nevoie de oase?”*

3.2. „Descoperă corpul meu” – asociere imagine–parte a corpului

Alte fotografii surprind copii care lucrează cu planșe reprezentând un personaj și imagini ale unor părți ale corpului. Se observă activități de indicare și potrivire a cartonașelor în dreptul reprezentărilor corespunzătoare. Educatoarea poate transforma acest demers într-un joc cu cerințe gradate: *„Arată ochii”,* „*Găsește urechea”, „Cu ce auzim?”, „Ce folosim pentru a mirosi?”.*

Obiective posibile: identificarea și denumirea părților corpului; asocierea organelor de simț cu funcțiile lor; formularea unor enunțuri scurte; consolidarea orientării pe propria schemă corporală. Activitatea permite alternarea răspunsului verbal cu gestul, ceea ce facilitează participarea copiilor cu niveluri diferite de dezvoltare a limbajului.

3.3. „Micul anatomist” – construirea unui schelet ilustrat

Într-o secvență fotografică se observă un schelet ilustrat, alcătuit din piese fixate pe un panou, la care copiii adaugă sau potrivesc elemente. Materialul oferă ocazia unei explorări intuitive a structurii corpului, fără a solicita noțiuni anatomice complexe. Sarcina poate fi formulată ludic: *„Ajută scheletul să-și găsească piesele!*”.

Obiective posibile: recunoașterea reprezentărilor principalelor segmente ale corpului; observarea relației parte–întreg; dezvoltarea atenției și a perseverenței; cooperarea în rezolvarea unei sarcini comune. Pentru consolidare, copiii pot compara scheletul de pe panou cu propriile mișcări: îndoirea brațului, ridicarea piciorului, rotirea umerilor.

3.4. „Mânuțele harnice” – reprezentare practică

Ultima fotografie prezintă copii așezați la masă, lucrând pe foi cu conturul mâinii și folosind bețișoare pentru a reprezenta degetele. Activitatea îmbină observarea propriului corp cu realizarea unei reprezentări grafico -plastice. Copiii pot compara numărul degetelor, lungimea lor și poziția acestora, apoi pot explica modul în care au alcătuit lucrarea.

Obiective posibile: dezvoltarea motricității fine; exersarea numărării până la cinci; orientarea spațială; utilizarea limbajului descriptiv. Ca extensie, copiii pot identifica acțiuni realizate cu mâinile și pot discuta reguli elementare de igienă.

4. Integrare curriculară și evaluare formativă

Cele patru situații pot constitui secvențe ale unui proiect tematic *„Corpul meu”. Domeniul Științe* este valorificat prin observare și identificare, *Domeniul Limbă și Comunicare* prin denumire și descriere, *Domeniul Om și Societate* prin respectarea regulilor și cooperare, iar Estetic și creativ prin realizarea de reprezentări. Motricitatea fină și coordonarea sunt exersate transversal.

Evaluarea formativă se poate realiza prin observație directă și întrebări scurte. Indicatori utili sunt: identifică părți ale corpului în imagini; asociază corect un cartonaș; manipulează materialele cu grijă; descrie ce a descoperit; așteaptă rândul și solicită ajutor când este necesar.

5. Reflecție metodică și posibilități de îmbunătățire

Fotografiile evidențiază diversitatea suporturilor: tavă senzorială, cartonașe, planșe, schelet ilustrat și materiale pentru lucru manual. Această varietate permite trecerea de la experiența concretă la reprezentarea vizuală și verbală. O organizare eficientă poate alterna activitatea frontală cu sarcini în perechi sau la centre, pentru a reduce timpul de așteptare și a oferi fiecărui copil ocazii de manipulare.

Pentru aprofundare, educatoarea poate introduce o conversație finală de tipul *„Ce am descoperit astăzi despre corpul nostru?”* și poate documenta răspunsurile copiilor în portofoliul grupei. Integrarea tehnologiei, acolo unde este disponibilă, poate susține prezentarea unor imagini sau jocuri de asociere, dar nu înlocuiește experiența directă cu materialele.

6. Concluzii

Învățarea prin joc și descoperire oferă contexte accesibile și motivante pentru familiarizarea preșcolarilor cu propriul corp. Activitățile documentate fotografic ilustrează moduri complementare de explorare: căutarea senzorială, asocierea vizuală, construirea unui întreg din părți și reprezentarea practică. Valoarea lor pedagogică depinde de întrebările adresate, de adaptarea sarcinilor și de feedbackul oferit copiilor. Articolul propune astfel un model de valorificare reflexivă a experiențelor de la grupă, care poate fi completat cu observații și rezultate autentice ale cadrului didactic.

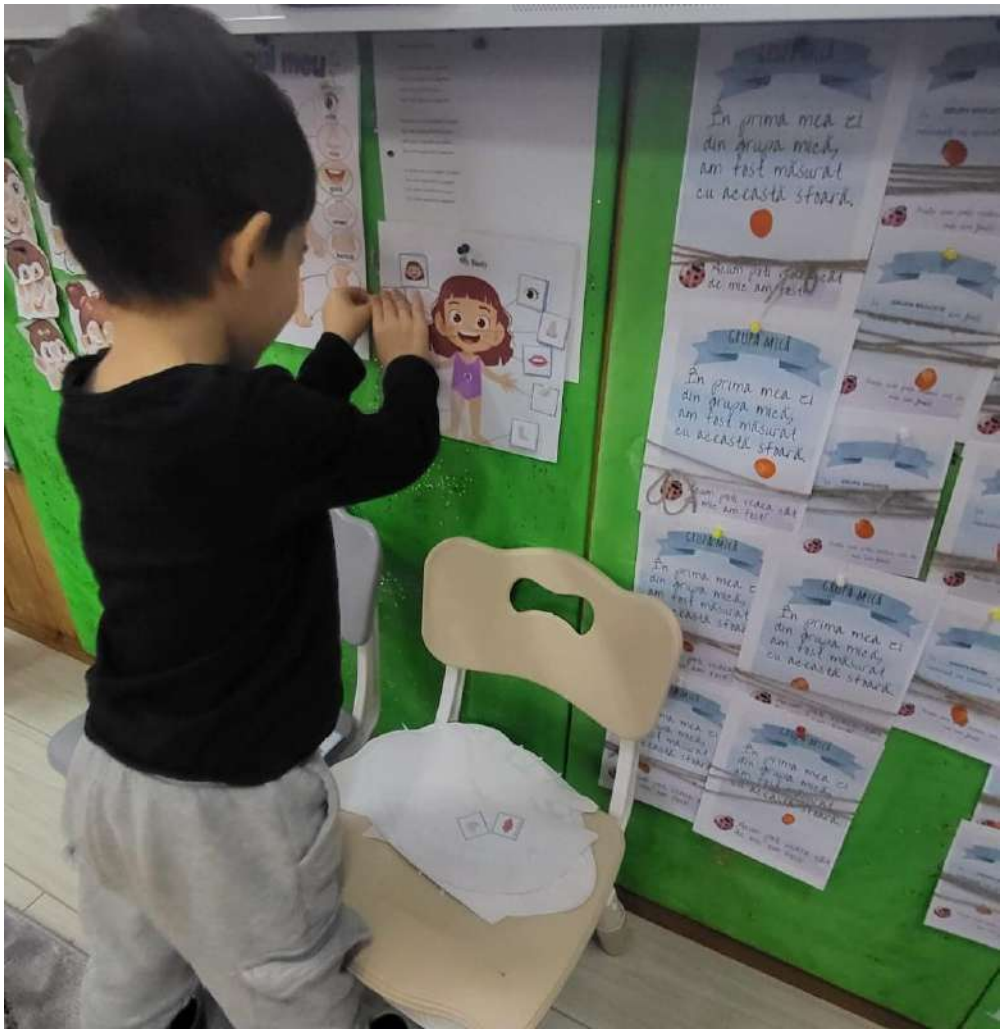
Bibliografie

- Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie. Aprobat prin OMEN nr. 4694/2019.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. Basic Books.








În prima mea zi
din grupa mică,
am fost măsurat
cu această sfoară.
GRUPA MICĂ






MATEI.N



ÎNVĂȚAREA PRIN JOC ȘI DESCOPERIRE – STRATEGII INOVATOARE ÎN CUNOAȘTEREA CORPULUI UMAN LA PREȘCOLARI

Patras Ana -Cipriana
GPN REUSENI – grupa mixtă

Rezumat

Acest articol valorifică posibilitățile jocului didactic, ale explorării senzoriale și ale activităților practice în familiarizarea preșcolarilor cu propriul corp. Sunt analizate patru situații de învățare documentate fotografic: explorarea unor reprezentări de oase într-o tavă senzorială, asocierea părților corpului pe planșe, alcătuirea unui schelet ilustrat și reprezentarea mâinii prin materiale concrete. Exemplele sunt prezentate ca repere metodice, fără atribuirea unor rezultate măsurate sau a unor reacții individuale neverificate. Accentul cade pe învățarea activă, diferențiere, limbaj, motricitate fină și colaborare.

Cuvinte-cheie: educație timpurie; joc didactic; învățare prin descoperire; corpul uman; explorare senzorială; interdisciplinaritate.

1. Introducere

La vârsta preșcolară, copilul înțelege lumea prin acțiune, mișcare, conversație și experimentare. Tema **„Corpul meu”** oferă contexte apropiate de experiența cotidiană, în care noțiunile despre părțile corpului și funcțiile acestora pot fi construite treptat, prin materiale vizuale și manipulabile. În locul memorării izolate a unor denumiri, cadrul didactic poate organiza situații în care copilul caută, compară, denumește, potrivește și explică.

Curriculumul pentru educația timpurie (2019) susține abordarea integrată și valorificarea jocului ca formă fundamentală de activitate. În această perspectivă, resursele tactile și vizuale nu sunt simple elemente decorative, ci mijloace pentru implicarea activă a copilului. Fotografiile care au inspirat prezentul articol surprind activități desfășurate în spațiul grupei, cu materiale pregătite pentru explorare individuală și în grup.

2. Repere pedagogice

Jocul didactic reunește o sarcină de învățare, reguli accesibile, elemente ludice și feedback. El poate stimula curiozitatea și participarea atunci când cerințele sunt adaptate vârstei și ritmului fiecărui copil. Învățarea prin descoperire presupune formularea unor întrebări și căutarea de răspunsuri prin observare și manipulare, cu sprijinul educatoarei. Interacțiunea verbală este esențială: întrebări precum *„Ce ai găsit?”, „Unde crezi că se potrivește?”* sau „*Cum ai aflat?*” invită la exprimare și argumentare.

În proiectarea activităților, se urmăresc dezvoltarea limbajului, a capacităților cognitive, a motricității fine și a conduitei de cooperare. Materialele se aleg în condiții de siguranță, fără piese cu risc de înghițire, iar explorarea senzorială este supravegheată permanent. În cazul copiilor cu sensibilități tactile, se pot oferi instrumente de manipulare sau variante vizuale.

3. Exemple de practici educaționale documentate fotografic

3.1. „Micii exploratori ai scheletului” – descoperire senzorială

În primele imagini se observă o tavă dreptunghiulară din lemn, umplută cu material granular galben, în care sunt ascunse sau parțial vizibile decupaje ilustrând oase. Copiii sunt așezați în jurul spațiului de lucru, iar câte un copil manipulează materialele. Activitatea este structurată ca joc de căutare și identificare: copilul descoperă o piesă, o descrie, o compară cu alte reprezentări și încearcă să precizeze locul ei în corp, cu ajutorul educatoarei.

Obiective posibile: exersarea observației; îmbogățirea vocabularului cu termeni simpli (os, schelet, braț, picior); dezvoltarea coordonării ochi–mână; respectarea rândului. Pentru diferențiere, unii copii pot sorta piesele după mărime, iar alții le pot asocia cu o planșă a corpului. Întrebarea de reflecție este: *„De ce avem nevoie de oase?”*

3.2. „Descoperă corpul meu” – asociere imagine–parte a corpului

Alte fotografii surprind copii care lucrează cu planșe reprezentând un personaj și imagini ale unor părți ale corpului. Se observă activități de indicare și potrivire a cartonașelor în dreptul reprezentărilor corespunzătoare. Educatoarea poate transforma acest demers într-un joc cu cerințe gradate: *„Arată ochii”,* „*Găsește urechea”, „Cu ce auzim?”, „Ce folosim pentru a mirosi?”.*

Obiective posibile: identificarea și denumirea părților corpului; asocierea organelor de simț cu funcțiile lor; formularea unor enunțuri scurte; consolidarea orientării pe propria schemă corporală. Activitatea permite alternarea răspunsului verbal cu gestul, ceea ce facilitează participarea copiilor cu niveluri diferite de dezvoltare a limbajului.

3.3. „Micul anatomist” – construirea unui schelet ilustrat

Într-o secvență fotografică se observă un schelet ilustrat, alcătuit din piese fixate pe un panou, la care copiii adaugă sau potrivesc elemente. Materialul oferă ocazia unei explorări intuitive a structurii corpului, fără a solicita noțiuni anatomice complexe. Sarcina poate fi formulată ludic: *„Ajută scheletul să-și găsească piesele!*”.

Obiective posibile: recunoașterea reprezentărilor principalelor segmente ale corpului; observarea relației parte–întreg; dezvoltarea atenției și a perseverenței; cooperarea în rezolvarea unei sarcini comune. Pentru consolidare, copiii pot compara scheletul de pe panou cu propriile mișcări: îndoirea brațului, ridicarea piciorului, rotirea umerilor.

3.4. „Mânuțele harnice” – reprezentare practică

Ultima fotografie prezintă copii așezați la masă, lucrând pe foi cu conturul mâinii și folosind bețișoare pentru a reprezenta degetele. Activitatea îmbină observarea propriului corp cu realizarea unei reprezentări grafico -plastice. Copiii pot compara numărul degetelor, lungimea lor și poziția acestora, apoi pot explica modul în care au alcătuit lucrarea.

Obiective posibile: dezvoltarea motricității fine; exersarea numărării până la cinci; orientarea spațială; utilizarea limbajului descriptiv. Ca extensie, copiii pot identifica acțiuni realizate cu mâinile și pot discuta reguli elementare de igienă.

4. Integrare curriculară și evaluare formativă

Cele patru situații pot constitui secvențe ale unui proiect tematic *„Corpul meu”. Domeniul Științe* este valorificat prin observare și identificare, *Domeniul Limbă și Comunicare* prin denumire și descriere, *Domeniul Om și Societate* prin respectarea regulilor și cooperare, iar Estetic și creativ prin realizarea de reprezentări. Motricitatea fină și coordonarea sunt exersate transversal.

Evaluarea formativă se poate realiza prin observație directă și întrebări scurte. Indicatori utili sunt: identifică părți ale corpului în imagini; asociază corect un cartonaș; manipulează materialele cu grijă; descrie ce a descoperit; așteaptă rândul și solicită ajutor când este necesar.

5. Reflecție metodică și posibilități de îmbunătățire

Fotografiile evidențiază diversitatea suporturilor: tavă senzorială, cartonașe, planșe, schelet ilustrat și materiale pentru lucru manual. Această varietate permite trecerea de la experiența concretă la reprezentarea vizuală și verbală. O organizare eficientă poate alterna activitatea frontală cu sarcini în perechi sau la centre, pentru a reduce timpul de așteptare și a oferi fiecărui copil ocazii de manipulare.

Pentru aprofundare, educatoarea poate introduce o conversație finală de tipul *„Ce am descoperit astăzi despre corpul nostru?”* și poate documenta răspunsurile copiilor în portofoliul grupei. Integrarea tehnologiei, acolo unde este disponibilă, poate susține prezentarea unor imagini sau jocuri de asociere, dar nu înlocuiește experiența directă cu materialele.

6. Concluzii

Învățarea prin joc și descoperire oferă contexte accesibile și motivante pentru familiarizarea preșcolarilor cu propriul corp. Activitățile documentate fotografic ilustrează moduri complementare de explorare: căutarea senzorială, asocierea vizuală, construirea unui întreg din părți și reprezentarea practică. Valoarea lor pedagogică depinde de întrebările adresate, de adaptarea sarcinilor și de feedbackul oferit copiilor. Articolul propune astfel un model de valorificare reflexivă a experiențelor de la grupă, care poate fi completat cu observații și rezultate autentice ale cadrului didactic.

Bibliografie

- Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie. Aprobat prin OMEN nr. 4694/2019.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. Basic Books.

TEORII DIDACTICE RELEVANTE PENTRU MODERNIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Profesor învățământ primar, GRIGORE MIHAELA

Școala Gimnazială ,,Șerban Cioculescu" Găești

Modernizarea procesului educațional reprezintă o provocare majoră pentru sistemul de învățământ contemporan, impunând adaptarea practicii pedagogice la cerințele educației viitorului și dezvoltarea competențelor elevilor într-un mod integrat, flexibil și eficient.

În acest context, teoriile didactice contemporane oferă un cadru valoros pentru inovarea metodelor și strategiilor de predare-învățare, orientând activitatea educațională către formarea unor competențe complexe, esențiale pentru adaptabilitate, creativitate și gândire critică.

Un prim pilon al modernizării îl constituie teoria constructivistă, care plasează elevul în centrul procesului de învățare, considerând că cunoașterea se construiește activ prin experiențe personale și reflecție.

Aplicarea acestei teorii în practică presupune utilizarea unor metode interactive, precum învățarea prin proiecte, discuții dirijate și explorare ghidată, care dezvoltă atât competențele cognitive, cât și cele socio-emoționale. De exemplu, în orele de limbă română, învățarea prin abordări constructiviste poate include crearea unor portofolii de lucrări sau analiza de texte în echipă, stimulând responsabilitatea și colaborarea.

O altă teorie semnificativă este învățarea bazată pe competențe, care promovează orientarea procesului educațional către dezvoltarea abilităților practice și transferabile, nu doar acumularea de cunoștințe teoretice. Aceasta presupune definirea clară a competențelor vizate și evaluarea lor prin metode alternative, cum ar fi proiectele interdisciplinare, portofoliile sau evaluările formative.

În acest sens, adaptarea practicii didactice implică integrarea tehnologiei digitale ca suport în crearea unor medii de învățare flexibile, personalizate și adaptate diversității stilurilor de învățare.

Metoda instruirii diferențiate, fundamentată pe recunoașterea și valorificarea diversității elevilor, asigură o educație incluzivă și echitabilă. Aceasta presupune adaptarea conținuturilor, a metodelor și a ritmului de lucru la nevoile și potențialul fiecărui elev, promovând un climat educațional motivant și stimulativ. De exemplu, în învățământul primar, diferențierea poate consta

în oferirea unor sarcini variate, gruparea flexibilă a elevilor sau aplicarea unor strategii de învățare colaborativă.

Toate aceste teorii didactice răspund cerințelor educației viitorului, care se concentrează pe integrarea tehnologiilor informaționale, pe dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a competențelor sociale. Practica pedagogică modernă trebuie să fie flexibilă, adaptabilă și centrată pe elev, oferind contexte de învățare stimulative și relevante pentru lumea în continuă schimbare.

În concluzie, modernizarea procesului educațional, prin aplicarea teoriilor didactice relevante, contribuie la dezvoltarea competențelor esențiale ale elevilor și la construirea unei educații performante, adaptate provocărilor actuale și viitoare. Experiența practică demonstrează că integrarea acestor teorii în activitatea zilnică a cadrelor didactice asigură un proces educațional de calitate, orientat spre succesul fiecărui elev.

Bibliografie:

- Mihăilescu, L., *Teorii moderne ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.

- Popescu, C., *Didactica contemporană*, Editura Polirom, Iași, 2020.

- Ionescu, M., *Inovație și competențe în educație*, Editura Trei, București, 2019.

- Palincsar, A.S., *Brown, A.L., Learning as a Collaborative Process*, Routledge, 2017.

EFECTELE MUZICII ȘI MIȘCĂRII ÎN DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ȘCOLARULUI MIC

Prof. Înv. Primar- Honciuc Irina Cătălina
Școla Gimnazială Nr. 8 Suceava
Județul Suceava, România

O dimensiune fundamentală a educaţiei fiinţei umane o constituie educaţia estetică. Prin intermediul ei se crează oportunitatea de cunoaştere senzorială sau sensibilă a lumii, adică cunoaşterea pe calea simţurilor, prin intermediul imaginilor artistice. Educaţia estetică întregeşte personalitatea omului, deoarece prin ea omul îşi cultivă aptitudinile şi capacitatea de a cunoaşte realitatea obiectivă, învăţând pe calea emoţiilor artistice, să admire tot ceea ce e frumos și minunat.

George Enescu spunea: " Ceea ce e important în artă e să vibrezi tu însuţi şi să-i faci şi pe alţii să vibreze".(*Motora-Ionescu, Ana, 1965*)

Prin muzică se realizează descoperirea de noi universuri, în care cel al copilăriei este dominant. Mijloacele principale de pătrundere în acest univers sunt cântecele interpretate de copii, însoțite de mișcare, ceea ce le oferă posibilitatea de a se manifesta liber și fără îngrădiri. Nu trebuie să neglijăm faptul că pentru copil arta înseamnă un mijloc de exprimare, un mijloc de exteriorizare a lumii sale interioare, a tendințelor și aspirațiilor sale, care își găsesc în artă o traducere mai directă decât ar fi cea manifestată prin cuvânt.

Începând cu anul școlar 2012-2013, când clasa pregătitoare a fost integrată în ciclul primar, disciplina ***Educație muzicală*** primește o nouă denumire- ***Muzică și mișcare***, ca disciplină de studiu la clasele pregătitoare, I și a II-a. Dacă în vechiul plan de învățământ muzica era studiată doar o oră pe săptămână la clasele I-IV, în noul plan de învățământ, disciplinei ***Muzică și mișcare*** îi sunt alocate două ore pe săptămână la clasele pregătitoare, I și a II-a, iar la clasele a III-a și a IV-a câte o oră pe săptămână.

Noua programă permite cadrului didactic, prin oferta flexibilă pe care o propune, să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare, urmărind astfel realizarea unui demers didactic personalizat și asigurarea formării competențelor prevăzute de programă în contextul specific fiecărei clase și a fiecărui elev.

Disciplina ***Muzică și mișcare*** are un caracter de noutate în raport cu disciplinele studiate până acum în învățământul primar prin caracterul său integrat . Abordarea integrată a acestei discipline a avut la bază următoarele motive:

- Învățarea holistică la această vârstă are mai multe șanse să fie interesantă pentru elevi, fiind mai apropiată de universul lor de cunoaștere;
- Contextualizarea învățării prin referire la realitatea înconjurătoare sporește profunzimea înțelegerii conceptelor și a procedurilor utilizate;
- Abordarea integrată permite folosirea mai eficientă a timpului didactic și mărește flexibilitatea interacțiunilor;
- Asocierea muzicii cu mișcarea este, pe de o parte, adecvată particularităților de vârstă ale copiilor, iar pe de altă parte, are valențe pedagogice în sfera sprijinirii dezvoltării fizice armonioase, a coordonării motrice, a dezvoltării simțului estetic, a dezvoltării afective și intelectuale.(*Programa școlară pentru Muzică și mișcare- clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București, p.2*)

Asocierea muzicii și mișcării la nivelul curriculumului oficial prezintă câteva avantaje. Cele mai importante sunt:

• Stimularea manifestării expresive a elevului prin crearea situațiilor favorabile în care copilul are posibilitatea de a reacționa natural, prin mișcare, la auzul unei melodii sau concomitent cu interpretarea unui cântec cu mișcare, nefiind obligat să stea în bancă.Se asigură astfel o practică muzicală de tip joc, consonantă cu caracterul sincretic al școlarului.

• Reduce diferența contraproductivă dintre școală și viață. Mediul în care învață îi valorifică elevului exprimarea personală și creativitatea .

• Pune bazele învățării conceptelor muzicale la nivel elementar într-o manieră intuitivă, accesibilă.(*Programa școlară pentru Muzică și mișcare- clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București, p.3*)

Deoarece ciclul achizițiilor fundamentale reprezintă o etapă importantă pentru stimularea flexibilității gândirii, precum și a creativității copilului, cadrul didactic va insista pe trezirea interesului elevului pentru această disciplină și pe dezvoltarea încrederii în sine. Jocul didactic va predomina în orele de *Muzică și mișcare* având drept scop asigurarea contextului pentru participarea activă a tuturor elevilor, individual și în grup, precum și determinarea lor de a-și exprima liber propriile idei și sentimente.

Mișcarea pe muzică la această vârstă presupune:

1. Bătăi din palme, pe genunchi, pe piept etc.;
2. Pași egali, pe loc sau în deplasare;
3. Pași simpli de dans;
4. Ridicare ritmică pe vârfuri;
5. Mișcări ale brațelor, ale trunchiului;
6. Mișcări sugerate de textul cântecului;
7. Mânuirea jucăriilor muzicale;
8. Dirijat intuitiv.

(*Programa școlară pentru Muzică și mișcare- clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013, București, p.12*)

Muzica asociată cu mișcarea, exercițiile fizice, cântecele cu elemente de mișcare ajută copiii de toate vârstele și în special pe cei de vârstă școlară mică, datorită faptului că stimulează procesele de învățare, dezvoltă conexiunile neuronale, stimulează limbajul, dezvoltă urechea muzicală și învățarea modului de a simți ritmul muzical. De asemenea, se dezvoltă abilitățile motrice mari și de finețe, făcând posibilă perfecționarea coordonării creier-mână.

Muzica și mișcarea dezvoltă inteligența intra și interpersonală, care implică capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți oameni, de a empatiza. Copiii mai timizi pot să descopere că sunt mai puțin inhibați atunci când cântă și dansează alături de ceilalți colegi. Încrederea în sine crește pe măsură ce pot să înțeleagă că își pot folosi mintea și corpul împreună.

Începutul activităţii şcolare este marcat de apariţia unor stări tensionale şi de conflict a unor schimbări profunde în personalitatea elevului mic determinate de activitatea principală a acestuia, învăţarea şi noile relaţii sociale.

Organismul se dezvoltă din punct de vedere fizic mai lent la început, dar apoi cunoaşte o accelerare deosebită.

O mai mare atenţie trebuie acordată sistemului osos(coloana vertebrală, torace, dentiţie) în timpul activităţilor şcolare. Se impune atragerea atenţiei permanent în privinţa ţinutei corpului, a capului şi a braţelor elevilor atât în momentul activităţilor practice cât şi in timpul altor activităţi şcolare precum cele de vorbit, scris, cântat.

Sistemul muscular cunoaşte o dezvoltare atât ca volum cât şi ca forţă. Copilul are multă energie, dar oboseşte repede. Muşchii degetelor fiind insuficient dezvoltaţi necesită exerciţii pregătitoare pentru desfăşurarea activităţilor de scriere, desen şi abilităţi practice.

În cadrul activităţilor muzicale, prin balansarea braţelor, ciocănitul degetelor în bancă, cântatul la pian, mişcări din încheietura pumnului se va urmări dezvoltarea musculaturii fine.

Exemple de exerciții, cântece și jocuri muzicale pentru dezvoltarea fizică armonioasă:

- **Balansarea braţelor**
- **Ciocănitul degetelor în bancă**
- **Cântecul: "Mişcă vântul frunzele", Muzica: Dimitrie Cuclin**

În timp ce cântă, copiii vor imită mişcarea vântului, a frunzelor, rotirea moriştilor, coordonându-şi mişcările corporale (braţe, degete) cu succesiunileversurilor din cântec, în ordinea impusă de tempo, metru şi ritm.

- **Joc muzical "Bat din palme"**

Copiii aşezaţi câte patru pe un rând vor cânta și vor face următoarele mișcări:

1. Clap, clap, clap- copiii bat din palme;
2. Trap, trap, trap- copiii bat cu piciorul în podea;
3. Și la stânga tot așa- întrg rândul va face pași lateral stânga
4. Și la dreapta tot așa- vor face pași lateral dreapta
5. Ne-nvârtim, ne răsucim și la horă noi pornim- copiii se învârt în jurul lor, apoi se prind în horă.

- **Joc axat pe cântec:** „ Locomotiva"

Versuri:

Eu locomotiva sunt, voi sunteti vagoane
Aşezaţi-vă în rând, mâinile-s tampoane.
Refren:
Trenul face „Tuu! Tuu! Tuu!", de plecare-i gata
De e ger sau de-i năduf, fuge ca săgeata!
Ce departe am ajuns cu plimbarea noastră
Şi dacă aţi obosit, hai copii acasă!

Copiii se prind de mijloc formând un şir cu o locomotivă în fața șirului(un elev sau învăţătorul clasei). Ei mimează greutatea urcuşului şi intrarea într-un tunel format dintr-un grup de elevi care ţin mâinile împreunate vertical.

- **Cântecul „ Degetele"**

Acest cântecel ajută la dezvoltarea și întărirea musculaturii degetelor de la mâini, exercițiile executate în timpul interpretării cântecelor fiind utile pentru activitățile în care elevii vor folosi creioanele sau stiloul.

Tot în perioada achizițiilor fundamentale nu trebuie ignorată mișcarea pe muzică și efectele dansului asupra dezvoltării copilului de vârstă școlară mică.

Când spunem mișcare pe muzică ne referim de cele mai multe ori la dans. Dansul reprezintă o descărcare prin ritm și mișcare a sentimentelor și trăirilor. Prin dans putem exprima atât bucuria cât și tristețea, iubirea sau dorința. Prin dans socializăm și comunicăm, indiferent de limba pe care o vorbim sau de cultura din care venim. Dansul reprezintă un mijloc prin care putem forma spiritul de echipă sau de competiție.

Ritmul este simțit de copii în mod natural. De aceea, reacțiile lor la auzul sunetelor muzicale sunt imediate. La început copilul zâmbește, apoi are ușoare mișcări din cap, urmate de bătăi din palme și treptat apar mișcările de dans.

Prin mișcările ce însoțesc cântecele cântate, copiii își dezvoltă motricitatea, conștientizează mai bine părțile propriului corp și pot controla și educa anumite mișcări indicate de versurile cântecelor interpretate. Totodată, dansul stimulează interacțiunea cu ceilalți copii, dezvoltă valorile sociale, copiii învață un alt sistem de exprimare, își dezvoltă expresivitatea și înțeleg mai bine limbajul non-verbal.

Specialiștii subliniază faptul că acei copii care urmează cursuri speciale de dans își pot corecta mersul incorect, poziția vicioasă a coloanei vertebrale, își întăresc sistemul osos, muscular și își mențin sănătatea generală la un nivel ridicat. De asemenea, dansul poate reprezenta o formă de educație și autocontrol al comportamentului, o modalitate eficientă de disciplinare și educație muzicală. Nu trebuie neglijat faptul că prin dans, copilul elimină tensiunile interioare, încordarea psihică, astfel se produce detensionarea și calmarea psihofizică.

Exemple:

- **Dansul fulgilor de nea**

Cu ajutorul acestui cântec putem introduce elevii în lumea minunată a valsului. Pașii de vals pot fi învățați prin numărare:1,2,3/1,2,3/1,2,3 și prin exersare individuală, apoi în perechi de câte doi . Acest dans îi ajută pe copiii să își dezvolte simțul mișcării fine, elegante și să își coordoneze mișcările împreună cu cele ale partenerului de dans. Odată ce acest dans a fost învățat se poate folosit și în momentele artistice din cadrul serbărilor școlare.

- **Drag mi-e jocul românesc**

Cu ajutorul acestui cântec putem introduce elevii în lumea minunată a dansului popular. Pașii de horă pot fi învățați prin imitare, la început prin exersare individuală, apoi în grupuri de câte șase elevi prinși de mâini în cerc .

Acest tip de dans îi ajută pe copiii să-și dezvolte coordonarea mișcărilor împreună cu cele ale celorlalți elevi din grup, respectând același ritm și aceeași direcție de deplasare.

Concluzii

Indiferent de metodele și de mijloacele pe care alegem să le utilizăm în orele de Muzică și mișcare, nu trebuie să uităm că suntem responsabili de educarea unor copii aflați la un nivel de dezvoltare în care asimilează toate modelele întâlnite și toate experiențele trăite. Scopul activităților din învățământul primar este acela de a dezvolta copii sociabili, care să se integreze cu ușurință în viața comunității și să participe cu plăcere la orice activitate propusă.

Bibliografie:

1.Aldea, Georgeta, Munteanu, Gabriela.(2001). *Didactica educației muzicale în învățământul primar*. E.D.P., București.

2.Popescu–Neveanu, Paul, Zlate, Mielu, Crețu, Tinca. (1998). *Psihologie- manual pentru clasa a X-a Școli Normale și licee*. E.D.P., București.

3.*Programa școlară pentru Muzică și mișcare- clasa Pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3418/19.03.2013*. București.

4.Salade, Dumitru, și colaboratorii. (1973). *Educația prin artă și literatură. Studii*. E.D.P., București.

5.Șchiopu, Ursula.(1985). *Psihologia generală și a copilului.* E.D.P., București.

INOVAREA PRACTICII EDUCAȚIONALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

AUTOR: PROF. HORGA ȘTEFANIA

INSTITUTIA: COLEGIUL DE ȘTIINȚE ALE NATURII „EMIL RACOVIȚĂ" BRAȘOV

Modernizarea predării limbii engleze presupune mai mult decât introducerea unor aplicații sau schimbarea formatului exercițiilor. Ea cere contexte în care elevii folosesc limba pentru a înțelege, a negocia sensuri, a crea produse și a participa la situații relevante. Eseul pune în dialog abordarea acțională din Cadrul european comun de referință pentru limbi, învățarea comunicativă, colaborarea, evaluarea formativă, incluziunea și utilizarea critică a resurselor digitale. Contribuția personală este sintetizată într-un reper de proiectare – scop real, sprijin flexibil și dovadă de progres – ilustrat prin exemple didactice adaptabile.

O lecție de engleză devine relevantă atunci când ceea ce elevii învață îi ajută să facă ceva cu limba. Ei au nevoie să înțeleagă un mesaj, să ceară lămuriri, să recomande, să compare opțiuni și să își adapteze exprimarea la interlocutor. Din acest motiv, modernizarea procesului educațional nu se reduce la folosirea unei platforme sau la alternarea unor jocuri. Miza este proiectarea unor situații în care cunoștințele lingvistice se transformă în acțiune, iar profesorul urmărește progresul prin ceea ce elevii pot comunica și realiza.

Reperele internaționale susțin această direcție fără să ofere o rețetă unică pentru fiecare clasă. Cadrul european comun de referință pentru limbi descrie elevul ca utilizator al limbii și actor social, iar abordarea acțională propune sarcini cu scop, colaborare și public. OECD Learning Compass accentuează autonomia elevului, cooperarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru a răspunde unor contexte în schimbare. Recomandările UNESCO privind competențele pentru inteligența artificială completează tabloul prin nevoia ca elevii să folosească tehnologia responsabil, creativ și cu discernământ. În practica de la clasă, aceste perspective se întâlnesc în activități cu sens, criterii vizibile și sprijin potrivit nevoilor elevilor.

Învățarea comunicativă pornește de la folosirea limbii pentru a transmite și negocia sensuri. Abordarea acțională adaugă un rezultat concret: elevii nu exersează doar replici, ci îndeplinesc împreună o sarcină pentru un destinatar. De exemplu, în loc să completeze o serie de propoziții izolate la timpul viitor, o clasă poate pregăti în engleză un ghid audio de două minute pentru un vizitator străin. Echipele primesc profilul vizitatorului, bugetul și câteva obiective locale. Fiecare membru deține o informație diferită, astfel încât grupul trebuie să compare opțiunile, să negocieze un itinerar și să formuleze o recomandare justificată. Profesorul observă acuratețea limbii, dar și felul în care elevii clarifică, reformulează și răspund interlocutorului.

Colaborarea contribuie la învățare atunci când fiecare elev are o responsabilitate reală. Rolurile de facilitator, verificator al limbii, responsabil de timp și raportor se pot roti între activități, astfel încât produsul să nu depindă de un singur membru. O rutină eficientă este ca fiecare elev să noteze mai întâi o idee individual, să o compare în pereche, iar apoi grupul să construiască o versiune comună. Într-o activitate de argumentare, echipele formulează o opinie, o susțin cu un exemplu și pregătesc o întrebare pentru colegi. Profesorul poate oferi expresii de sprijin precum "I see your point, but…" sau "Could you give an example?", apoi îi încurajează pe elevi să le folosească în mod firesc.

Evaluarea formativă își arată valoarea atunci când feedbackul îl ajută pe elev să îmbunătățească produsul. O observație vagă, precum „mai multă atenție la gramatică”, nu indică ce poate face elevul. În schimb, o sugestie de tipul „marchează verbele la trecut și verifică dacă ai păstrat aceeași formă în narațiune” oferă un pas concret. Înaintea unei sarcini, profesorul poate comunica o rubrică scurtă și poate modela criteriile. După redactarea unui paragraf de opinie, de pildă, elevii pot sublinia afirmația, evidenția motivul și încercui conectorii. Colegul oferă o observație specifică, iar autorul revizuiește un aspect prioritar. În acest fel, evaluarea devine parte a învățării, nu doar o notă acordată la final.

Incluziunea presupune mai multe căi de acces la aceeași țintă de învățare. La o prezentare orală, un elev poate vorbi în fața clasei, altul poate înregistra un mesaj audio, iar un altul poate folosi cartonașe cu expresii și imagini. Profesorul păstrează competența urmărită, dar adaptează timpul de pregătire, lungimea textului-suport, sprijinul vizual și forma produsului. Într-o lecție despre obiceiuri sănătoase, de exemplu, toți elevii formulează recomandări cu “should” și “shouldn’t”. Unii aleg dintre începuturi de propoziție și pictograme, în timp ce alții compară două recomandări și își susțin alegerea într-o prezentare scurtă. Diferențierea facilitează participarea fără să ascundă ce anume trebuie să învețe fiecare elev.

Resursele digitale sunt utile când îmbunătățesc accesul, feedbackul, colaborarea ori calitatea produsului. Un formular poate oferi elevilor o verificare rapidă, un document colaborativ poate aduna ideile echipei, iar o înregistrare audio îi ajută să își asculte și să își revizuiască pronunția. Inteligența artificială poate propune variante de exerciții sau poate simula un interlocutor, însă conținutul rezultat trebuie verificat. Elevii nu ar trebui să introducă date personale în servicii publice fără acord și fără o justificare adecvată, iar contribuția proprie trebuie să rămână vizibilă. O activitate potrivită este să ceară unui instrument digital trei titluri pentru o campanie în engleză, apoi să compare variantele, să verifice dacă se potrivesc publicului și să păstreze numai ideile pe care le pot justifica.

Din aceste repere propun un mod simplu de a proiecta activitățile: profesorul pornește de la un scop real, oferă sprijin flexibil și stabilește ce dovadă va arăta progresul. Scopul real răspunde la întrebarea ce acțiune comunicativă va realiza elevul și pentru cine. Sprijinul flexibil include modele, resurse, roluri și opțiuni care fac participarea accesibilă. Dovada de progres poate fi un produs, o intervenție orală, o versiune revizuită sau o reflecție a elevului. De exemplu, într-o sarcină de recomandare a unui traseu, scopul este să ajute un vizitator să aleagă, sprijinul poate include expresii utile și o hartă, iar dovada poate fi ghidul final însoțit de explicația unei revizii făcute după feedback.

Această proiectare se poate vedea într-o secvență despre reducerea deșeurilor în școală, potrivită orientativ nivelului B1 și desfășurată pe parcursul a două lecții. La început, elevii clasifică imagini cu situații familiare și formulează observații folosind “There is/are…” și vocabularul reciclării. Apoi, echipele citesc materiale scurte, adaptate, despre reducerea deșeurilor; fiecare elev selectează o informație și o reformulează pentru grup. Membrii aleg o problemă, propun soluții și compară impactul și ușurința aplicării. Cu ajutorul unor expresii pentru sugestii și comparații, creează un poster, digital sau pe hârtie, care conține un titlu, recomandări, o justificare și un apel la acțiune. O altă echipă oferă feedback asupra clarității mesajului, motivării soluției și inteligibilității limbii. Grupul revizuiește produsul și consemnează o decizie luată în urma feedbackului. La final, fiecare elev notează ce contribuție a avut și ce dorește să îmbunătățească data viitoare.

O astfel de activitate cere timp de pregătire, materiale potrivite și criterii clare. Dacă dispozitivele sunt puține, echipele pot lucra pe hârtie sau pot folosi un singur dispozitiv pentru înregistrare. Dacă nivelurile lingvistice diferă, profesorul poate păstra tema comună și oferi texte, modele și grade de complexitate diferite. Este la fel de important ca proiectele să nu înlocuiască toate formele de predare. Exersarea explicită a vocabularului, modelarea unei structuri și feedbackul direct rămân necesare; inovația constă în felul în care acestea sunt legate de un scop autentic și de progresul observabil al elevului.

Predarea limbii engleze orientată spre viitor pune limba în serviciul unei acțiuni, le oferă elevilor un rol activ și folosește evaluarea pentru a îmbunătăți rezultatele. Contribuția personală a acestui eseu este reperul de proiectare bazat pe scop real, sprijin flexibil și dovadă de progres, alături de exemple care îl fac aplicabil în lecții obișnuite. Inovația nu depinde de numărul aplicațiilor folosite, ci de coerența dintre competența urmărită, participarea elevilor, resursele disponibile și feedbackul care îi ajută să avanseze.

Bibliografie selectivă

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume

Council of Europe. (n.d.). The CEFR in the classroom. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-in-the-classroom

OECD. (n.d.). The OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

UNESCO. (2024). AI competency framework for students. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students

Notă de autor: Eseul, formulările, exemplele și cadrul de proiectare sunt redactate original pentru acest material. Reperele bibliografice fundamentează ideile generale și nu reprezintă texte preluate.

IMPERATIVUL SCHIMBĂRII ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Hristache Sofia,

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”

Societatea secolului al XXI-lea traversează o perioadă de transformări profunde, caracterizată prin accelerarea progresului tehnologic, globalizare și o dinamică informațională fără precedent. În acest peisaj fluid, instituția școlară este pusă în fața unei dileme fundamentale: continuarea reproducerii unor tipare educaționale rigide, consacrate secolele trecute, sau asumarea unui rol transformator, prin alinierea la cerințele educației viitorului.

Demersul de față reunește articole științifice și reflecții didactice privind inovarea practicii educaționale, analizând în mod critic teorii și modele capabile să ofere coerență și relevanță demersului pedagogic actual. Inovarea nu mai este privită ca un moft sau ca o opțiune facultativă, ci ca o condiție sine qua non pentru supraviețuirea funcțională și morală a sistemului de învățământ.

MODELE ȘI PERSPECTIVE ÎN MODERNIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Modernizarea procesului educațional presupune o revizuire curajoasă a constructelor teoretice care stau la baza predării, evaluării și proiectării curriculare. În acest sens, sunt analizate teorii, modele, perspective și experiențe didactice relevante pentru modernizarea procesului educațional. Următoarele repere teoretice se dovedesc esențiale:

- **Paradigma constructivistă și învățarea experiențială:** Trecerea de la profesorul-emițător la elevul-constructor al propriei cunoașteri. Teoriile lui

Jean Piaget, Lev Vygotsky și David Kolb își găsesc astăzi o rezonanță practică amplificată prin intermediul tehnologiei și al colaborării peer-to-peer.

- **Designul Universal pentru Învățare (UDL):** Un model flexibil care recunoaște diversitatea cognitivă din sala de clasă, oferind multiple mijloace de reprezentare, exprimare și angajament pentru elevi.
- **Abordarea STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics):** Depășirea compartimentării disciplinare stricte și adoptarea unei viziuni holistice asupra problemelor lumii reale, stimulând gândirea critică și creativitatea aplicată.

Aceste modele și perspective converg spre un singur punct nodal: necesitatea de a transforma școala dintr-un spațiu al acumulării cantitative într-un ecosistem orientat spre dezvoltarea competențelor elevilor.

REFLECȚIE DIDACTICĂ: EXPERIENȚE PRACTICE ȘI PROVOCĂRI LA CATEDRĂ

Teoria pedagogică are valoare doar în măsura în care își găsește ecou și validare în practica de zi cu zi a clasei de elevi. Din perspectiva practicianului, tranziția către o predare inovatoare generează atât oportunități extraordinare, cât și bariere instituționale sau psihologice.

Relația pedagogică redefinită: Profesorul ca facilitator

În practica tradițională, autoritatea profesorului deriva din monopolul asupra informației. Astăzi, când orice date pot fi accesate instantaneu printr-o căutare pe internet, această postură devine caducă. Experiențele didactice recente arată că un profesor relevant este cel care își asumă rolul de mentor, facilitator și curator de contexte de învățare.

„A preda nu mai înseamnă a turna cunoștințe într-un vas gol, ci a aprinde un foc, oferind elevilor instrumentele necesare pentru a naviga autonom prin oceanul informațional.”

Bariere în calea inovării și modalități de depășire

Printre principalele obstacole identificate în teren se numără:

1. **Rigiditatea curriculară și presiunea evaluărilor standardizate:** Concentrarea exclusivă pe obținerea unor note mari la examene naționale sufocă adesea creativitatea și aplicabilitatea practică.
2. **Rezistența la schimbare:** Atât din partea cadrelor didactice ancorate în rutină, cât și din partea părinților, care percep metodele non-formale sau interactive ca fiind o abatere de la „seriozitatea" clasică.
3. **Echitatea digitală și logistică:** Discrepanțele între resursele disponibile în școli urbane de elită și cele din medii defavorizate.

Depășirea acestor blocaje presupune crearea unor comunități de practică la nivel local și național, unde profesorii pot testa, evalua și perfecționa bune practici pedagogice adaptate realităților actuale.

ADAPTAREA PRACTICII PEDAGOGICE LA CERINȚELE EDUCAȚIEI VIITORULUI

Pentru ca școala să nu pregătească elevii pentru o lume care a apus, practica pedagogică trebuie să anticipeze cerințele educației viitorului. Aceste repere includ:

- **Alfabetizarea critică (Critical Literacy):** Într-o epocă a dezinformării și a conținutului generat automat, capacitatea de a analiza, verifica și chestiona veridicitatea informației devine vitală.
- **Inteligența emoțională și reziliența socială:** Capacitatea de a lucra în echipe multiculturale sau multidisciplinare, de a gestiona eșecul și de a transforma frustrarea în oportunitate de creștere.
- **Autonomia cognitivă (Learnability):** Învățarea continuă pe tot parcursul vieții (lifelong learning), insuflând elevului bucuria de a descoperi și adaptabilitatea la o piață a muncii în continuă metamorfoză.

CONCLUZII ȘI DIRECȚII DE ACȚIUNE

Articolele științifice și reflecțiile didactice centrate pe inovație demonstrează că viitorul educației nu se va construi prin reforme birocratice abstracte, ci prin transformarea micro-universului din fiecare sală de clasă. Integrarea armonioasă a teoriilor moderne, validarea experiențelor didactice de succes și deschiderea spre nou sunt elementele care asigură crearea unei practici didactice cu adevărat relevante și adaptate viitorului.

Investiția în formarea continuă a cadrelor didactice și valorizarea inovației la catedră reprezintă garanția că școala va rămâne pilonul central al evoluției umane și al progresului social.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Ionescu Iuliana,
Grădinița cu Program Prelungit nr. 1
Valu lui Traian, jud. Constanța

Rezumat

Transformările tehnologice, economice și sociale impun reconsiderarea practicilor didactice și a finalităților educației. Școala contemporană trebuie să formeze persoane capabile să gândească critic, să rezolve probleme, să colaboreze și să învețe pe tot parcursul vieții. În acest context, inovarea pedagogică presupune depășirea modelului predominant transmisiv, adaptarea învățării la nevoile elevilor, integrarea responsabilă a tehnologiilor digitale și consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Analiza comparativă a unor sisteme educaționale europene, precum cele din Estonia, Finlanda și Portugalia, oferă repere utile pentru modernizarea învățământului românesc. Lucrarea evidențiază principalele vulnerabilități ale sistemului național și propune direcții de dezvoltare, însoțite de obiective pe termen scurt și mediu, orientate spre îmbunătățirea rezultatelor academice și creșterea echității educaționale.

Cuvinte-cheie: inovare pedagogică, practică didactică, competențe-cheie, educație digitală, performanță academică, dezvoltare profesională.

1. Educația în contextul transformărilor societății contemporane

Societatea actuală se caracterizează prin accelerarea schimbărilor tehnologice, accesul extins la informație, dezvoltarea inteligenței artificiale și transformarea continuă a cerințelor pieței muncii. În acest context, școala nu mai poate fi concepută exclusiv ca un spațiu al transmiterii și al reproducerii cunoștințelor. Ea trebuie să devină un mediu de formare a competențelor necesare adaptării, participării sociale și dezvoltării personale.

Relevanța educației depinde de capacitatea acesteia de a corela achizițiile teoretice cu situațiile concrete de viață. Elevul are nevoie să înțeleagă informația, să o evalueze critic, să identifice surse credibile și să o utilizeze în rezolvarea unor probleme autentice. În egală măsură, comunicarea, colaborarea, creativitatea, autonomia în învățare și responsabilitatea digitală devin dimensiuni esențiale ale profilului absolventului.

Din perspectivă pedagogică, această schimbare presupune reconsiderarea relației dintre profesor, elev și conținutul învățării. Profesorul își păstrează rolul de specialist în domeniul

predat, dar își asumă și funcții de proiectare, facilitare, consiliere și evaluare formativă. Elevul devine participant activ la propria formare, fiind implicat în investigare, formularea de ipoteze, realizarea de proiecte și reflecția asupra progresului personal.

Inovarea didactică nu se reduce la utilizarea echipamentelor digitale sau la adoptarea unor metode atractive. O practică este inovatoare atunci când răspunde unei nevoi educaționale reale, îmbunătățește învățarea și produce rezultate observabile. Prin urmare, valoarea unei metode trebuie apreciată în funcție de efectele asupra înțelegerii, transferului cunoștințelor, motivației și progresului elevilor.

2. Repere europene pentru dezvoltarea practicilor didactice

Experiența sistemelor educaționale europene evidențiază modalități diferite de organizare a învățării, dar și principii comune: centrarea pe competențe, susținerea autonomiei profesionale, utilizarea evaluării pentru îmbunătățirea învățării și reducerea diferențelor de performanță.

Estonia reprezintă un reper relevant prin rezultatele elevilor și prin integrarea tehnologiei în dezvoltarea competențelor. La evaluarea PISA 2022, 85% dintre elevii estonieni de 15 ani au atins cel puțin nivelul de bază la matematică, 86% la lectură și 90% la științe. Aceste rezultate depășesc mediile OCDE în toate cele trei domenii. Experiența estoniană sugerează importanța coerenței dintre curriculum, competențele profesorilor, autonomia școlii și evaluarea rezultatelor.

Pentru România, un element valoros îl constituie orientarea către alfabetizarea funcțională. Elevii trebuie să utilizeze cunoștințele matematice în contexte cotidiene, să interpreteze texte diverse și să formuleze explicații bazate pe dovezi. De exemplu, o lecție de matematică poate include analiza unui buget familial, iar o activitate de științe poate presupune investigarea consumului de apă din școală. Astfel, conținuturile curriculare dobândesc relevanță practică.

Finlanda oferă un reper prin accentul pus pe profesionalizarea cadrelor didactice, încrederea acordată profesorilor și abordarea interdisciplinară a învățării. Formarea cadrelor didactice, autonomia pedagogică și sprijinul acordat elevilor constituie componente importante ale modelului finlandez. O direcție relevantă pentru școlile românești este organizarea unor activități interdisciplinare în care elevii investighează teme din viața reală, aplicând cunoștințe din mai multe discipline.

De exemplu, tema „Comunitatea sustenabilă” poate integra matematica prin măsurarea consumului de resurse, științele prin investigarea poluării, limba română prin redactarea unui raport și educația civică prin formularea unor propuneri adresate comunității. Eficiența unei

asemenea abordări depinde de proiectarea riguroasă a obiectivelor, de colaborarea profesorilor și de evaluarea individuală a contribuției fiecărui elev.

Portugalia oferă un exemplu relevant prin autonomia curriculară și dezvoltarea unor abordări educaționale adaptate contextului școlar. Cadrul curricular portughez pentru educația obligatorie pune accent pe competențe, cetățenie, incluziune și adaptarea experiențelor de învățare. Profesorii pot valorifica acest principiu prin proiecte conectate la realitatea locală, fără a pierde din vedere standardele naționale de învățare.

Într-o școală din mediul rural românesc, de exemplu, elevii pot realiza un proiect privind valorificarea resurselor locale, dezvoltarea turismului sau protejarea mediului. Activitatea poate integra cercetarea documentară, interviurile, analiza datelor și prezentarea publică a rezultatelor.

Comparația dintre aceste sisteme nu justifică preluarea mecanică a unor modele. Diferențele de finanțare, organizare instituțională, formare profesională și context socio-economic influențează rezultatele. Lecția esențială este necesitatea construirii unei politici educaționale coerente, în care inovarea metodologică să fie susținută prin resurse, formare și evaluarea efectelor asupra învățării.

3. Limitele învățământului românesc și implicațiile pentru performanța academică

Analiza sistemului educațional românesc evidențiază un decalaj între obiectivele curriculare și rezultatele efective ale învățării. Deși documentele curriculare promovează dezvoltarea competențelor, aplicarea acestora în practica școlară rămâne inegală. Predarea centrată pe reproducerea informațiilor, presiunea parcurgerii unui volum extins de conținuturi și evaluarea orientată spre rezultate imediate limitează dezvoltarea gândirii critice și a capacității de transfer.

Datele PISA 2022 indică dificultăți semnificative în formarea competențelor de bază. În România, 48,6% dintre elevii de 15 ani nu au atins nivelul minim de competență la matematică, 41,7% la lectură și 44% la științe. În Uniunea Europeană, proporțiile corespunzătoare au fost de 29,5%, 26,2% și, respectiv, 24,2%. Aceste rezultate reflectă probleme care depășesc activitatea individuală a profesorului. Printre factorii relevanți se numără diferențele socio-economice, accesul inegal la resurse, dificultățile de participare școlară și nevoia de consolidare a formării profesionale a cadrelor didactice.

O altă limită o reprezintă fragmentarea dezvoltării profesionale. Formarea continuă produce efecte durabile atunci când răspunde unor nevoi identificate la clasă și include aplicare, observare, feedback și reflecție. Cursurile izolate, fără sprijin ulterior, au o capacitate limitată

de a modifica practicile didactice. Raportul OCDE Education and Skills in Romania subliniază necesitatea consolidării sprijinului acordat profesorilor și a implementării efective a predării centrate pe competențe. Digitalizarea constituie o altă provocare. Dotarea cu dispozitive și accesul la platforme educaționale nu garantează îmbunătățirea învățării. Tehnologia produce valoare pedagogică atunci când facilitează investigarea, feedbackul, accesul la resurse relevante și adaptarea sarcinilor la nivelul elevilor. Utilizarea sa fără obiective clare poate amplifica distragerea atenției și poate transforma activitatea didactică într-o succesiune de sarcini superficiale.

În plus, diferențele dintre școlile urbane și cele rurale impun intervenții adaptate contextului. O politică uniformă, care presupune aceleași resurse și aceleași condiții de implementare pentru toate unitățile de învățământ, riscă să accentueze inegalitățile. Școlile dezavantajate au nevoie de sprijin suplimentar, acces la specialiști, programe remediale și parteneriate comunitare.

Prin urmare, creșterea performanței academice presupune o schimbare de perspectivă: succesul școlar trebuie evaluat prin progresul real al elevului, capacitatea de aplicare a cunoștințelor și reducerea diferențelor de învățare, nu exclusiv prin note și rezultate la examene.

4. Direcții inovatoare pentru modernizarea practicii didactice

Prima direcție vizează consolidarea alfabetizării funcționale. Citirea, scrierea, competențele matematice și interpretarea informațiilor trebuie dezvoltate sistematic în toate disciplinele. Profesorii pot utiliza texte autentice, grafice, tabele, situații-problemă și sarcini care solicită justificarea răspunsurilor. La limba română, elevii pot compara două articole despre aceeași temă și pot identifica diferențele dintre fapte și opinii. La matematică, pot interpreta statistici și calcula costuri, procente sau variații.

A doua direcție presupune diversificarea strategiilor de predare. Învățarea bazată pe proiecte, investigația, studiul de caz, dezbaterea și rezolvarea colaborativă a problemelor oferă contexte pentru aplicarea cunoștințelor. Profesorul trebuie să selecteze metoda în funcție de obiective, vârsta elevilor și complexitatea conținutului. Explicația directă rămâne utilă pentru introducerea unor concepte, însă trebuie completată prin activități de aplicare și reflecție.

A treia direcție o constituie evaluarea formativă și diferențierea instruirii. Evaluarea trebuie să identifice ceea ce elevul știe, dificultățile întâmpinate și pașii următori ai învățării. De exemplu, după o evaluare inițială, profesorul poate organiza trei categorii flexibile de sarcini: consolidarea achizițiilor de bază, aplicarea cunoștințelor și aprofundarea pentru elevii cu performanțe ridicate. Gruparea trebuie să rămână flexibilă, în funcție de progres.

A patra direcție vizează integrarea responsabilă a tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale. Platformele educaționale pot susține exercițiul individualizat, colaborarea și feedbackul rapid. Instrumentele de inteligență artificială pot fi utilizate pentru generarea unor exemple, compararea unor explicații sau formularea de întrebări, cu verificarea informațiilor și respectarea regulilor de protecție a datelor. Profesorul trebuie să stabilească explicit ce activități solicită contribuția personală a elevului și cum se declară utilizarea instrumentelor digitale.

A cincea direcție este dezvoltarea comunităților profesionale de învățare. Profesorii au nevoie de timp și contexte instituționale pentru proiectare colaborativă, observarea lecțiilor, analiza rezultatelor și schimbul de practici. Mentoratul, cercurile pedagogice orientate spre probleme concrete și parteneriatele între școli pot transforma formarea continuă într-un proces integrat activității didactice.

În concluzie, consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate contribuie la continuitatea învățării și la prevenirea abandonului școlar. Comunicarea periodică cu părinții, activitățile comunitare și implicarea instituțiilor locale pot crea un mediu educațional mai stabil. În mediul rural, colaborarea cu biblioteca, autoritățile locale, organizațiile nonguvernamentale și agenții economici poate extinde oportunitățile de învățare.

5. Obiective de dezvoltare pe termen scurt și mediu

Implementarea direcțiilor propuse necesită obiective măsurabile, responsabilități clare și monitorizarea progresului. Obiectivele de mai jos reprezintă ținte orientative pentru o unitate de învățământ, care trebuie adaptate în funcție de evaluarea inițială și de resursele disponibile.

Pe termen scurt, respectiv în intervalul de 0–12 luni, se urmărește identificarea nivelului real al competențelor elevilor prin evaluări inițiale și elaborarea unor planuri de intervenție adaptate dificultăților de învățare. Un obiectiv prioritar îl constituie diversificarea strategiilor didactice prin integrarea învățării interactive, a investigației, a studiilor de caz și a activităților bazate pe proiecte. În paralel, se impune utilizarea sistematică a evaluării formative, prin instrumente care permit monitorizarea progresului individual și oferirea unui feedback clar, orientat spre îmbunătățire. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice trebuie să pornească de la identificarea nevoilor concrete de formare și să includă activități de mentorat, schimburi de experiență și proiectare colaborativă. Totodată, școlile trebuie să stabilească reguli pentru utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale, să identifice elevii aflați în situații de risc educațional și să consolideze comunicarea cu familiile. Rezultatele acestor intervenții vor fi evaluate prin indicatori precum participarea elevilor, progresul la evaluările periodice, frecvența școlară și diversitatea strategiilor utilizate la clasă.

Pe termen mediu, în intervalul de 1–3 ani, obiectivul fundamental îl reprezintă îmbunătățirea sustenabilă a performanțelor academice și reducerea diferențelor de învățare dintre elevi. În acest sens, se propune diminuarea cu cel puțin 10% a ponderii elevilor care nu ating pragul stabilit pentru competențele de bază, prin raportare la rezultatele evaluării inițiale. Această țintă va fi urmărită prin programe remediale, activități de aprofundare și adaptarea sarcinilor la nivelul de pregătire al fiecărui elev. Un alt obiectiv vizează integrarea sistematică a metodelor inovatoare în proiectarea didactică, astfel încât învățarea prin proiecte, rezolvarea problemelor autentice și abordările interdisciplinare să contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei în învățare. La nivel instituțional, se urmărește constituirea unor comunități profesionale de învățare, în care cadrele didactice să analizeze rezultatele elevilor, să observe reciproc activitățile didactice și să identifice soluții bazate pe dovezi. De asemenea, se impune dezvoltarea unui cadru coerent pentru utilizarea resurselor digitale, evaluarea impactului acestora asupra învățării și consolidarea parteneriatelor dintre școală, familie și comunitate. Progresul va fi monitorizat anual prin compararea rezultatelor academice, a indicatorilor de participare școlară și a nivelului de dezvoltare a competențelor, urmărindu-se atât creșterea performanței, cât și asigurarea unor oportunități educaționale echitabile.

Pentru evaluarea eficienței, fiecare obiectiv trebuie asociat cu un indicator, o valoare inițială, o țintă și un responsabil. De exemplu, reducerea cu 10% a ponderii elevilor cu dificultăți se va calcula prin raportare la rezultatele evaluării inițiale, utilizând instrumente comparabile. Ținta nu trebuie interpretată drept standard național, ci drept reper managerial pentru îmbunătățirea activității unei școli.

Pe termen scurt, prioritatea este identificarea dificultăților de învățare și intervenția timpurie. Pe termen mediu, accentul trebuie mutat spre consolidarea capacității instituționale: profesori care colaborează, conducere școlară orientată spre progres, evaluare relevantă și utilizarea responsabilă a resurselor.

6. Concluzii

Construirea unei practici didactice relevante pentru viitor presupune corelarea inovării pedagogice cu nevoile reale ale elevilor și cu transformările societății contemporane. Experiențele europene analizate evidențiază importanța competențelor de bază, a autonomiei profesionale, a colaborării dintre profesori și a utilizării coerente a tehnologiei.

În România, decalajele de performanță, dificultățile de alfabetizare funcțională, diferențele socioeconomice și aplicarea inegală a curriculumului impun intervenții coordonate. Modernizarea nu se poate limita la schimbarea documentelor curriculare sau la dotarea școlilor.

Ea necesită transformări vizibile în activitatea de la clasă, formare profesională relevantă și evaluarea sistematică a progresului.

Obiectivul central trebuie să fie dezvoltarea unei școli capabile să ofere fiecărui elev oportunități reale de învățare și să susțină, în același timp, excelența academică. Profesorul rămâne factorul esențial al acestei transformări, iar instituția școlară trebuie să îi ofere resursele, autonomia și sprijinul necesare pentru a proiecta experiențe de învățare relevante, echitabile și adaptate viitorului.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași.

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

3. OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Note Romania. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/romania_cfe329e8-en.html

4. OECD. (2025). Education and Skills in Romania. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/594cbb5d-en

5. Comisia Europeană. (2025). Education and Training Monitor 2025: Romania. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/ro/country-reports/romania.html

BEYOND THE TEXTBOOK: REIMAGINING THE ENGLISH CLASSROOM FOR THE FUTURE

Ivănoiu Nicoliţa-Andreea, Liceul Tehnologic Bâlteni

Education is currently developing in a context marked by rapid technological change, increased access to information and a growing need for adaptability. Consequently, the school of the future cannot be built exclusively around the transmission and reproduction of knowledge. It must prepare learners to communicate, collaborate, think critically, create, make responsible decisions and continue learning throughout their lives. For foreign language teachers, this transformation creates both a challenge and an opportunity: the English classroom can become a space in which linguistic competence is developed together with autonomy, creativity, digital literacy and the ability to work meaningfully with others.

The textbook remains a valuable pedagogical resource, but it can no longer represent the limits of the learning experience. Students encounter English in films, music, games, applications, social media, online communities and increasingly in environments supported by artificial intelligence. Their learning needs therefore require flexible teaching practices that connect curricular objectives with authentic communication and with the realities of contemporary life. The phrase "beyond the textbook" does not imply abandoning structured content; rather, it suggests extending it through experiences that make knowledge relevant, transferable and personally meaningful.

This methodological paper explores several innovative directions that can contribute to a future-ready English classroom: learner-centred instruction, collaborative and project-based learning, flipped learning, gamification, purposeful use of digital tools and responsible integration of artificial intelligence. The emphasis is placed on practical classroom applications and on the teacher's role in selecting methods according to educational value rather than novelty alone.

1. From Knowledge Transmission to Competence Development

A relevant educational practice begins with a change of focus: from what the teacher presents to what the learner is able to understand, apply, communicate and create. Contemporary language teaching therefore places communicative competence at the centre of the learning process. Students need grammar and vocabulary, but they also need opportunities to use them for authentic purposes: expressing opinions, solving problems, negotiating meaning, presenting ideas and responding to other people's perspectives.

This approach is consistent with constructivist views of learning. Vygotsky (1978) emphasizes the social dimension of cognitive development, while Bruner (1996) highlights the importance of meaning-making, dialogue and culture. In the English classroom, these principles translate into carefully designed interaction: pair work, group tasks, peer feedback, collaborative writing and projects in which students construct knowledge together. The teacher remains essential, but the role changes from exclusive source of information to organiser of contexts in which learning can take place.

A future-oriented classroom should also develop transferable competencies. Critical thinking can be practised when learners compare sources, justify an opinion or distinguish fact from interpretation. Creativity can be developed through storytelling, visual projects and open-ended tasks. Collaboration is strengthened when students share responsibility for a common product. Digital competence grows when technology is used not only for entertainment but for research, communication, creation and reflection. In this way, English becomes both the subject being learned and a medium through which wider competencies are exercised.

2. Collaborative Learning: Language as Social Action

Collaboration is particularly valuable in foreign language learning because communication cannot be developed in isolation. Johnson and Johnson (2009) show that cooperative learning can support achievement and positive interpersonal relationships when tasks are structured around genuine interdependence and individual responsibility. In practice, this means that group work should have a clear purpose and should require contributions from all members.

One activity that can be used with lower-secondary students is “Solve It Together”. The teacher presents a realistic situation: a group of international students will visit the town for one day and the class must design an attractive programme for them. Teams receive a limited budget, a time interval and several possible places or activities. Students discuss options in English, agree on a schedule and prepare a short presentation explaining their choices. The task integrates functional language for suggestions, agreement and disagreement with vocabulary related to places, time and leisure.

The activity can be differentiated easily. Learners who need support receive useful sentence starters such as “Why don’t we…?”, “I think we should…”, “That is a good idea because…”, while more advanced learners are asked to justify choices in greater detail and respond spontaneously to questions. Assessment can include linguistic accuracy, clarity of communication, teamwork and the quality of the final solution. The important element is that language is used to accomplish something rather than simply to complete an exercise.

3. Project-Based Learning: Connecting English with Real Life

Project-based learning offers a strong framework for making learning meaningful because it combines investigation, collaboration, decision-making and the production of a final outcome. According to Larmer, Mergendoller and Boss (2015), high-quality projects are organised around meaningful questions and authentic products rather than around a sequence of disconnected tasks.

A practical example is a mini-project entitled “Our Sustainable School”. Students investigate one aspect of school life that could be improved, such as waste, energy consumption, green spaces or responsible use of paper. In groups, they collect simple information, discuss possible solutions and create an English-language awareness product: a poster, digital infographic, short video script or presentation. The teacher provides vocabulary and models for giving advice, expressing obligation and proposing solutions.

The project creates a natural context for integrating language skills. Students read short sources, select information, negotiate ideas orally, write concise messages and present the final product. It can also connect English with science, civic education or digital competence. Most importantly, students understand why they are using the language. The final product has an audience and a purpose, which increases the authenticity of the task.

Reflection should be included at the end. Students may answer three questions: “What did I contribute?”, “What English did I use or learn?” and “What would I improve next time?”. Such questions help learners become aware not only of the product but of the learning process itself.

4. Flipped Learning: Making Classroom Time More Valuable

The flipped classroom is another approach that can support more active learning. In a traditional sequence, new content is often explained during the lesson and practice is assigned for homework. In a flipped model, students first encounter a concise input resource before class, while classroom time is used for clarification, application, interaction and feedback. Bergmann and Sams (2012) argue that this reorganisation can create more time for direct support and active work.

For example, before a lesson on conditional sentences, students may watch a short teacher-created explanation or study a one-page visual summary containing examples. They complete two or three simple comprehension questions. During the lesson, the teacher checks misconceptions briefly and moves rapidly to communicative practice. Students participate in a “What would happen if…?” challenge, create hypothetical situations, interview classmates and then write a short collaborative scenario.

The method should be used flexibly. Not every learner has identical access to technology or the same capacity for independent preparation, so essential input should remain accessible in alternative

formats. The objective is not to transfer the entire lesson into homework, but to use classroom time more effectively for interaction and personalised support.

5. Gamification and Formative Assessment

Games and gamified elements can increase engagement when they are connected to clear learning objectives. Points, challenges, levels, team missions and immediate feedback can make repetitive practice more dynamic. However, gamification should not reduce learning to competition. A well-designed activity maintains the focus on progress, participation and feedback.

Digital tools such as Wordwall or Kahoot can be used for vocabulary revision, grammar retrieval and quick checks of understanding. For example, after teaching travel vocabulary, the teacher can organise a short team challenge in which students identify correct collocations, choose appropriate expressions and correct common errors. The results provide immediate information about areas that require further explanation.

A useful alternative is a non-digital “Language Mission”. Small groups receive envelopes containing tasks of increasing complexity. One task may require matching words and definitions, another correcting a short dialogue, and a final task creating a role-play using specific expressions. Students receive feedback after each stage and advance when they can explain their choices. The game structure creates motivation, while the teacher collects formative evidence about learning.

Formative assessment is essential in an innovative classroom because it shifts assessment from a final judgement to a continuous source of information. Exit tickets, peer feedback, self-assessment checklists, mini-quizzes and observation grids can help both teacher and learner understand what has been achieved and what needs further work. Innovation therefore concerns not only how content is taught but also how progress is made visible.

6. Digital Tools and Artificial Intelligence: Purpose Before Novelty

Digitalisation has expanded the resources available to teachers and students. Interactive presentations, collaborative documents, digital posters, quizzes and multimedia tasks can support differentiation and provide multiple ways of accessing or demonstrating learning. Yet technology is educationally valuable only when it improves the quality of the task. Replacing a paper worksheet with an identical digital worksheet does not automatically create innovation.

Artificial intelligence adds a new dimension to this discussion. Generative AI tools can produce examples, explanations, questions and drafts in seconds. This creates opportunities for language learning, but it also requires explicit instruction in verification, authorship, academic integrity and

responsible use. Students should learn that an AI-generated answer is not automatically accurate and that technology should support thinking rather than replace it.

A practical classroom activity is “Human Editor vs. AI Draft”. The teacher provides a short AI-generated paragraph containing several weaknesses: repetitive vocabulary, vague ideas, an unsuitable register or factual uncertainty. Students work in pairs to identify problems and improve the text. They must explain every change. The focus is therefore not on asking technology to complete the task, but on developing students’ judgement as readers and writers.

Another activity is “Prompt, Compare, Improve”. Students formulate two different prompts for the same language-learning purpose, compare the resulting outputs provided by the teacher, and decide which prompt produces a more useful response and why. This introduces the idea that digital literacy includes the ability to formulate precise questions, evaluate results and maintain responsibility for the final product.

The teacher remains the pedagogical decision-maker. AI can generate material, but it does not know the class in the same way the teacher does: students’ histories, emotional states, misconceptions, relationships and individual progress. Future-ready education therefore requires a balanced partnership between professional judgement and technological opportunity.

7. A Practical Integrated Learning Sequence: “Future School Challenge”

An integrated activity that brings together several of the approaches discussed above is the “Future School Challenge”. It can be organised over two or three English lessons with lower-secondary or early high-school learners. The guiding question is: “What should a school of the future look like in order to help students learn better?”

In the first stage, students individually list three features they consider important. They then form groups and classify their ideas into categories such as learning spaces, technology, wellbeing, teaching methods and environmental responsibility. The teacher introduces or revises language for expressing opinions, making suggestions, comparing alternatives and agreeing or disagreeing politely.

In the second stage, groups design their future school. They may create a paper poster, a Canva presentation or a simple digital infographic. Each proposal must include at least five features and a justification for each one. Students are encouraged to think realistically: technology should have a purpose, spaces should respond to learning needs, and rules should support both freedom and responsibility.

In the third stage, each group presents its model to the class. The audience uses a short peer-feedback grid containing three criteria: clarity of English, originality and usefulness of ideas. After all

presentations, students vote not for the “best” project, but for individual strengths such as “most inclusive idea”, “most sustainable solution” or “most convincing presentation”. This reduces excessive competition and recognises different forms of success.

The sequence can conclude with a short individual reflection: “One idea from another group that changed my thinking was…”, “One expression I used successfully was…”, and “If I redesigned our project, I would…”. The activity integrates language, creativity, collaboration, critical thinking, digital competence and formative assessment within a single meaningful context.

8. The Teacher as Designer of Future-Ready Learning

Innovative education does not depend primarily on the number of applications used in a lesson. A classroom may contain advanced technology and still remain passive, while a lesson using paper, discussion and carefully chosen questions may be highly innovative. The decisive factor is pedagogical design.

The teacher of the future needs to select resources critically, create inclusive tasks, differentiate support and maintain a balance between structure and student autonomy. Innovation also requires reflection. After a lesson, the teacher should ask not only “Did I cover the content?” but also “Who participated?”, “What evidence of learning did I observe?”, “What choices did students make?”, “What did the technology add?” and “What should I change next time?”.

Professional adaptability is therefore essential. Methods such as project-based learning, flipped learning, gamification and AI-supported activities should not become rigid recipes. Their value depends on the learners, the objectives, the available time and the educational context. Relevant teaching is teaching that responds intelligently to these variables while maintaining clear learning goals.

Preparing students for the future does not mean predicting every technology or profession they will encounter. It means developing the capacity to learn, communicate, collaborate, evaluate information, adapt and create. The English classroom is particularly well suited to this mission because language learning naturally connects knowledge with interaction and personal expression.

Moving beyond the textbook therefore means expanding, not rejecting, the foundations of good teaching. Collaborative tasks, projects, flipped learning, gamification, formative assessment, digital creation and responsible AI use can transform English lessons when they are selected for a clear pedagogical reason. They give students opportunities to use language in situations that require thought, choice and cooperation.

The most important innovation remains the creation of meaningful learning experiences. A future-ready classroom is not defined by screens, applications or fashionable terminology, but by students who are actively engaged in understanding, questioning, communicating and creating. The teacher's professional judgement gives coherence to these experiences and ensures that innovation serves learning rather than becoming an end in itself.

Bibliography

Bergmann, J., Sams, A., *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 2012.

Bruner, J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, 1996.

Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education, 2015.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, Pearson, 2013.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., Boss, S., *Setting the Standard for Project Based Learning*, ASCD, 2015.

Robinson, K., *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*, Capstone, 2011.

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

EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN ERA SCHIMBĂRII – DE LA TRANSMITEREA CUNOȘTINȚELOR LA FORMAREA CREATORILOR DE MÂINE

Prof. Jurjeu Veronica

Liceul Național de Informatică Arad

Educația contemporană traversează un proces continuu de transformare, determinat de evoluția tehnologiei, diversificarea nevoilor elevilor și apariția unor noi perspective asupra învățării. În acest context, modernizarea procesului educațional presupune depășirea metodelor tradiționale bazate predominant pe transmiterea și reproducerea informațiilor, în favoarea unor experiențe de învățare interactive, creative și relevante pentru viața de zi cu zi.

Disciplina Educație muzicală oferă numeroase oportunități pentru aplicarea acestor principii. Prin audiție, interpretare vocală, explorare ritmică, improvizație și creație, elevii își dezvoltă nu doar competențele muzicale, ci și imaginația, gândirea critică, capacitatea de colaborare și exprimarea emoțională.

Educația muzicală modernă nu urmărește exclusiv însușirea unor noțiuni teoretice, ci formarea unor tineri capabili să înțeleagă, să interpreteze și să creeze mesaje artistice, să valorifice patrimoniul cultural și să utilizeze resursele contemporane în mod responsabil.

Una dintre direcțiile importante ale modernizării educației este trecerea de la un proces didactic centrat predominant pe profesor la unul în care elevul devine participant activ la propria formare.

În cadrul lecțiilor de educație muzicală, această schimbare poate fi realizată prin activități care încurajează explorarea, experimentarea și descoperirea. De exemplu, în loc să prezinte exclusiv caracteristicile instrumentelor muzicale, profesorul poate organiza un atelier de explorare a timbrurilor, în care elevii ascultă fragmente sonore, identifică instrumentele și argumentează răspunsurile.

De asemenea, învățarea ritmului poate fi realizată prin jocuri muzicale, percuție corporală și exerciții colective, iar însușirea elementelor de limbaj muzical poate fi asociată cu interpretarea unor cântece și cu analiza unor audiții relevante.

Astfel, informațiile sunt integrate în experiențe concrete, iar elevii înțeleg mai ușor utilitatea cunoștințelor dobândite.

Profesorul devine organizator al situațiilor de învățare și facilitator al descoperirii, oferind îndrumare, feedback și libertatea de a experimenta. Elevii sunt încurajați să formuleze întrebări, să compare interpretări și să găsească soluții proprii.

Educația viitorului pune accent pe dezvoltarea competențelor care îi ajută pe elevi să se adapteze unor contexte diverse: creativitatea, comunicarea, colaborarea, gândirea critică și autonomia în învățare.

Educația muzicală contribuie în mod direct la dezvoltarea acestor capacități. Interpretarea colectivă îi învață pe elevi să asculte și să respecte contribuțiile celorlalți, improvizația stimulează imaginația, iar analiza unei lucrări muzicale dezvoltă capacitatea de observare, interpretare și argumentare.

O activitate relevantă este realizarea unei compoziții muzicale în echipă. Pornind de la o temă precum „Orașul viitorului" sau „Natura în armonie", elevii inventează ritmuri, selectează sunete și construiesc o scurtă creație colectivă.

Fiecare grup stabilește structura compoziției, distribuie sarcinile și decide cum va prezenta produsul final. Profesorul urmărește procesul de lucru și îi ajută pe elevi să își organizeze ideile, fără a limita inițiativa personală.

Prin asemenea activități, elevii învață să transforme ideile în produse concrete, să negocieze soluții și să își asume responsabilitatea pentru rezultatele obținute.

Creativitatea nu mai reprezintă doar o aptitudine artistică, ci devine o competență transferabilă, utilă în rezolvarea problemelor și în adaptarea la situații noi.

Dezvoltarea tehnologiilor digitale oferă noi posibilități de predare și învățare, inclusiv în domeniul educației muzicale. Înregistrările audio și video, aplicațiile de creare a ritmurilor, instrumentele muzicale virtuale și platformele educaționale pot diversifica activitățile didactice și pot facilita accesul elevilor la experiențe muzicale variate.

De exemplu, elevii pot compara interpretări diferite ale aceleiași lucrări, pot înregistra propriile creații sau pot utiliza aplicații simple pentru a organiza sunete și a construi secvențe ritmice.

Un proiect precum „Muzica în lumea digitală" poate presupune realizarea unei scurte compoziții cu ajutorul unor instrumente virtuale, urmată de prezentarea etapelor de lucru și explicarea alegerilor artistice.

Tehnologia permite, de asemenea, adaptarea activităților la ritmul individual de învățare și oferă posibilitatea reaudierii fragmentelor dificile. Elevii pot analiza propriile interpretări, pot identifica aspectele care necesită îmbunătățire și își pot urmări progresul.

Totuși, utilizarea tehnologiei trebuie să răspundă unor obiective pedagogice clare. Instrumentele digitale nu înlocuiesc experiența interpretării vocale, ascultarea directă, interacțiunea dintre elevi sau contactul cu instrumentele muzicale reale. Ele completează metodele tradiționale și extind posibilitățile de explorare.

Prin urmare, competența digitală a profesorului presupune nu doar utilizarea unor aplicații, ci și selectarea responsabilă a resurselor potrivite vârstei, obiectivelor și nevoilor elevilor.

O altă perspectivă importantă asupra educației viitorului este învățarea interdisciplinară, care urmărește realizarea unor conexiuni între domenii și utilizarea cunoștințelor în contexte autentice.

Educația muzicală se pretează în mod natural acestei abordări. Relația dintre muzică și literatură poate fi explorată prin transformarea unei poezii într-un cântec sau prin realizarea unei povești sonore. Legătura cu artele plastice poate fi valorificată prin desenarea imaginilor și emoțiilor sugerate de o audiție, iar conexiunile cu matematica pot fi dezvoltate prin studiul duratelor, al măsurilor și al structurilor ritmice.

Un exemplu de bună practică îl constituie proiectul „Sunetele comunității mele”. Elevii identifică sunete specifice mediului în care trăiesc, discută despre tradițiile muzicale locale și realizează o prezentare audio sau multimedia.

Proiectul poate include interviuri cu membrii comunității, înregistrări sonore, cântece tradiționale și scurte comentarii despre importanța păstrării patrimoniului cultural.

În acest fel, elevii își dezvoltă competențele muzicale și digitale, își exersează comunicarea și învață să aprecieze diversitatea culturală.

Învățarea devine relevantă deoarece pornește de la realitatea apropiată elevilor și îi ajută să înțeleagă rolul muzicii în viața personală și socială.

Modernizarea procesului educațional presupune recunoașterea faptului că elevii au ritmuri de învățare, interese, experiențe și aptitudini diferite. În consecință, activitățile didactice trebuie proiectate astfel încât fiecare copil să aibă posibilitatea de a participa și de a progresa.

În cadrul educației muzicale, diferențierea poate fi realizată prin diversificarea sarcinilor și a modalităților de exprimare. Într-o activitate de interpretare colectivă, unii elevi pot cânta

melodia, alții pot susține ritmul, iar ceilalți pot contribui prin acompaniament sau prin organizarea secvențelor sonore.

De asemenea, profesorul poate oferi modele auditive, indicații suplimentare și timp de exersare adaptat nevoilor individuale.

O asemenea abordare contribuie la dezvoltarea unui climat educațional bazat pe respect, încredere și sprijin reciproc. Elevii înțeleg că reușita nu presupune performanțe identice, ci progres personal și participare activă.

Muzica devine astfel un mijloc de incluziune, deoarece permite exprimarea prin voce, mișcare, ritm, ascultare sau creație, oferind mai multe căi de implicare în activitatea didactică.

Într-un proces educațional modern, evaluarea nu se limitează la verificarea cunoștințelor, ci urmărește identificarea progresului și orientarea învățării.

La educație muzicală, evaluarea formativă poate include observarea interpretării, aprecierea participării la activitățile de grup, analiza creațiilor personale și autoevaluarea.

După realizarea unui proiect muzical, elevii pot răspunde la câteva întrebări: Ce am învățat? Ce am reușit să facem împreună? Ce a fost dificil? Ce am putea îmbunătăți data viitoare?

Aceste momente de reflecție îi ajută să își conștientizeze progresul și să își dezvolte autonomia în învățare.

Feedbackul profesorului trebuie să fie clar, constructiv și orientat spre îmbunătățire. În locul unei aprecieri generale, elevul poate primi indicații concrete privind ritmul, intonația, expresivitatea sau contribuția sa la activitatea colectivă.

Evaluarea devine astfel o parte integrantă a procesului de învățare, susținând motivația și încrederea elevilor în propriile posibilități.

Modernizarea educației muzicale presupune construirea unui proces didactic flexibil, centrat pe elev, în care cunoașterea se îmbină cu experiența, tehnologia și creativitatea. Prin învățare activă, proiecte interdisciplinare, colaborare și evaluare formativă, profesorul creează contexte în care elevii își dezvoltă competențele muzicale și capacitățile necesare adaptării la o societate în continuă schimbare.

Educația muzicală contribuie la formarea unor persoane creative, empatice și capabile să comunice, să coopereze și să aprecieze diversitatea culturală. În același timp, integrarea echilibrată a resurselor digitale extinde posibilitățile de învățare, fără a diminua importanța experienței artistice directe.

Profesorul viitorului nu este doar cel care transmite cunoștințe, ci și cel care inspiră, ghidează și creează oportunități de explorare. Printr-o abordare pedagogică deschisă și adaptată nevoilor elevilor, fiecare lecție de educație muzicală poate deveni un spațiu al descoperirii, al colaborării și al exprimării autentice.

A educa prin muzică înseamnă a forma nu doar ascultători mai atenți, ci și oameni capabili să gândească liber, să creeze, să colaboreze și să construiască armonie într-o lume aflată permanent în schimbare.

Bibliografie

1. **Munteanu, Gabriela** – *Didactica educației muzicale*, ediția a II-a, Editura Fundația România de Mâine, București, 2007.
2. **Munteanu, Gabriela** – *Modele de educație muzicală*, Editura Fundația România de Mâine, București, 2008.
3. **Csire, Iosif** – *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Editura Universității de Muzică, București, 1998.
4. **Florea, Avram** – *Didactica muzicală aplicată*, Editura Mirton, Timișoara, 2007.
5. **Ciolan, Lucian** – *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
6. **UNESCO** – *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*, UNESCO, 2024.

Reconfigurarea Școlii: Teorii, Modele și Practici Pedagogice pentru educația viitorului

Profesor educație timpurie Lela Claudia-Daniela

Grădinița P.N Dud,Arad

1. Cadre Teoretice: Paradigme care Redefinesc Învățarea

Pentru a răspunde eficient cerințelor viitorului, practica pedagogică contemporană se fundamentează pe trei teorii majore ale învățării:

- **Constructivismul și Socio-Constructivismul (Piaget, Vygotsky):** Elevul nu mai este un receptor pasiv de informație, ci își construiește activ cunoașterea prin explorare proprie, experimentare și interacțiune socială directă.
- **Conectivismul (George Siemens):** Teoria învățării adaptată specific erei digitale. Cunoașterea este distribuită printr-o rețea globală de noduri informaționale, iar abilitatea de a naviga și de a conecta aceste noduri devine mai importantă decât volumul fix de informații stocat în memorie.
- **Pedagogia Centrată pe Elev:** O abordare ce presupune personalizarea completă a parcursului de învățare în funcție de ritmul de dezvoltare, interesele specifice și stilul cognitiv unic al fiecărui elev.

2. Modele și Strategii Didactice Moderne

Tranziția către educația viitorului este facilitată în mod direct de adoptarea unor modele structurate, menite să dezvolte gândirea critică și abilitățile practice de rezolvare a problemelor:

Model / Metodologie	Descriere pe Scurt	Competențe Dezvoltate
Învățarea Bazată pe Proiecte (PBL)	Elevii identifică și rezolvă o problemă complexă din lumea reală pe parcursul mai multor săptămâni.	Colaborare, managementul timpului, gândire critică, inițiativă.
Clasa Inversată (Flipped Classroom)	Teoria și conceptele se studiază acasă (suport video/lectură), iar timpul de la școală este dedicat aplicațiilor practice.	Autonomie, aplicare practică a cunoștințelor, analiză profundă.
Modelul SAMR (Tehnologie)	Substituire, Augmentare, Modificare, Redefinire – un ghid strategic pentru integrarea eficientă a tehnologiei în predare.	Competențe digitale avansate, adaptabilitate, creativitate.
Educația STEM / STEAM	Integrarea transdisciplinară și aplicată a Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artei și Matematicii.	Gândire analitică, inovare, spirit practic, design thinking.

3. Experiențe Didactice și Bune Practici

Modernizarea nu se produce exclusiv la nivel teoretic, ci prinde formă prin experimente și strategii concrete aplicate direct la clasă:

- **Evaluarea Formativă Digitală:** Utilizarea inteligentă a instrumentelor de feedback instantaneu (precum Kahoot, Mentimeter sau Quizizz) pentru a monitoriza progresul și a ajusta predarea în timp real, reducând considerabil anxietatea asociată testelor clasice.
- **Gamificarea Învățării (Gamification):** Integrarea elementelor specifice jocurilor (puncte de experiență, insigne de merit, clasamente tematice) în arhitectura lecțiilor cu scopul de a stimula puternic motivația intrinsecă a elevilor.

- **Spațiile de Învățare Flexibile:** Reconfigurarea fizică sau dinamică a clasei pentru a permite o tranziție rapidă și naturală de la studiul individual la activitățile de colaborare în echipă.

4. Concluzii și Direcții de Dezvoltare

Modernizarea educației nu rezidă doar în dotarea claselor cu table inteligente sau echipamente digitale, ci presupune o schimbare profundă a mentalității pedagogice. Profesorul viitorului își depășește rolul tradițional de transmițător de informații, devenind un facilitator al învățării, un designer de experiențe educaționale complexe și un mentor. Adaptarea continuă a practicii pedagogice la cerințele societății de mâine solicită o investiție constantă în formarea profesională a cadrelor didactice și o deschidere curajoasă către interdisciplinaritate.

BIBLIOGRAFIE:

- ***Cucoș, C. (2014).*** *Pedagogie (Ediția a III-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom. (Lucrare de referință pentru fundamentarea strategiilor didactice și modernizarea componentelor procesului de învățământ).*
- ***Iucu, R. B. (2006).*** *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom.*
- ***Pânișoară, I.-O. (2015).*** *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom. (Sursă relevantă pentru redefinirea rolului profesorului ca facilitator și designer al experiențelor de învățare).*

EDUCAȚIA VIITORULUI ÎNCEPE ASTĂZI: COMPETENȚE ESENȚIALE FORMATE ÎN CLASA a IV-a

Prof. înv, primar, Lucaciu Adriana-Livia
Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu”, Cluj-Napoca

Lucrând zi de zi cu elevi de clasa a IV-a, observ tot mai clar că școala nu mai poate avea doar rolul de a transmite informații. Copiii de astăzi au acces foarte rapid la răspunsuri, folosesc tehnologia de la vârste mici și intră în contact cu o cantitate mare de informații. Din acest motiv, consider că misiunea noastră, a cadrelor didactice, este să îi ajutăm nu doar să știe, ci să înțeleagă, să selecteze, să argumenteze și să folosească responsabil ceea ce află.

La această vârstă, elevii sunt foarte curioși și pun multe întrebări. Tocmai această curiozitate poate deveni un punct de plecare pentru formarea competențelor de care vor avea nevoie mai târziu. OECD, prin *Learning Compass 2030*, subliniază importanța dezvoltării capacității elevilor de a acționa responsabil, de a lua decizii și de a utiliza cunoștințele și abilitățile în contexte noi (OECD, 2019). În opinia mea, aceste deprinderi pot începe să fie formate încă din ciclul primar.

Una dintre competențele pe care încerc să le dezvolt frecvent la clasă este **gândirea critică**. Am constatat că elevii sunt mult mai implicați atunci când nu primesc doar întrebări cu un singur răspuns corect, ci sunt invitați să își exprime punctul de vedere. La orele de limba și literatura română, de exemplu, îi provoc să explice de ce cred că un personaj a procedat într-un anumit fel, ce ar fi făcut ei în aceeași situație sau dacă sunt de acord cu o anumită decizie. În acest fel, copilul nu mai este doar un receptor al textului, ci devine un participant activ la înțelegerea lui.

Același lucru se poate realiza și la matematică. Pentru mine, nu este suficient ca elevul să ajungă la rezultatul corect. Este important să poată explica modul în care a gândit. Uneori, cer elevilor să prezinte două modalități diferite de rezolvare sau să observe unde s-a strecurat o greșeală într-un exercițiu. Astfel, ei încep să înțeleagă că greșeala nu trebuie privită doar ca un eșec, ci și ca un prilej de învățare.

Creativitatea este o altă competență pe care o consider esențială. La clasa a IV-a, creativitatea poate fi stimulată prin activități foarte simple: continuarea unui text, inventarea unui dialog, formularea unei probleme, realizarea unui afiș sau găsirea unor soluții diferite pentru aceeași sarcină. Am observat că elevii răspund foarte bine atunci când li se oferă libertatea de a

veni cu idei proprii. În astfel de situații, chiar și copiii mai timizi prind curaj și încep să își exprime mai ușor opiniile.

Un rol important îl au și **comunicarea și colaborarea**. Activitățile în perechi sau în grup îi ajută pe elevi să învețe să își susțină ideile, dar și să îi asculte pe ceilalți. În activitatea de la clasă apar frecvent situații în care elevii trebuie să împartă sarcini, să ajungă la o decizie comună sau să își explice reciproc un răspuns. Aceste momente sunt foarte valoroase, deoarece îi pregătesc pentru situații reale de viață, în care colaborarea este la fel de importantă ca munca individuală.

Consider importantă și dezvoltarea **competențelor digitale**. În activitatea mea folosesc frecvent instrumente precum Wordwall, EduBoom și DEX online. Aceste resurse îmi permit să diversific activitățile, să introduc exerciții interactive și să le ofer elevilor contexte diferite de exersare și verificare.

Wordwall este util mai ales pentru activități de consolidare și recapitulare. Elevii răspund cu interes la exercițiile interactive, iar componenta de joc îi motivează să participe. EduBoom poate completa explicațiile de la clasă prin materiale educaționale accesibile, iar DEX online devine un instrument foarte bun atunci când elevii întâlnesc cuvinte necunoscute sau când discutăm despre sensul corect al unor termeni.

Dincolo de atractivitatea acestor instrumente, consider important ca elevii să învețe să le folosească în mod conștient. Faptul că un răspuns apare rapid pe ecran nu înseamnă că el trebuie acceptat fără să fie înțeles. Cadrul european DigComp pune accent tocmai pe utilizarea critică, sigură și responsabilă a tehnologiilor digitale și pe capacitatea de a evalua informațiile din mediul online (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022).

Pentru elevii de clasa a IV-a, această educație digitală poate începe prin gesturi simple: să caute sensul unui cuvânt și apoi să îl folosească într-un enunț propriu, să compare informații, să verifice o sursă și să înțeleagă că tehnologia este un sprijin pentru învățare, nu un înlocuitor al efortului personal.

O provocare tot mai prezentă este **inteligența artificială**. Elevii aud deja despre asemenea instrumente, iar unii dintre ei pot ajunge să le folosească. În opinia mea, simpla interzicere nu este suficientă. Mai util este să îi învățăm că tehnologia poate fi un ajutor, dar nu poate înlocui gândirea proprie. UNESCO recomandă o utilizare a inteligenței artificiale centrată pe om, adaptată vârstei și bazată pe responsabilitate și principii etice (Miao & Holmes, 2023).

Pentru elevii de clasa a IV-a, mesajul poate fi foarte simplu: un răspuns primit de la un instrument digital trebuie verificat și înțeles înainte de a fi folosit. Copilul trebuie să învețe să se întrebe dacă acel răspuns este corect și dacă poate explica, cu propriile cuvinte, ceea ce a aflat.

Din experiența mea, elevii învață cel mai bine atunci când simt că au voie să întrebe, să greșească și să încerce din nou. De aceea, cred că profesorul viitorului nu este cel care oferă

permanent toate răspunsurile, ci cel care știe să formuleze întrebări bune și să creeze situații în care elevul descoperă singur.

Educația viitorului nu începe într-un laborator sofisticat și nici prin folosirea obligatorie a celor mai noi tehnologii. Ea începe în sala de clasă, prin modul în care îi învățăm pe copii să gândească, să comunice, să colaboreze și să își asume responsabilitatea pentru propriile alegeri.

La finalul clasei a IV-a, îmi doresc ca elevii mei să nu plece doar cu un anumit număr de informații memorate, ci cu încrederea că pot găsi soluții, cu dorința de a pune întrebări și cu obișnuința de a verifica ceea ce află. Cred că aceasta este una dintre cele mai importante pregătiri pe care școala le poate oferi pentru viitor: să formăm copii capabili să gândească singuri și să folosească responsabil instrumentele pe care lumea de mâine le va pune la dispoziția lor.

Bibliografie

Miao, Fengchun; Holmes, Wayne, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO, 2023.

OECD, *OECD Learning Compass 2030*, OECD Publishing, 2019.

Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano; Punie, Yves, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*, Publications Office of the European Union, 2022.

EDUCAȚIA PENTRU VIITOR - INOVAȚIE ȘI ADAPTARE ÎN PRACTICA DIDACTICĂ

Prof. Înv. Primar Manciu Daria-Mădălina
Colegiul Național „Traian Lalescu" Reșița

Educația contemporană se află într-un proces profund de transformare, determinat de schimbările tehnologice, sociale, economice și culturale care modifică permanent modul în care oamenii învață, comunică și lucrează. În acest context, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu al transmiterii de informații, ci ca un mediu în care elevii își formează competențe necesare pentru a înțelege lumea, pentru a lua decizii responsabile și pentru a se adapta unor situații noi. Practica didactică relevantă pentru viitor presupune, prin urmare, o schimbare de perspectivă: de la predarea centrată predominant pe conținut la învățarea centrată pe elev, pe competențe, pe participare activă și pe valorificarea experiențelor autentice.

Necesitatea acestei schimbări este susținută și de direcțiile internaționale privind educația. OECD Learning Compass 2030 evidențiază importanța autonomiei elevului, a stării de bine și a dezvoltării integrate a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor. În același timp, cadrul OECD Teaching Compass pune accent pe profesor ca agent al schimbării, profesionist reflexiv și co-proiectant al experiențelor de învățare.

Societatea actuală este caracterizată de acces rapid la informație, digitalizare, mobilitate, diversitate și apariția continuă a unor profesii și domenii de activitate noi. Într-o asemenea realitate, simpla acumulare de informații nu mai este suficientă. Elevul are nevoie să învețe cum să selecteze informația, să îi evalueze credibilitatea, să stabilească relații între idei, să formuleze întrebări și să utilizeze cunoștințele pentru rezolvarea unor probleme concrete.

Adaptarea educației la viitor nu înseamnă abandonarea cunoștințelor fundamentale. Dimpotrivă, competențele complexe au nevoie de o bază solidă de cunoștințe. Schimbarea constă în modul în care acestea sunt dobândite și utilizate. Informația devine resursă pentru gândire, iar conținutul disciplinar devine context pentru exersarea unor capacități transferabile: rezolvarea de probleme, creativitatea, comunicarea, colaborarea și autoreglarea învățării.

O practică didactică relevantă pornește de la întrebarea: ,,Ce trebuie să poată face elevul cu ceea ce învață?”. Această întrebare mută accentul de la predare la rezultatele autentice ale învățării. Profesorul proiectează activitățile nu doar pentru transmiterea unor informații, ci pentru crearea unor situații în care elevul observă, investighează, argumentează, aplică și reflectează.

Un prim reper îl reprezintă centrarea pe elev. Aceasta nu presupune diminuarea rolului profesorului, ci redefinirea lui. Cadrul didactic continuă să organizeze și să structureze procesul educațional, însă oferă elevului oportunități reale de alegere, inițiativă și participare. Elevii pot formula ipoteze, pot propune soluții, pot selecta modalități de prezentare a unui produs sau pot evalua propriul progres.

Al doilea reper este relevanța conținuturilor. Învățarea devine mai profundă atunci când elevul înțelege de ce învață un anumit lucru și unde îl poate folosi. Situațiile autentice, problemele inspirate din viața cotidiană, proiectele și sarcinile interdisciplinare permit construirea acestei legături. În învățământul primar, matematica poate fi exersată prin organizarea simbolică a unui magazin, măsurarea unor obiecte sau realizarea unui buget simplu, iar comunicarea poate fi dezvoltată prin scrierea unor invitații, afișe, mesaje sau prezentări.

O altă caracteristică esențială este climatul educațional sigur. Inovația nu se reduce la instrumente digitale sau metode spectaculoase. Un elev care se teme să greșească va evita să experimenteze. De aceea, practica inovatoare valorifică eroarea ca oportunitate de învățare, încurajează întrebările și cultivă relații bazate pe respect, cooperare și încredere.

Învățarea activă reprezintă unul dintre cele mai importante repere ale practicii didactice contemporane. Elevul nu este un receptor pasiv, ci participă la construirea sensului. Brainstorming-ul, învățarea prin descoperire, problematizarea, studiul de caz, jocul didactic, investigația, proiectul și învățarea prin cooperare pot fi utilizate în funcție de obiectivele urmărite, vârsta elevilor și specificul conținutului.

Învățarea bazată pe probleme pornește de la o situație care nu are o soluție imediată. Elevii sunt provocați să identifice ceea ce cunosc, ceea ce trebuie să afle și strategiile pe care le pot folosi. În acest proces, profesorul nu oferă imediat răspunsul, ci sprijină elevii prin întrebări. Astfel, se dezvoltă perseverența, gândirea critică și capacitatea de argumentare.

Învățarea bazată pe proiecte creează contexte în care mai multe competențe sunt mobilizate simultan. Un proiect despre protejarea mediului poate integra comunicarea în limba română, matematica, științele, artele și competențele digitale. Elevii pot observa consumul de hârtie, pot organiza date, pot realiza afișe și pot formula recomandări. Produsul final oferă sens activităților și transformă învățarea într-o experiență coerentă.

Jocul didactic rămâne deosebit de valoros în ciclul primar. Utilizat cu un scop clar, acesta poate susține exersarea, consolidarea și evaluarea. Elementele de joc, provocarea, misiunea, cooperarea, feedback-ul rapid și recompensele simbolice cresc implicarea, însă trebuie să rămână în serviciul obiectivelor educaționale. Gamificarea eficientă nu înseamnă acumularea de puncte fără sens, ci construirea unei experiențe motivante în care progresul devine vizibil.

Problemele vieții reale nu sunt organizate pe discipline școlare. Din acest motiv, o educație adaptată viitorului trebuie să îi ajute pe elevi să transfere ceea ce învață dintr-un context în altul. Abordarea interdisciplinară facilitează realizarea conexiunilor și permite elevilor să descopere că aceeași situație poate fi analizată din perspective diferite.

Activitățile STEAM reprezintă un exemplu relevant. Integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii permite organizarea unor provocări în care elevii proiectează, construiesc, testează și îmbunătățesc un produs. La nivel primar, pot construi un pod din materiale simple, un adăpost pentru o figurină, un sistem de colectare a apei sau un obiect care trebuie să îndeplinească anumite criterii. Accentul nu cade doar pe produsul final, ci pe procesul de gândire.

Învățarea experiențială presupune alternarea experienței concrete cu reflecția. După o activitate practică, întrebările ,,Ce am observat?", ,,Ce a funcționat?", ,,Ce am schimba" sau ,,Unde mai putem folosi această idee?" transformă experiența în învățare conștientă. Reflecția trebuie cultivată încă din primii ani de școală, prin formulări accesibile vârstei.

Tehnologia digitală reprezintă o componentă importantă a educației contemporane, însă valoarea sa este determinată de modul pedagogic în care este utilizată. Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027 al Comisiei Europene propune o viziune asupra unei educații digitale de calitate, incluzive și accesibile și acordă atenție atât infrastructurii, cât și dezvoltării competențelor digitale.

Instrumentele digitale pot facilita accesul la resurse multimedia, colaborarea, simulările, feedback-ul rapid și diferențierea sarcinilor. În ciclul primar, ele pot completa experiențele concrete prin exerciții interactive, povești digitale, prezentări, hărți conceptuale sau activități de documentare ghidată. Principiul esențial este adecvarea: tehnologia trebuie folosită atunci când aduce o valoare suplimentară procesului de învățare, nu doar pentru noutatea instrumentului.

Inteligența artificială aduce oportunități noi, dar și responsabilități. Profesorul poate utiliza instrumente bazate pe IA pentru generarea unor variante de exerciții, adaptarea nivelului de dificultate, organizarea ideilor sau realizarea unor resurse preliminare. Utilizarea responsabilă presupune verificarea rezultatelor, protejarea datelor, respectarea drepturilor de autor și evitarea transferării către tehnologie a deciziilor pedagogice care necesită judecată profesională.

Elevii au nevoie să înțeleagă treptat că rezultatele generate automat pot conține erori, că informațiile trebuie verificate și că tehnologia nu înlocuiește gândirea proprie. De ajutor, în realizarea acestui deziderat este parteneriatul școlii cu familia și comunitatea. Acest parteneriat poate transforma învățarea într-o experiență autentică. Părinții sau specialiștii locali pot participa la activități tematice, elevii pot realiza mici investigații în comunitate, iar produsele proiectelor pot avea un destinatar real. În acest fel, școala se conectează cu viața, iar copilul înțelege utilitatea competențelor pe care le dezvoltă.

Bibliografie:

1. Ceobanu, C., Istrate, O., Velea, S., Pedagogie digitală, Editura Polirom, 2025
2. OECD, Education at a Glance 2026 Source, Methodologies and Technical Notes, OECD Publishing, Paris, 2026

ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ – TEORII, MODELE ȘI CERCETĂRI COMPARATIVE, CU APLICABILITATE LA CLASA I

Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu” București

Prof. înv primar Manciulea Mihaela-Elena

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un proces continuu de dobândire și actualizare a cunoștințelor și competențelor, necesar adaptării la schimbările sociale și profesionale. În educație, acest concept este strâns legat de dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, care presupune perfecționarea permanentă a metodelor de predare, evaluare și relaționare cu elevii.

În învățământul primar, dezvoltarea profesională are o importanță deosebită, deoarece învățătorul contribuie la formarea deprinderilor fundamentale de citire, scriere, calcul și învățare independentă. La clasa I, acesta trebuie să țină cont de particularitățile de vârstă, de ritmul diferit de învățare al copiilor și de necesitatea unui mediu educațional atractiv și incluziv.

Scopul acestui referat este de a prezenta principalele teorii și modele privind învățarea continuă, de a analiza cercetări relevante despre dezvoltarea profesională a profesorilor și de a evidenția aplicabilitatea acestora la clasa I.

Fundamente teoretice și modele ale dezvoltării profesionale

Învățarea pe tot parcursul vieții include forme de educație formală, nonformală și informală. Pentru cadrele didactice, aceasta se concretizează prin participarea la cursuri de formare, studiu individual, schimb de experiență, activități metodice și reflecție asupra propriei practici.

Thwe și Kálmán (2024), în studiul Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review, analizează cercetările privind învățarea continuă și evidențiază diversitatea perspectivelor teoretice și a contextelor în care aceasta se desfășoară. În cazul învățătorului, învățarea continuă contribuie la adaptarea strategiilor didactice la nevoile elevilor.

Un prim model relevant este învățarea experiențială, propusă de David Kolb (1984). Acesta presupune parcurgerea unui ciclu format din experiență concretă, reflecție, formularea unor explicații și experimentarea unor soluții noi. De exemplu, dacă învățătorul observă că elevii întâmpină dificultăți în citirea silabelor, poate analiza cauzele, studia metode alternative și introduce exerciții suplimentare, evaluând ulterior progresul copiilor.

Un al doilea model este cel al practicianului reflexiv, dezvoltat de Donald Schön (1983). Acesta evidențiază importanța analizei propriilor acțiuni și a adaptării deciziilor profesionale. După o lecție, învățătorul poate reflecta asupra clarității explicațiilor, participării elevilor și eficienței activităților, identificând aspectele care necesită îmbunătățire.

De asemenea, Wenger (1998) subliniază rolul comunităților de practică, în care profesioniștii învață prin colaborare și schimb de experiență. În școală, acest model se concretizează prin activități metodice, planificare comună și împărtășirea resurselor didactice.

Cercetări comparative privind dezvoltarea profesională continuă

Cercetările din domeniu evidențiază legătura dintre formarea cadrelor didactice, calitatea predării și rezultatele elevilor.

Ulferts (2019), într-un raport OECD bazat pe cercetări din 21 de țări, analizează relația dintre cunoștințele pedagogice ale profesorilor și eficiența predării. Rezultatele susțin importanța pregătirii pedagogice pentru organizarea activităților și adaptarea metodelor la particularitățile elevilor.

Ventista și Brown (2023), în analiza lor sistematică a 125 de studii, examinează forme precum cursurile de formare, mentoratul, coachingul și învățarea colaborativă. Autorii evidențiază rezultate promițătoare pentru dezvoltarea profesională, dar arată și că dovezile privind impactul direct asupra rezultatelor elevilor sunt limitate pentru unele intervenții.

O perspectivă suplimentară este oferită de Visscher și colaboratorii (2025), care au realizat o meta-analiză a 128 de studii de calitate ridicată. Rezultatele indică, în medie, efecte pozitive ale intervențiilor de dezvoltare profesională asupra performanțelor elevilor, deși efectele diferă în funcție de program și de context.

Comparativ, aceste cercetări arată că dezvoltarea profesională nu trebuie redusă la participarea la cursuri. Formarea teoretică, colaborarea cu alți profesori, reflecția și aplicarea practică se completează reciproc. Eficiența lor trebuie apreciată prin schimbările produse în activitatea didactică și prin progresul elevilor.

Aplicarea la clasa I

Un exemplu de aplicare îl reprezintă îmbunătățirea competențelor de citire ale elevilor. Învățătorul observă că unii copii recunosc literele, dar întâmpină dificultăți în asocierea sunetelor și citirea silabelor. Pentru a răspunde acestei nevoi, cadrul didactic consultă literatura de specialitate, discută cu colegii și identifică metode potrivite nivelului clasei. Ulterior, introduce jocuri de asociere între sunete și litere, cartonașe cu silabe, exerciții de citire ghidată și sarcini diferențiate.

După desfășurarea activităților, învățătorul urmărește progresul elevilor prin observație și exerciții scurte de citire. Compararea rezultatelor inițiale cu cele ulterioare îl ajută să identifice metodele eficiente și să adapteze intervențiile pentru copiii care au nevoie de sprijin suplimentar.

Acest exemplu ilustrează modelul lui Kolb, prin învățarea din experiență, și perspectiva lui Schön, prin reflecția asupra practicii didactice. În același timp, colaborarea cu alți învățători valorifică principiile comunităților de practică formulate de Wenger.

Prin urmare, dezvoltarea profesională continuă contribuie la îmbunătățirea predării atunci când informațiile dobândite sunt aplicate, evaluate și adaptate nevoilor reale ale elevilor. Așadar, învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea profesională continuă reprezintă condiții importante pentru asigurarea calității educației. Modelele teoretice analizate evidențiază rolul experienței, reflecției și colaborării, iar cercetările comparative susțin importanța programelor de formare conectate la activitatea didactică.

La clasa I, aceste principii se concretizează prin utilizarea metodelor interactive, diferențierea sarcinilor și monitorizarea progresului elevilor. În concluzie, un învățător care învață permanent și își analizează propria practică poate răspunde mai eficient nevoilor copiilor și poate contribui la crearea unui mediu educațional favorabil învățării.

Bibliogrrafie:

1. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.
2. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
3. Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. The Asia-Pacific Education Researcher.

ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ ÎN EDUCAȚIE

Modele teoretice, cercetări comparative și perspective asupra colaborării în educația timpurie

Autor: Manda Andreea-Ileana

Grădinița „Peștișorul de Aur”, București

Simpozionul Internațional „Aripi spre Viitor”, ediția a V-a | 2026

Rezumat

Articolul investighează relația dintre învățarea pe tot parcursul vieții, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și colaborarea organizațională, cu accent pe educația timpurie. Obiectivul constă în compararea modelelor experiențial, reflexiv, sociocultural și sistemic cu rezultatele unor sinteze de cercetare și ale studiilor internaționale privind formarea profesională. Metodologic, lucrarea este o revizuire narativă structurată a literaturii și a documentelor instituționale publicate între 1983 și 2025. Sunt analizate modelul învățării experiențiale al lui Kolb, practica reflexivă formulată de Schön, comunitățile de practică descrise de Wenger și cadrele analitice propuse de Desimone, respectiv Opfer și Pedder. Comparația empirică valorifică metaanaliza realizată de Egert, Fukkink și Eckhardt (2018), analiza critică a lui Sims și Fletcher-Wood (2021) și rezultatele OECD TALIS Starting Strong 2024, publicate în 2025. Argumentul central este că eficiența dezvoltării profesionale depinde de interacțiunea dintre relevanța conținutului, exercițiul practic, feedback, cooperarea între colegi și condițiile instituționale. Sunt discutate limitele inferențelor cauzale și este propus un model transferabil de formare colaborativ-reflexivă pentru grădiniță. Articolul nu raportează date empirice originale.

Cuvinte-cheie: *învățare pe tot parcursul vieții; dezvoltare profesională continuă; comunități de practică; colaborare pedagogică; educație timpurie; analiză comparativă; practică reflexivă.*

Abstract

This article examines the relationship between lifelong learning, continuing professional development and organisational collaboration, with a focus on early childhood education and care. It offers a structured narrative review of experiential, reflective, sociocultural and systemic models of teacher learning, contrasted with findings from research syntheses and the OECD TALIS Starting Strong 2024 survey. The discussion considers the contributions of Kolb, Schön, Wenger, Desimone, and Opfer and Pedder, alongside the meta-analysis by Egert and colleagues and the critical review by Sims and Fletcher-Wood. It argues that professional learning is best understood as a contextualised process linking relevant content, practice,

feedback, professional dialogue and institutional conditions. A situated collaborative-reflective cycle is proposed for preschool settings. No original empirical data are claimed.

Keywords: *lifelong learning; continuous professional development; early childhood education; professional collaboration; reflective practice; comparative review.*

1. Introducere. Problema și relevanța cercetării

În societățile contemporane, profesia didactică este asociată cu o cerință de adaptare permanentă la schimbări curriculare, nevoi educaționale diverse și transformări tehnologice. Pregătirea inițială furnizează un fundament profesional, însă nu poate anticipa toate situațiile întâlnite în practică. Învățarea pe tot parcursul vieții dobândește, în aceste condiții, o valoare structurală: ea definește continuitatea dintre formarea inițială, experiența profesională, autoformare și participarea la comunități educaționale. Raportul Comisiei internaționale coordonate de Jacques Delors (1996) a formulat educația în jurul a patru dimensiuni complementare: a cunoaște, a face, a trăi împreună și a fi. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020) reia caracterul comprehensiv al învățării și subliniază dimensiunea sa colectivă, instituțională și socială.

În cazul educației timpurii, dezvoltarea profesională are un rol particular: calitatea mediului educațional depinde în mod direct de interacțiunile cotidiene dintre adult și copil, de sensibilitatea pedagogică față de nevoile individuale și de modul în care sunt organizate experiențele de joc și explorare. Conform raportului OECD TALIS Starting Strong 2024, publicat în 2025, formarea la locul de muncă și învățarea colaborativă se asociază cu practici educaționale adaptative, deși accesul la asemenea forme de învățare rămâne inegal între sisteme (OECD, 2025a). Această observație susține necesitatea de a analiza nu numai participarea la cursuri, ci și condițiile în care achizițiile profesionale se transformă în practici efective.

Întrebarea de cercetare a prezentului articol este următoarea: “În ce condiții conceptuale, metodologice și instituționale poate învățarea continuă să genereze dezvoltare profesională relevantă și colaborare autentică în educația timpurie?”

Ipoteza interpretativă este : “Dacă eficiența învățării profesionale decurge din articularea reflecției individuale cu interacțiunea colegială, atunci oportunitățile de aplicare și evaluarea practicilor, într-un cadru organizațional oferă timp, resurse și susținere.“

Această teză este evaluată prin confruntarea unor modele teoretice cu surse empirice având metodologii și populații diferite.

2. Metodologie: revizuire narativă structurată și comparație critică

Lucrarea utilizează o revizuire narativă structurată a literaturii, cu componentă comparativă. Au fost selectate lucrări fundamentale asupra învățării experiențiale și sociale, cercetări asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, sinteze cu metodologie explicită și rapoarte instituționale relevante pentru educația timpurie. Selecția privilegiază sursele primare,

publicațiile recenzate științific, rapoartele OECD și UNESCO și documentele curriculare oficiale ale României. Intervalul de publicare al surselor analizate este 1983–2025, deoarece modelele fondatoare necesită raportare la literatura clasică, iar comparația de politici educaționale reclamă dovezi recente.

Materialul a fost organizat în trei categorii: (a) modele explicative ale învățării și ale reflecției profesionale; (b) cercetări de sinteză asupra formării și colaborării între cadre didactice; (c) studii comparative internaționale și documente de politici. Comparația urmărește unitatea de analiză, mecanismul explicativ propus, tipul dovezii, rezultatul investigat și limitele generalizării. Prin acest demers este posibilă distingerea afirmațiilor teoretice de constatările empirice și de recomandările normative.1

Analiza are limite inerente: nu presupune căutare bibliografică exhaustivă, preregistrare, dublă codificare ori calculul unui efect cumulat. Prin urmare, nu revendică statutul de revizuire sistematică sau de metaanaliză originală. De asemenea, exemplele aplicative dezvoltate în secțiunea 7 reprezintă un model de intervenție propus, fără a fi prezentate ca observații sau rezultate colectate într-un studiu de teren.

3. Delimitări conceptuale: învățare continuă, formare și dezvoltare profesională

Învățarea pe tot parcursul vieții este un concept-umbrelă care cuprinde forme formale, nonformale și informale de dobândire și reorganizare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, de-a lungul întregii existențe (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020). În sfera profesională, învățarea poate apărea în cadrul unui program acreditat, al unei activități metodice, al mentoratului, al participării la un proiect sau al reflecției asupra unei probleme întâlnite la grupă. Așadar, înțelegerea învățării continue presupune depășirea criteriului administrativ al numărului de ore și analiza transformărilor efective ale practicii.

Formarea profesională continuă desemnează frecvent participarea la activități organizate, pe când dezvoltarea profesională continuă are un sens mai larg: include schimbări progresive în repertoriul pedagogic, în raționamentele profesionale, în capacitatea de observare și în responsabilitatea pentru deciziile didactice. Desimone (2009) arată că cercetarea eficienței formării trebuie să distingă trăsăturile experienței formative, schimbările în cunoștințele și convingerile profesorilor, schimbările practicii și, în cele din urmă, efectele asupra învățării beneficiarilor.

Din această perspectivă, colaborarea pedagogică este un mecanism potențial de învățare, nu o garanție automată a calității. Schimbul de materiale poate reduce timpul de pregătire, însă dezvoltarea profesională profundă reclamă discutarea rațiunilor pedagogice ale alegerilor, examinarea dificultăților și analiza critică a rezultatelor. Colaborarea se transformă într-un

1Revizuirea narativă structurată sintetizează și compară surse selectate conform unor criterii explicite. Ea nu permite estimarea exhaustivă a efectelor și nu trebuie confundată cu o revizuire sistematică de tip PRISMA.

proces de învățare atunci când colegii dispun de obiective comune, încredere, timp și posibilitatea de a formula feedback argumentat.2

4. Modele teoretice ale învățării profesionale

4.1. Învățarea experiențială: modelul ciclic al lui David A. Kolb

Modelul dezvoltat de Kolb (1984) descrie învățarea ca proces de transformare a experienței, articulând experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. În formarea cadrelor didactice, această schemă permite convertirea unei dificultăți profesionale într-o problemă investigabilă: o activitate desfășurată cu copiii este observată și interpretată; cadrul didactic formulează o explicație provizorie; apoi testează o adaptare a demersului. Valoarea modelului constă în integrarea acțiunii și a reflecției într-un ciclu repetabil. Limita sa, raportată la realitatea instituțională, constă în faptul că nu explică suficient, luat izolat, influența resurselor, a normelor organizaționale și a raporturilor de putere asupra învățării profesionale.

4.2. Practica reflexivă: contribuția lui Donald A. Schön

Schön (1983) interpretează competența profesională și prin raportare la probleme imprevizibile, pentru care aplicarea mecanică a unor reguli generale este insuficientă. Distincția dintre reflecția în timpul acțiunii și reflecția ulterioară acțiunii este deosebit de utilă în educația timpurie. Educatoarea poate modifica imediat explicația când observă că o sarcină nu este înțeleasă, apoi, la finalul zilei, poate analiza condițiile care au generat dificultatea. Reflecția își păstrează relevanța științifică și profesională atunci când depășește impresia subiectivă și este raportată la observații, obiective, indicatori și alternative pedagogice.

4.3. Învățarea situată și comunitățile de practică: Etienne Wenger

Pentru Wenger (1998), învățarea este inseparabilă de participarea la practici sociale și de construirea identității profesionale în cadrul unei comunități. Într-o grădiniță, comunitatea de practică poate apărea în jurul proiectării integrate, al evaluării progresului copiilor sau al adaptării unor activități pentru participarea incluzivă. Mecanismul explicativ îl constituie negocierea semnificațiilor, folosirea unui repertoriu comun de proceduri și asumarea unor probleme profesionale împărtășite. Totuși, simpla apartenență la un colectiv nu asigură existența unei comunități de învățare: aceasta presupune continuitate, reciprocitate și examinarea efectivă a practicilor.

4.4. Modelul caracteristicilor formării eficiente: Laura M. Desimone

Desimone (2009) identifică un set influent de caracteristici ale formării profesionale: focalizare pe conținut, învățare activă, coerență, durată și participare colectivă. Acestea pot constitui un

2Prin colaborare profesională substanțială înțelegem dialogul ancorat în dovezi despre proiectare, observare și progres, deosebit de simplul schimb logistic de materiale ori informații.

instrument pentru proiectarea intervențiilor, deoarece deplasează atenția de la prestigiul formatorului sau de la certificatul de participare către activitățile efective de învățare. De exemplu, o formare privind evaluarea preșcolarilor are mai multă relevanță profesională atunci când educatorii discută indicatori observabili, analizează exemple anonimizate și revin asupra propriilor fișe după aplicare. Modelul este însă o schemă conceptuală și nu dovedește că fiecare caracteristică produce, independent și invariabil, efecte pozitive.

4.5. Perspectiva sistemică: Opfer și Pedder

Opfer și Pedder (2011) critică explicațiile strict liniare și concep învățarea profesorului ca rezultat al interacțiunii dintre trei subsisteme: cadrul didactic, instituția școlară și activitatea de învățare. Această perspectivă permite înțelegerea diferențelor dintre programe similare implementate în contexte diferite. O educatoare poate manifesta motivație ridicată și poate participa la un curs valoros, dar lipsa timpului comun de proiectare sau absența feedbackului colegial pot limita transformarea achizițiilor în practica zilnică. Modelul sistemic completează perspectivele experiențială, reflexivă și socioculturală, oferind o explicație contextuală a succeselor și dificultăților.

5. Cercetări comparative asupra dezvoltării profesionale și colaborării

5.1. Dovezi experimentale și cvasi-experimentale din educația timpurie

Metaanaliza publicată de Egert, Fukkink și Eckhardt (2018), în Review of Educational Research, sintetizează studii experimentale și cvasi-experimentale asupra formării personalului din serviciile de educație și îngrijire timpurie. Pentru indicatorul calității proceselor educaționale, analiza reunește 36 de studii și 2.891 de cadre didactice și raportează o mărime agregată a efectului de 0,68 (SE = 0,07), în condițiile metodei de calcul folosite de autori. Această constatare susține potențialul dezvoltării profesionale de a îmbunătăți calitatea interacțiunilor și a practicilor observate. Ea nu autorizează însă concluzia că orice curs sau orice intervenție produce un efect identic, deoarece programele, eșantioanele și instrumentele de evaluare diferă.3

Un avantaj metodologic al metaanalizei este sinteza unor designuri care pot susține inferențe mai solide decât simplele opinii ale participanților. Totuși, evaluarea calității proceselor nu coincide în mod automat cu demonstrarea unui progres direct și uniform pentru toți copiii. În plus, mărimile agregate ale efectului depind de studiile incluse și de modelele statistice adoptate. Pentru practica educației timpurii, rezultatul justifică interesul pentru formare, dar impune precauție în alegerea indicatorilor de succes.

3ES = 0,68 și SE = 0,07 sunt valorile raportate în rezumatul metaanalizei: Egert, Fukkink și Eckhardt (2018), Review of Educational Research, 88(3), 401–433. Efectul este asociat indicatorilor de calitate a proceselor educaționale, conform descrierii autorilor.

5.2. Comunitățile profesionale de învățare: promisiuni și limite

Vescio, Ross și Adams (2008) analizează cercetări despre comunitățile profesionale de învățare, reunind zece studii americane și unul britanic. Sinteza indică rezultate favorabile privind schimbarea practicilor și, în unele investigații, învățarea elevilor, însă atrage atenția că o parte importantă a literaturii se sprijină pe autoraportări. În consecință, colaborarea profesională poate constitui o condiție favorabilă învățării, dar intensitatea și direcția efectelor trebuie verificate prin observații și date independente. Este necesară diferențierea între participarea declarată la colaborare și schimbarea observabilă a predării.

5.3. Revizuirea critică a consensului privind formarea eficientă

Sims și Fletcher-Wood (2021) reevaluează literatura asupra caracteristicilor dezvoltării profesionale eficiente și contestă soliditatea metodologică a unui consens larg răspândit, potrivit căruia programele ar fi în mod necesar mai eficiente atunci când sunt de durată, colaborative, focalizate pe disciplină și apropiate de practică. Autorii arată că unele sinteze anterioare utilizează criterii de includere și procedee de inferență problematice. Poziția lor este importantă pentru prezentul articol deoarece împiedică transformarea unor principii rezonabile de proiectare în legi pedagogice universale. Caracteristicile formării trebuie tratate ca ipoteze de lucru, evaluate în raport cu mecanismele învățării și cu rezultatele intervențiilor examinate riguros.

5.4. Date internaționale actuale: TALIS Starting Strong 2024

Raportul OECD publicat în decembrie 2025 prezintă rezultatele TALIS Starting Strong 2024, bazate pe declarațiile personalului și conducerii serviciilor de educație timpurie din 17 țări și entități subnaționale participante (OECD, 2025a). În toate sistemele analizate, mai mult de 60% din personal declară participarea la cursuri și seminare, în timp ce formele de formare integrate în activitatea profesională sunt, în general, mai puțin răspândite. În comunitatea flamandă din Belgia, pentru nivelul preprimar, și în Noua Zeelandă, pentru ambele niveluri de educație timpurie incluse, aproximativ 80% dintre participanți raportează formare profesională integrată în activitate; în Irlanda, la ambele niveluri, și în Québec, pentru serviciile destinate copiilor sub trei ani, participarea la asemenea forme este raportată de cel mult aproximativ jumătate dintre angajați (OECD, 2025a).4

Datele pun în lumină variații instituționale substanțiale și sugerează că oportunitățile de învățare profesională sunt modelate de politicile de personal, organizarea timpului și disponibilitatea sprijinului pedagogic. În același timp, TALIS Starting Strong se bazează pe chestionare adresate personalului și conducerii, ceea ce permite comparații descriptive și

4Comparațiile OECD TALIS Starting Strong 2024 pot include populații și niveluri diferite (preprimar, respectiv servicii pentru copii sub trei ani). Exemplele de procente sunt menționate cu nivelul educațional corespunzător, fără a fi tratate ca scoruri de performanță.

analize de asociere. Rezultatele nu identifică automat relații cauzale și nu justifică ierarhizarea pedagogică a țărilor fără controlul diferențelor de sistem, vârstă și structură a serviciilor.

5.5. Datele TALIS referitoare la România: o comparație cu limitări explicite

Nota națională OECD privind TALIS 2024 indică faptul că 60% dintre profesorii români din învățământul secundar inferior apreciază că activitățile recente de dezvoltare profesională au avut un impact pozitiv asupra predării, față de 55% media OECD aferentă populației analizate. Printre barierele semnalate în România se numără costurile formării (60%), lipsa stimulentelor (52%) și insuficiența timpului din cauza altor obligații (47%) (OECD, 2025b). Aceste date sunt relevante pentru contextul național al politicilor de formare, dar nu sunt estimări privind educatoarele din grupa mică. Diferența de nivel educațional și de populație interzice o comparație statistică directă cu rezultatele TALIS Starting Strong.5

5.6. Sinteză comparativă a dovezilor

Sursă	Design și populație	Contribuție principală	Limitare de interpretare
Egert et al., 2018	Metaanaliză, 36 de studii, 2.891 profesioniști ECEC	Efect agregat pozitiv asupra calității proceselor, ES = 0,68	Heterogenitatea intervențiilor; calitatea proceselor nu echivalează cu toate rezultatele copilului
Vescio et al., 2008	Revizuire a 11 studii SUA și Regatul Unit	Potențialul comunităților de învățare pentru schimbarea practicilor	Multe evaluări bazate pe autoraportare; dovezi cauzale inegale
Sims & Fletcher-Wood, 2021	Revizuire critică metodologică	Contestă generalizarea unui set fix de „ingrediente” ale formării	Nu furnizează o rețetă universală alternativă
OECD, 2025a	Sondaj internațional ECEC, TALIS Starting Strong 2024	Variații între sisteme ale formării integrate și colaborative	Chestionare și asocieri; comparabilitate dependentă de nivel și sistem
OECD, 2025b	Sondaj TALIS 2024, profesori secundar inferior în România	Percepții asupra impactului formării și barierelor de participare	Nu reprezintă direct populația educatorilor preșcolari

5Nota națională TALIS 2024 pentru România se referă la profesorii din învățământul secundar inferior. Procentajele sunt autoevaluări și bariere declarate; ele nu provin dintr-un eșantion de educatoare preșcolare.

Tabelul 1. Comparație elaborată pe baza surselor citate. ECEC: educație și îngrijire timpurie; ES: mărimea efectului.

6. Implicații pentru politica și practica educației timpurii din România

Curriculumul pentru educația timpurie, aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694/2019, promovează o viziune integrată asupra dezvoltării copilului, în care activitățile ludice, observarea, interacțiunea și organizarea experiențelor de învățare au rol central (Ministerul Educației Naționale, 2019). Documentul Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, publicat de Ministerul Educației în 2024, oferă repere privind așteptările de dezvoltare și rolul adulților care susțin învățarea. Împreună, documentele creează premise pentru analiza profesională a deciziilor educatoarei, de la proiectarea integrată la observarea progresului individual.

Totuși, existența unui cadru curricular nu garantează automat implementarea unor practici reflexive și colaborative. Din modelul lui Opfer și Pedder (2011) rezultă că eficiența formării depinde și de organizarea instituției. Din revizuirea critică a lui Sims și Fletcher-Wood (2021) reiese, suplimentar, necesitatea evaluării concrete a programelor, în locul presupunerii că orice colaborare sau orice extindere a duratei este benefică. Pentru o instituție preșcolară, un demers credibil ar include timp protejat pentru discuții pedagogice, analiză a unor situații anonimizate, observație colegială consimțită și evaluarea progresului în raport cu obiective delimitate.

Colaborarea cu familia poate extinde continuitatea experiențelor de învățare, însă relația cu părinții trebuie tratată separat de colaborarea profesională dintre cadre didactice. Ambele au valoare educațională, dar operează prin mecanisme diferite: parteneriatul cu familia oferă informații contextuale și coerență între medii, în timp ce colaborarea profesională urmărește dezvoltarea raționamentului didactic, proiectarea, observarea și revizuirea activităților. Delimitarea lor evită asocierea necritică a tuturor formelor de cooperare cu aceleași rezultate.

7. Model aplicativ propus: ciclul colaborativ-reflexiv la grupa mică

Pe baza modelelor comparate, propunem un ciclu profesional de șase săptămâni destinat unei echipe de educatoare care lucrează cu preșcolari de 3–4 ani. Contextul tematic poate fi proiectul „Toamna. Micii exploratori ai naturii”, care include observarea frunzelor, explorarea senzorială a fructelor, sortarea legumelor și îngrijirea plantelor. Alegerea acestei teme este ilustrativă; obiectivul central al intervenției propuse îl constituie dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, nu demonstrarea rezultatelor unui proiect deja aplicat.

7.1. Diagnostic pedagogic și formularea problemei

În prima etapă, echipa identifică o dificultate delimitată, de exemplu participarea inegală a copiilor la conversațiile de explorare senzorială. Fiecare cadru didactic formulează observații descriptive: cine răspunde, în ce condiții sunt adresate întrebările, ce sprijin vizual este folosit și ce tip de sarcini solicită copilul. Pentru protecția datelor, exemplele împărtășite între colegi

vor fi anonimizate, iar documentarea fotografică va respecta procedurile instituției. Intervenția este ancorată într-o problemă reală și poate fi evaluată prin indicatori accesibili.

7.2. Documentare, co-proiectare și formularea ipotezelor de lucru

Cadrele didactice discută reperele curriculare și aleg strategii care pot fi justificate pedagogic: întrebări deschise simple, suport vizual, alternanța conversației cu manipularea obiectelor, organizare în perechi și feedback descriptiv. În echipă sunt elaborate două variante ale unei activități de sortare a fructelor, diferențiate după gradul de ghidaj oferit copiilor. Alegerea obiectivelor și a criteriilor de observație este consemnată înainte de aplicare. Acest demers transferă în practică exigența lui Desimone (2009) privind coerența și învățarea activă.

7.3. Implementare și observație colegială

În etapa următoare, activitatea proiectată este aplicată, iar un coleg observă comportamente prestabilite, fără a transforma observația într-o evaluare sancționatorie. De pildă, se consemnează frecvența inițiativelor verbale spontane, solicitarea de ajutor și participarea în perechi. Întrucât copiii diferă prin dezvoltare și disponibilitate, datele vor fi interpretate contextual și nu vor fi utilizate pentru clasificarea rigidă a participanților. Activitatea este repetată ulterior cu ajustări punctuale, pentru a observa dacă schimbările pedagogice sunt asociate cu diferențe ale participării.

7.4. Reflecție, feedback și transfer profesional

Într-o întâlnire de reflecție, educatorii compară proiectarea inițială, observațiile și modul concret de desfășurare a activității. Feedbackul colegial este structurat în jurul întrebărilor: ce am anticipat, ce am observat, ce explicații alternative există și ce vom modifica la următoarea activitate? Se evită evaluările globale de tipul „a ieșit bine”, în favoarea formulărilor operaționale. Procesul reia ciclul lui Kolb (1984) și distincțiile formulate de Schön (1983), integrând interacțiunea colegială specifică perspectivei lui Wenger (1998).

7.5. Indicatori și evaluare a intervenției profesionale

Evaluarea formării colaborative poate urmări trei niveluri: (a) participarea și calitatea dialogului profesional, documentate prin minute scurte și fișe de reflecție; (b) schimbarea practicilor educaționale, analizată prin observație structurată și comparația planificărilor înainte și după feedback; (c) oportunitățile de participare ale copiilor, urmărite prin indicatori observaționali adaptați vârstei. Această structură permite documentarea unor schimbări plauzibile, însă absența grupului de comparație și a controlului altor factori limitează posibilitatea de a atribui cauzal rezultatele intervenției. Pentru cercetări viitoare ar fi util un design longitudinal cu observații repetate și evaluatori instruiți.6

6 Modelul evaluativ este propus ca instrument metodologic pentru cercetări viitoare. Nu au fost administrate fișe de observație și nu sunt raportate rezultate individuale, medii sau comparații statistice pentru copiii unei grupe.

Rolul resurselor educaționale deschise poate fi introdus în această etapă prin realizarea unor jetoane și fișe de observație reutilizabile, publicate cu licențe care permit adaptarea, atunci când autorii dețin drepturile necesare. Recomandarea UNESCO privind RED (2019) precizează că statutul de resursă deschisă presupune domeniul public sau o licență deschisă care permite accesul gratuit, reutilizarea și redistribuirea. RED pot reduce bariere materiale și facilita cooperarea între instituții, dar disponibilitatea lor nu reprezintă, singură, un indicator al progresului profesional.7

8. Discuție: condițiile și limitele unei culturi a învățării continue

Analiza modelelor și a dovezilor susține o înțelegere ecologică a dezvoltării profesionale: procesele de învățare ale educatorului sunt influențate simultan de experiența individuală, de dialogul colegial, de oportunitățile de aplicare și de structura organizațională. Modelele lui Kolb și Schön descriu mecanisme de reflecție asupra experienței, Wenger pune în prim-plan apartenența și negocierea practicilor, iar Opfer și Pedder explică interacțiunea complexă dintre profesor, instituție și experiența formativă. Ele oferă perspective complementare, dar nu constituie, izolat, o demonstrație a impactului asupra copiilor.

În plan empiric, metaanaliza Egert și colaboratorii (2018) furnizează dovezi despre potențialul formării pentru calitatea proceselor în ECEC. Sondajele OECD documentează variația formelor de dezvoltare profesională și a obstacolelor, dar nu pot fi citite automat drept experimente. În mod esențial, revizuirea lui Sims și Fletcher-Wood (2021) obligă cercetarea să rămână deschisă la ipoteze concurente: impactul unui program poate depinde de interacțiunea dintre conținut și mecanismele efective de achiziție a competențelor, chiar atunci când unele atribute generale, precum durata sau colaborarea, sunt prezente.

Rezultă trei consecințe. În primul rând, instituțiile ar trebui să definească dezvoltarea profesională prin schimbări demonstrabile de practică, nu exclusiv prin participarea la evenimente. În al doilea rând, colaborarea trebuie să fie substanțială, cu obiective, responsabilități și feedback, fără a se reduce la distribuirea de materiale. În al treilea rând, evaluarea trebuie să utilizeze indicatori adaptați scopului și să evite afirmațiile cauzale atunci când designul nu le susține. Respectarea acestor condiții poate transforma reflecția didactică într-un demers argumentat și replicabil în alte contexte educaționale.

9. Concluzii

Învățarea pe tot parcursul vieții constituie cadrul general al dezvoltării profesionale, însă eficiența acesteia depinde de mecanisme pedagogice și instituționale concrete. Analiza comparativă a modelelor și studiilor evidențiază importanța legăturii dintre experiență,

7Potrivit Recomandării UNESCO din 2019, o resursă accesibilă gratuit pe internet nu este automat RED; distribuirea cu posibilitate de reutilizare și adaptare depinde de statutul juridic și de licența deschisă.

reflecție, participare la comunități profesionale și organizarea instituțională. Cercetările în educația timpurie indică posibilitatea îmbunătățirii calității proceselor educaționale prin formare, iar datele comparative OECD semnalează nevoia extinderii oportunităților de învățare integrate în activitatea cotidiană.

Contribuția articolului este una teoretico-metodologică: clarifică nivelurile de analiză ale învățării profesionale, compară dovezi de natură diferită și propune un ciclu colaborativ-reflexiv aplicabil în grădiniță. Perspectivele de cercetare includ evaluarea longitudinală a practicilor de observație colegială, a mentoratului și a comunităților de învățare în instituțiile preșcolare din România. O asemenea agendă poate sprijini elaborarea unor intervenții relevante, accesibile și evaluate transparent, în acord cu cerințele unei educații timpurii orientate spre calitate și incluziune.

Bibliografie

- Delors, J. (coord.). (1996). Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181–199.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. Review of Educational Research, 88(3), 401–433.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ministerul Educației. (2024). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Ministerul Educației. https://edu.ro/repere_invatare_dezvoltare_timpurie_rfidt
- Ministerul Educației Naționale. (2019). Curriculum pentru educația timpurie. Aprobat prin Ordinul nr. 4.694 din 2 august 2019. București: Ministerul Educației Naționale.
- OECD. (2020). Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2025a). Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2025b). Results from TALIS 2024: Country Notes. Romania. Paris: OECD Publishing
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research, 81(3), 376–407.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. School Effectiveness and School Improvement, 32(1), 47–63.
- UNESCO. (2019). Recommendation on Open Educational Resources (OER). Adoptată la 25 noiembrie 2019. Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). Embracing a Culture of Lifelong Learning: Contribution to the Futures of Education Initiative. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

CONTINUITATE ȘI COERENȚĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI PRIMARĂ: STRATEGII PENTRU O TRANZIȚIE LINĂ

- Prof. Mocan Claudia Ancuța – Profesor pentru educația timpurie, Liceul Tehnologic „Țara Moților", Albac
- Prof. Mănescu Cristina Monica – Profesor pentru învățământul primar, Liceul Tehnologic „Țara Moților", Albac

REZUMAT

Trecerea de la nivelul preșcolar la cel primar reprezintă una dintre cele mai critice etape din parcursul de dezvoltare al copilului. Această lucrare analizează mecanismele psihopedagogice necesare asigurării unei articulări coerente între grădiniță și școală. Prin intermediul unei abordări mixte, lucrarea evidențiază pârghiile metodologice destinate reducerii șocului de tranziție, accentuând rolul parteneriatului educațional, al învățării bazate pe joc și al continuității curriculare. Rezultatele demonstrează că implementarea unor strategii colaborative între educator și învățător facilitează adaptarea socio-emoțională și îmbunătățește performanțele școlare ulterioare ale elevilor.

Cuvinte-cheie: *tranziție școlară, educație timpurie, învățământ primar, adaptare socio-emoțională, continuitate curriculară.*

1. INTRODUCERE

Tranziția de la mediul preșcolar la cel al învățământului primar constituie un proces complex, multifactorial, care depășește simpla schimbare a spațiului fizic sau a cadrului didactic. În psihologia educației, această etapă este recunoscută ca o perioadă de reorganizare personală și socială semnificativă (Fabian & Dunlop, 2007). Modul în care este gestionat acest pasaj influențează direct atitudinea ulterioară a copilului față de învățare, starea sa de bine și succesul academic pe termen lung.

În contextul reformelor curriculare actuale, accentul cade pe dezvoltarea integrată a competențelor-cheie încă din primii ani de școlarizare. Totuși, se observă frecvent o falie metodologică între stilul bazat predominant pe joc liber și liber-ales din grădiniță și structura mai riguroasă, bazată pe sarcini formale, specifică clasei pregătitoare și clasei I. Scopul acestei lucrări este de a identifica și propune modele de bune practici destinate optimizării continuității educaționale între învățământul preșcolar și cel primar.

2. CADRUL TEORETIC ȘI METODOLOGIC

Cadrul teoretic al acestei cercetări se bazează pe Teoria Sistemelor Ecologice (Bronfenbrenner, 1979), care postulează că dezvoltarea copilului este influențată de interacțiunile dintre mezo-sistemele în care acesta activează (familie, grădiniță, școală). Tranziția reușită depinde de calitatea conexiunilor și a comunicării dintre acești factori.

Potrivit studiilor elaborate de Dockett și Perry (2014), tranziția nu trebuie privită ca un eveniment punctual, ci ca un proces extins în timp, care necesită pregătire prealabilă și suport continuu post-înscriere. Factorii determinanți ai unei tranziții line includ:

1. **Dezvoltarea socio-emoțională:** Autoreglarea emoțională, capacitatea de a lucra în grup și autonomia personală.
2. **Continuitatea pedagogică:** Alinierea strategiilor didactice între cele două niveluri de învățământ.
3. **Parteneriatul școală-familie:** Informarea și implicarea activă a părinților în sprijinirea copilului.

Lucrarea utilizează o metodologie calitativă bazată pe analiza de conținut a documentelor curriculare și pe studiul de caz realizat la nivelul Liceului Tehnologic „Țara Moților” din Albac. Au fost analizate activitățile comune desfășurate între grupele mari de grădiniță și clasele pregătitoare/clasa I pe parcursul unui an școlar, urmărindu-se indicatori precum gradul de anxietate al copiilor, adaptabilitatea la sarcini și dinamica interacțiunilor sociale.

Rezultatele observate în urma activităților integrate indică o reducere semnificativă a anxietății de adaptare în cazul copiilor care au beneficiat de un program structurat de tranziție. Principalele direcții metodologice validate practic sunt:

A. Activitățile de tip „punți educaționale” (*Educational Bridges*)

Proiectarea unor proiecte tematice comune între grupa mare și clasa pregătitoare a permis familiarizarea preșcolarilor cu spațiul școlar și cu cadrul didactic din învățământul primar. Vizitele periodice în sălile de clasă, participarea la ore de lectură comună și utilizarea aceluiași tip de resurse didactice vizuale creează un sentiment de siguranță și predictibilitate.

B. Pstrarea jocului ca resursă fundamentală de învățare

Deși clasa pregătitoare introduce rigori noi, utilizarea jocului didactic ca metodă principală rămâne crucială (Lillemyr, 2009). Învățarea prin cooperare și manipularea directă a materialelor

concrete facilitează trecerea treptată de la gândirea intuitivă la operațiile concrete, specifice vârstei de 6-7 ani.

C. Comunicarea profesională între educatori și învățători

Un element esențial identificat este schimbul de informații privind profilul de dezvoltare al fiecărui copil. Portofoliul de evaluare al preșcolarului, transmis cadrului didactic din primar, oferă o imagine holistică asupra achizițiilor, intereselor și nevoilor speciale ale copilului, eliminând necesitatea unei evaluări inițiale stresante la început de școlaritate.

Dimensiunea tranziției	**Practici în Educația Timpurie**	**Practici în Învățământul Primar**	**Impact asupra copilului**
Socio-emoțională	Încurajarea autonomiei, exprimarea emoțiilor	Rutine clar structurate, climat securizant	Încredere în sine, anxietate redusă
Pedagogică	Învățare bazată pe joc și explorare	Joc didactic, sarcini graduale	Tranziție lină la activitatea de învățare
Organizațională	Vizite în sălile de clasă ale școlii	Activități comune cu preșcolarii	Predictibilitate și confort spațial

3. CONCLUZII

Asigurarea unei tranziții line între educația timpurie și învățământul primar nu este un proces spontan, ci rezultatul unei planificări riguroase și al unei colaborări autentice între cadrele didactice de la cele două niveluri. Rezultatele cercetării de față confirmă faptul că abordarea holistică, centrată pe nevoile socio-emoționale ale copilului, reduce vizibil dificultățile de adaptare școlară. Se recomandă instituționalizarea întâlnirilor metodice comune între educatori și învățători,

precum și crearea unor ghiduri de bune practici la nivel local pentru optimizarea acestui proces esențial.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
2. Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of learning: A resource to support transition to school and school completion*. Australian Department of Education.
3. Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for 5 to 8-year-olds. *UNESCO Background Paper for EFA Global Monitoring Report*.
4. Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education*. Information Age Publishing.
5. Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București: MEN.
6. OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264276253-en

STUDIU- O EDUCAŢIE DE CALITATE PRIN INOVAȚIE ȘI DIVERSIFICARE

înv. Marc Aurica- Şcoala Gimnazială Câmpeni

"Viitorul unei naţiuni este hotărât de modul în care aceasta îşi pregăteşte tineretul", afirma încă din secolul al XVII-lea marele umanist olandez Erasmus. Pentru dezvoltarea socială şi umană la nivelul întregii lumi, factorul educaţional este recunoscut ca fiind o componentă indispensabilă pentru adaptarea indivizilor la provocările noului mileniu. Acţiunea educativă trebuie să armonizeze datele oferite de ereditate şi mediu, în mod creator şi adaptat fiecarui individ (sau grup de indivizi). Aceasta deoarece ceea ce s-a dovedit, intr-un moment dat sau pentru un individ, benefic, poate fi daunator intr-un alt moment pentru un alt individ.

Educația,din punct de vedere etimologic,reprezintă influențarea sistematică și conștientă a dezvoltării facultăților intelectuale, morale și fizice ale copiilor și tineretului precum și totalitatea metodelor folosite în acest scop. Calitatea în educație se referă la totalitatea însușirilor esențiale ale sistemului educațional și reprezintă ,,valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaționale și educației în ansamblul ei". Calitatea educaţiei poate fi privită ca un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia prin care sunt îndeplinite aşteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate. Calitatea şi eficienţa sunt doi piloni importanţi ai reformelor educaţionale din toată lumea, care trebuie avute în vedere la construirea sistemelor naţionale de management şi de asigurare a calităţii şi în învăţământul românesc. Sunt necesare eforturi suplimentare ale tuturor actorilor implicaţi în proces pentru a spori calitatea, accesibilitatea, relevanţa, eficienţa, echitatea educaţiei.

Educaţia de calitate:

- Este centrată pe clienţii şi beneficiarii serviciilor educaţionale;
- Este oferită de instituţii responsabile;
- Este orientată pe rezultate;
- Respectă autonomia individuală şi are la bază autonomia instituţională;
- Este promovată de lideri educaţionali;
- Asigură participarea actorilor educaţionali şi valorizarea resursei umane;
- Se realizează în dialog şi prin parteneriat;
- Se bazează pe inovaţie şi pe diversificare;
- Abordează procesul educaţional unitar, în mod sistemic;
- Are ca obiectiv îmbunătăţirea continuă a performanţelor;

- Înţelege interdependenţa între furnizorii şi beneficiarii implicaţi în oferta de educaţie.

Calitatea în educație este asigurată prin următoarele procese:

a) planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării;

b) monitorizarea rezultatelor;

c) evaluarea internă a rezultatelor;

d) evaluarea externă a rezultatelor;

e) îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Calitatea se produce, se generează permanent, se măsoară şi se îmbunătăţeşte continuu, iar organizatia furnizoare de educatie trebuie să asigure calitatea, să implementeze propriul sistem de management şi de asigurare a calitatii, să se autoevalueze continuu şi să propună măsuri ameliorative.

Școala trebuie să contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor la educație și la dezvoltarea potențialului lor, precum și la orientarea pregătirii școlare și profesionale. În învățământul contemporan se pune accentul pe funcția formativă. Educaţia de calitate este un drept al fiecărui copil. Ne străduim mult la nivel global să reducem abandonul şcolar, însă nu e suficient să readucem/menţinem copiii în şcoală, contează şi ceea ce primesc aici. Investim 10–12–15–18 ani în educaţia formală, mai mult decât în majoritatea activităţilor unei vieţi umane, e firesc să dorim şi să aşteptăm ca această investiţie să merite.

Școala este responsabilă de asigurarea internă a calității, dar calitatea se asigura prin dialog şi pe bază de parteneriat cu toţi actorii implicaţi. Educația este un proces care se desfăşoară în clasă, dar şi în afara ei, un proces de lungă durată, cu efecte vizibile în timp şi la care participă mai mulţi actori: elevi, părinţi, cadre didactice. Funcţionarea relaţiei corecte în triada educaţională elev- părinte – şcoală contribuie la realizarea unui învăţământ de calitate. O familie bine informată despre actul educaţional şi de ceea ce se întâmplă cu copilul lor în şcoală, ajută şcoala în a oferi educaţie de calitate. Gradul de implicare a tuturor determină succesul/insuccesul actului educaţional, succes apreciat în funcţie de standardele de referinţă naţionale, precum şi aşteptările beneficiarilor. O educatie de calitate se poate face numai într-o şcoală modernă, cu o dotare bună, cu profesori de elită, o şcoală în care domneşte disciplina şi seriozitatea, în care părinţii sunt interesaţi şi implicaţi activ în serviciul de educaţie de calitate oferit de şcoală, un consiliu de administraţie profesional, o comunitate conştientă de calitatea viitorilor cetăţeni ce ies pe portile lăcaşului de educaţie şi care investesc resurse financiare şi umane pentru dezvoltarea ei.

Asigurarea calității educației în context formal se realizează mai ales prin modul în care cadrul didactic organizează demersul didactic, pentru atingerea competențelor vizate de programă. În viziune modernă, rolul profesorului este de a facilita și intermedia învatarea, de a fi partener în învățare, de a-i

ajuta pe elevii săi să înțeleagă, să argumenteze puncte de vedere proprii, de a alege strategii adecvate prin care să-i pregătească pe elevi să facă față și să se integreze optim unei societăți aflate într-o dinamică fără precedent. Elevii doresc de la dascălii lor: competenţă, zâmbet şi încredere. În afară de cunoştinţe şi informaţii elevii aşteaptă de la noi suflet încălzit la lumina zâmbetului, care se transmite pe chipurile şi în ochii lor puri şi încrezători.

În lucrarea ”Managementul calității totale în educație, teorie și cum se pune în practică, dr. Myron Tribus menționează: “Calitatea în educație este ceea ce face ca învățarea să fie o plăcere și o bucurie. Bucuria învățării este mereu schimbatoare. Ceea ce este atrăgător la o varsta este infantil la alta. Trebuie angajare permanentă să-l faci pe elev să fie atașat de învățătură. Este nevoie de experiență în ceea ce privește calitatea pentru a crea un elev independent”. Fiecare copil are un potenţial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit si activizat. Aceasta este misiunea sfânta a şcolii, a educatorilor, deoarece, după cum spunea Comenius : “E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdărită, încât să nu reflecte totuşi imagini într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgrunturoasă încât să nu putem scrie totuşi ceva pe ea. Dacă se întâmpla însă ca oglinda să fie plină de praf sau pete, înainte de a ne folosi de ea trebuie să o ştergem, iar o tablă prea zgrunţuroasă trebuie s-o dăm la rindea. “

Bibliografie:

Josan, Simona, ,”*Lecţii de management şi calitatea educaţiei*” , ,,Tribuna învătământului” nr.649, 2005.

Iucu, R., B.,”*Teoria si metodologia instruirii*”, Bucuresti: P.I.R., 2005.

Cucoş, C., ”*Pedagogie*”, Ed. Polirom, Iași, 2000.

Voiculescu, E., ”*Metodologia predării-învăţării-evaluării*”, Ed. Ulise, Alba-Iulia, 2002.

Ioan Neacșu,“*Asigurarea calitatii in educație*”, Ministerul Educatiei si Cercetarii, Ed. Scoala Galateana, 2006;

Myron Tribus, “*Managementul calității totale în educație;Teorie și cum se pune in practică*”.

STUDIU-CREȘTEREA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

prof. înv. primar Marc Aurica-Școala Gimnazială Câmpeni

În educație, asigurarea calității a devenit un deziderat major și un punct de referință pentru toate reformele făcute în sistemul de învățământ. Complexitatea întregului proces educațional presupune combinarea unei game largi de tehnici, metode și modele europene sau naționale, cu scopul descoperirii celor mai eficiente dintre acestea pentru educația centrată pe elev.

Sunt căutate și gândite în permanență activități care să dezvolte educația, sub toate formele ei: formală, informală și nonformală, dar și competențe direcționate spre latura practică.

Majoritatea cercetătorilor afirmă faptul că un elev care deține abilități practice, și capacitatea de combinare a acestora cu teoreticul are dezvoltată foarte bine adaptarea la mediu și la societate, se poate integra ușor, și poate relaționa atât cu ceilalți colegi, cât și cu profesorii (ceea ce denotă îmbinarea inteligenței cu deprinderile naturale instinctive).

Din prisma amplificării judecății logice a învățăceilor, putem îmbina învățământul modern formativ cu cel nonformal prin:

- stimularea inițiativei de a căuta rezolvări cât mai diversificate și ingenioase, prin muncă în echipă sau independentă, pentru cultivarea încrederii în forțele proprii;
- învățare continuă, prin colaborare, realizare de proiecte, portofolii, studii de caz, organizare modulară a materiei etc.;

Organizarea modulară a conținuturilor vizează pregătirea elevilor și integrarea lor socioprofesională. Modulele pot fi organizate și corelate după criterii științifice și psihopedagogice. Constituie o altă modalitate de modernizare și adecvare ale acestora la cerințele școlii contemporane. Unul dintre scopurile învățământului modular se referă la accentuarea flexibilității conținuturilor în funcție de interesele și capacitățile elevilor, de particularitățile lor psihice.

Pentru a realiza acestea, cadrul didactic trebuie să ia în considerare:

- predarea trebuie să fie făcută în așa fel încât să fie viitor suport pentru noțiunile ce urmează, și în același timp să aibă ancorare în realitate;
- caracterul dinamic și activ al actului predării-învățării, făcând din elev un participant la discuții, activități, nu doar un ascultător pasiv;
- abordarea creativă a materiei, de către profesor, prin lucru diferențiat, explicații și argumentări individuale (acolo unde este cazul), exemplificări pe baza experienței sale, și formarea de experiență productivă copiilor;

- conexarea permanentă a materiei cu realitatea, prin constituirea de situații problemă, dar, care să reprezinte aspecte reale din viață;
- măiestria didactică, concretizată prin metodele de lucru ce implică o gimnastică permanentă a minții elevilor, și includerea elementelor de noutate și diversitate la fiecare lecție.

Principalele metode de organizare constructivă și valorificată a sistemului educațional în scopul progresului individual al fiecărui tânăr ar fi:

- implicarea în procesul de reflecție asupra misiunii, a scopurilor și finalităților educației a tuturor factorilor, atât decidenți, cât și beneficiari sau moderatori;
- identificarea nevoilor educabililor, dar și găsirea metodelor care să ducă la o corelare a teoreticului cu practicul sau descoperirea unor tehnici și metode interdisciplinare pentru o mai bună aplicabilitate a noțiunilor dobândite;
- crearea unei strategii a calității, precum și a unor echipe mixte de lucru, pentru o mai bună colaborare și diseminare a ideilor;

Ca exemplu de bune practici în creșterea calității în educație, ne-a atras atenția ceea ce Timothy D. Walker, în cartea sa ” Să predăm ca în Finlanda”, spune despre metodele care au crescut calitatea în educația finlandeză și putem aduce și în școala românească, având în vedere faptul că Finlanda a rămas în top la numeroase evaluări internaționale de tip PISA, care traduc conținuturile abstracte în exemple practice de a verifica cunoașterea profundă. El arată că pentru ca învățarea să se producă în mod autentic, aceasta ar trebui să devină ”spațiul de întâlnire” dintre profesori, elevi și lumea reală. Starea de bine a elevilor, serviciile de suport pentru învățare, contactul cu natura, autonomia și încrederea fac ca lumile de multe ori paralele ale profesorilor și elevilor să se întâlnească și să genereze experiențe relevante de învățare. Metodele descrise aici, care dau rezultate oriunde, sunt cele care aduc viața reală în clasă prin experimente, încercări, învățare în natură. Succesul sistemului este creat pe principiul „less is more“ (mai puțin este mai mult). Se aplică în tot: de la evaluare, până la teme.

În cadrul sistemului de învățământ finlandez, copiii spun profesorului pe nume, sunt apropiați, sunt invitați să stabilească o relație de prietenie, creștere, mentorare. Profesorii se preocupă de dezvoltarea emoțională a copiilor în egală măsură precum de cea academică. Copiii sunt relaxați și dezinvolți la ore, sunt încurajați să-și exprime opiniile și talentele, se simt văzuți și ascultați.

În vederea înnoirii și eficientizării practicilor educaționale, școala noastră s-a înscris în programul ”Școala încrederii”, cu acordul personalului școlii. După o perioadă de evaluare, a fost acceptată, alături de alte câteva școli din județ și multe altele din țară. Acesta se desfășoară în colaborare cu Transylvania College, unde se implementează de mai multă vreme, sistemele și practicile eficace din Școala Încrederii.

O echipă din școală va fi primită pentru a vedea cum arată în acțiune sistemele și practicile eficace din Școala Încrederii.

Programul are în vedere transformarea școlii și se întinde pe parcursul a cinci ani, timp în care se desfășoară diverse activități: cursuri online asincron, atât pentru cadrele didactice cât și pentru întreg personalul din școală, sesiuni de consultații, întrebări și răspunsuri. Vor fi și sesiuni de coaching care reprezintă o ocazie de a crea sinergie între angajații școlii, membrii Echipelor Încrederii și colegii din alte școli din țară, alături de un coach, care ne va ajuta să folosim potențialul care există în școala noastră pentru a găsi cele mai bune soluții de adaptare și implementare a practicilor eficace.

În școală s-a constituit o Echipă a Încrederii care planifică, coordonează, sprijină și monitorizează implementarea practicilor eficace corespunzătoare Școlii încrederii.

Primele cursuri asincron specifice anului întâi al programului sunt: ”Cele 7 Deprinderi ale Profesorilor Eficace” și ” Practici eficace Leader in Me”, care sprijină dezvoltarea abilităților de management personal și management al relațiilor, pentru creșterea eficacității, atât pe plan personal, cât și profesional. În fiecare an în care se află în Școala Încrederii, școala integrează în activitate o serie de practici eficace aferente Leader in Me, construind astfel, gradual, sisteme care să ofere o experiență pozitivă și relevantă atât elevilor, cât și adulților din școală.

Primele practici aferente Leader in Me: lecții de leadership, roluri de leadership ale elevilor, transformarea mediului fizic, transformarea mediului emoțional. Ca urmare a aplicării acestora, în fiecare clasă s-a creat o ”Bancă emoțională sau un cont bancar emoțional” pentru fiecare elev , care va fi alimentat în permanență, ”Copacul celor 7 Deprinderi”, un jurnal al clasei, care se va completa specific programului. Fiecare elev a primit un rol în clasă, fie individual, fie în echipă cu alți colegi. Fiecare clasă și-a definit o misiune pe care o are în vedere spre a fi implementată.

Urmând cu încredere programul, cu siguranță ne vom dezvolta personal și profesional, ne vom reconecta cu ce e mai bun în noi și în ceilalți, ce putem face cu acesta, ceea ce poate fi utilizat pentru a spori nivelul de reziliență și pentru a crește calitatea comunicării.

Având în vedere importanța educației non-formale, faptul că fiecare ființă umană învaţă în cele mai diferite contexte - la şcoală, acasă, în grupul de prieteni, prin joc, la locul de muncă, prin interacţiunea cu ceilalţi, altfel spus, putem învăța în orice context, în orice situație, în orice moment activ, i-am implicat pe elevi în diverse activități de acest gen:

- Proiectul Erasmus ”Plastic show”, în cadrul căruia, elevii au învăţat să protejeze mediul în care trăiesc, să-şi aducă contribuţia la aceasta în măsura posibilităţilor lor şi în colaborare cu părinţii au fost create ţinute din materiale reciclabile şi prezentate în cadrul unui show de anvergură, la nivelul oraşului.

- Atelierul de lectură ”Story Telling” la care au participat cadrele didactice, învățând o serie de tehnici de lectură, povestire şi nu numai, pe care le pot aplica la clasă în diverse situaţii şi momente ale lecţiei, urmând ca şi elevii să participe în viitorul apropiat la astfel de ateliere numite ”Alinare cu poveste”;
- ”Săptămâna legumelor şi fructelor donate” în care elevii au empatizat cu cei aflaţi în situaţii dificile şi cu posibilităţi materiale reduse, contribuind fiecare, după posibilităţi;
- ”Târgul de Crăciun” la care elevii s-au întrecut să etaleze şi să valorifice produse specifice sărbătorilor de iarnă create în colaborare cu părinţii;

Epoca aceasta are nevoie de specialiști foarte bine pregătiți, cu inteligență creatoare, cu o gândire independentă și o perspectivă de lungă durată, așa cum menționa și Jean Piaget: ,,în societatea contemporană însăși condiția de existență a omului se concentrează tot mai mult către inteligență și creativitate, adică inteligența activă. Adaptabilitatea este o aptitudine înnăscută, dar și una care este perfectibilă în timp, depinzând de mediul în care trăim și de factorii genetici, ceea ce impune ca situațiile nou apărute să fie analizate, iar școala, pe lângă funcția informativă, să aibă și una formativă, condusă de o matematizare a gândirii, pentru a soluționa variatele probleme.

Rolul important și decisiv pe care îl are cadrul didactic în procesul educativ este de a insufla încredere spre schimbare, dorință de autodepășire, și aspirații cât mai înalte.

Singura cale solidă de transformare a educației este cea a profesorilor care vor și care pot să facă diferența între confortul și nepăsarea ”lumilor paralele” (profesor, elevi, părinți) și ”spațiul comun de întâlnire” al experiențelor autentice de învățare.

Bibliografie:

- Gînju S., Cojocari L., Calitate în educație - imperativ al societății contemporane Vol.2, Editura ”Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă“ din Chişinău”, Chișinău, Republica Moldova, 2020;
- Timothy D. Walker, Să predăm ca în Finlanda”, Editura Trei;
- https://mcusercontent.com/e73b88bf7313a9a8b923abc9f/files/b21304ef-7d07-9792-9a16-f4f24a166225/Calendarul_activita_t_ilor_GEN22_1_.pdf.
- https://wellbeing-institute.learnworlds.com/scoala-increderii-dupa-autentificare

MATEMATICA PRIN JOC – STRATEGII INTERACTIVE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE LA ELEVII CLASEI A IV-A

Înv. Mariș Teodora

Prof. înv. primar Dodea Ioana

Școala Gimnazială Chinteni, jud. Cluj

Argument

Matematica din ciclul primar nu trebuie percepută de elev ca o succesiune de reguli și calcule, ci ca un mod de a observa, de a gândi și de a rezolva situații apropiate de viața reală. La clasa a IV-a, elevii au nevoie de contexte de învățare care să le mențină curiozitatea, să le ofere posibilitatea de a coopera și să transforme exercițiul repetitiv într-o provocare accesibilă.

În activitatea la clasă, jocul didactic și strategiile interactive pot crea un cadru în care elevul participă activ, formulează ipoteze, explică propriul raționament, verifică soluții și învață inclusiv din greșeli. Rolul cadrului didactic se modifică: acesta organizează situații de învățare, oferă sprijin diferențiat și urmărește nu doar răspunsul corect, ci și drumul parcurs de elev până la rezultat.

Lucrarea prezintă modalități practice de integrare a jocului și a cooperării în activitățile matematice de la clasa a IV-a. Exemplele pot fi adaptate conținuturilor studiate, ritmului clasei și nivelului de pregătire al elevilor.

1. Scopul și obiectivele demersului

Scopul demersului este dezvoltarea competențelor matematice prin activități interactive, atractive și accesibile, care stimulează participarea elevilor și aplicarea cunoștințelor în contexte variate.

- consolidarea calculului cu numere naturale și a înțelegerii relațiilor dintre numere;
- dezvoltarea capacității de rezolvare și de formulare a problemelor;
- utilizarea limbajului matematic în explicarea strategiilor de rezolvare;
- dezvoltarea atenției, gândirii logice și flexibilității în găsirea soluțiilor;
- stimularea cooperării, asumării rolurilor și respectării regulilor de lucru;
- creșterea motivației pentru învățarea matematicii și valorizarea progresului individual.

2. Principii de organizare a învățării prin joc

Jocul didactic este eficient atunci când păstrează clar obiectivul de învățare. Elementul ludic nu înlocuiește exercițiul matematic, ci îi oferă un context motivant. Sarcinile trebuie formulate simplu, regulile trebuie cunoscute înainte de începerea activității, iar timpul de lucru trebuie adaptat vârstei elevilor.

Un al doilea principiu este participarea tuturor. Activitățile pe echipe sunt organizate astfel încât fiecare copil să aibă un rol: cititor al cerinței, calculator, verificator, raportor sau responsabil cu materialele. Rolurile pot fi schimbate, pentru ca elevii să exerseze competențe diferite.

Diferențierea este esențială. Aceeași activitate poate conține cartonașe cu niveluri diferite de dificultate. Elevii care au nevoie de sprijin primesc exemple intermediare, reprezentări sau numere mai mici, iar cei care lucrează rapid primesc provocări suplimentare.

3. Exemple de activități interactive

3.1. „Detectivii numerelor”

Activitatea urmărește citirea, scrierea, compararea și ordonarea numerelor naturale până la 1 000 000. Fiecare echipă primește indicii despre un „număr misterios”: numărul de cifre, cifra sutelor de mii, relația dintre cifra miilor și cea a sutelor, intervalul în care se află numărul. Elevii elimină variantele care nu respectă indiciile și justifică alegerea finală.

Exemplu: „Sunt un număr de șase cifre. Cifra sutelor de mii este 4. Cifra zecilor de mii este cu 2 mai mare decât cifra miilor. Cifra unităților este 0. Sunt mai mare decât 450 000 și mai mic decât 470 000.” Profesorul poate construi mai multe soluții posibile sau poate adăuga indicii până când soluția devine unică.

3.2. „Ștafeta calculelor”

Clasa este împărțită în echipe. Fiecare elev rezolvă o singură etapă dintr-un lanț de calcule și transmite rezultatul colegului următor. Pentru a evita accentul exclusiv pe viteză, punctajul se acordă în primul rând pentru corectitudine și pentru verificarea rezultatului. La final, echipa explică unde ar fi putut apărea o eroare și ce metodă de verificare a folosit.

Exemplu de lanț: pornește de la 12 000; scade 2 450; adaugă 3 600; împarte rezultatul unei operații intermediare stabilite de profesor sau continuă cu operații potrivite conținutului deja parcurs. Profesorul verifică dinainte ca toate operațiile propuse să respecte nivelul clasei și conținuturile studiate.

3.3. „Magazinul clasei”

Elevii primesc o listă cu produse fictive și prețuri exprimate în lei. Fiecare echipă are un buget și trebuie să alcătuiască o listă de cumpărături, să calculeze suma, restul și să compare două variante. Activitatea valorifică matematica în contexte cotidiene și poate fi integrată cu educația financiară.

O provocare suplimentară poate cere elevilor să găsească două combinații diferite de produse care se încadrează în același buget. Important este ca elevii să explice de ce soluția lor respectă toate condițiile.

3.4. „Bingo matematic”

Fiecare elev primește un tabel cu rezultate. Cadrul didactic citește exerciții, iar elevii identifică rezultatul și îl marchează. Exercițiile pot viza adunări, scăderi, înmulțiri, împărțiri, fracții simple sau transformări adecvate nivelului clasei. După fiecare câteva cerințe, un elev explică strategia folosită pentru calcul.

Activitatea poate fi folosită la începutul orei pentru reactualizare sau la final, ca evaluare formativă rapidă. Profesorul observă atât corectitudinea, cât și strategiile de calcul.

3.5. „Problema cu mai multe drumuri”

Elevii primesc o problemă care poate fi rezolvată în două moduri. Lucrează individual câteva minute, apoi compară soluția cu un coleg și, ulterior, cu echipa. Nu se urmărește impunerea unei singure metode, ci argumentarea alegerii. În acest fel, elevii descoperă că un rezultat corect poate fi obținut prin raționamente diferite și învață să compare eficiența strategiilor.

4. Model de secvență didactică

Etapa	Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor	Timp orientativ
Captarea atenției	Propune un număr misterios.	Formulează ipoteze și justifică.	5 min
Reactualizare	Organizează un Bingo matematic.	Rezolvă mental și verifică.	8 min
Învățare/consolidare	Distribuie sarcinile pentru „Magazinul clasei”.	Calculează, cooperează, argumentează.	18 min
Reflecție	Solicită compararea strategiilor.	Prezintă și discută soluții.	8 min
Evaluare	Oferă un bilet de ieșire cu două sarcini.	Rezolvă individual și autoevaluează.	6 min

5. Evaluarea progresului

În activitățile interactive, evaluarea este integrată în procesul de învățare. Observarea sistematică poate urmări: corectitudinea calculelor, înțelegerea cerinței, capacitatea de a explica un demers, alegerea unei strategii potrivite, cooperarea și autonomia.

Un instrument simplu este „biletul de ieșire”. La finalul orei, elevul rezolvă una sau două sarcini scurte și completează o propoziție de reflecție: „Astăzi am înțeles…”, „Mai am nevoie să exersez…” sau „Strategia care m-a ajutat a fost…”. Răspunsurile oferă profesorului informații pentru proiectarea orei următoare.

Autoevaluarea poate utiliza trei enunțuri: „Pot rezolva singur”, „Pot rezolva cu puțin ajutor”, „Mai am nevoie de explicații”. Formularea evită etichetarea elevilor și pune accent pe progres.

6. Rolul cadrului didactic și al tehnologiei

Cadrul didactic selectează activitățile în funcție de obiectiv, nu doar pentru caracterul lor atractiv. Tehnologia poate completa jocul didactic prin exerciții interactive, prezentări sau chestionare cu feedback imediat, însă resursa digitală rămâne un mijloc. Discuția matematică, manipularea materialelor, scrierea raționamentului și cooperarea directă sunt la fel de importante.

Într-o clasă eterogenă, profesorul urmărește permanent accesibilitatea sarcinilor. Perechile și echipele se pot forma flexibil, iar sprijinul se oferă gradual: reformularea cerinței, un exemplu, o reprezentare, un pas intermediar. Scopul este ca elevul să ajungă treptat la autonomie.

7. Rezultate urmărite și reflecții asupra practicii

Aplicarea constantă a strategiilor interactive poate susține o participare mai activă, verbalizarea raționamentului și disponibilitatea elevilor de a încerca soluții. Pentru ca aceste efecte să poată fi documentate riguros, cadrul didactic poate păstra fișe de observație, rezultate la sarcini inițiale și finale, bilete de ieșire și exemple de produse ale elevilor.

Un indicator important nu este doar numărul de răspunsuri corecte, ci și modul în care elevii ajung să explice o soluție, să identifice o eroare și să aleagă o strategie. Jocul devine astfel o cale de exersare conștientă, nu o recompensă separată de învățare.

Concluzii

Matematica prin joc oferă contexte în care elevul poate calcula, investiga, coopera și argumenta. La clasa a IV-a, aceste activități pot sprijini consolidarea achizițiilor și trecerea de la executarea mecanică a unor algoritmi la înțelegerea și utilizarea lor.

Eficiența unei strategii interactive depinde de claritatea obiectivului, de sarcini bine dozate, de feedback și de reflecția de după activitate. Atunci când jocul este integrat firesc în demersul didactic, elevul devine participant activ, iar profesorul poate observa mai bine atât dificultățile, cât și progresul fiecărui copil.

Bibliografie

Cerghit, I., Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006.

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

Oprea, C.-L., Strategii didactice interactive, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.

Ministerul Educației Naționale, Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele a III-a – a IV-a, București, 2014.

DOSARUL OBIECTULUI CU POVESTE. STRUCTURI TEXTUALE ȘI EVALUARE FORMATIVĂ ÎNTR-UN DEMERS COMPASS LA CLASA A VII-A

Martinescu Anișoara-Crina
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Constanța

Rezumat. Articolul descrie și analizează un demers didactic de dezvoltare a competenței de redactare la clasa a VII-a, proiectat după modelul COMPASS de dezvoltare și evaluare a competențelor, elaborat în cadrul unui proiect Erasmus+. În locul exersării separate a structurilor textuale (narativă, descriptivă, explicativă, argumentativă și dialogată), elevii au scris cinci texte despre același obiect cu semnificație personală, parcurgând etapele procesului de scriere și prezentându-și dosarele într-un vernisaj literar. Sunt prezentate reperele teoretice ale demersului, instrumentele folosite, câteva dovezi din lucrările elevilor și observațiile calitative ale profesorului, împreună cu limitele lor. Articolul se încheie cu sugestii pentru colegii care doresc să adapteze demersul.
Cuvinte-cheie: modelul COMPASS, procesul de scriere, structuri textuale, evaluare formativă, autoevaluare, public autentic.

1. Introducere: de la ce problemă am pornit

Orice profesor de limba română de la gimnaziu a întâlnit măcar o dată situația aceasta: elevii pot spune, fără ezitare, că textul narativ relatează întâmplări, că cel descriptiv prezintă trăsăturile unui obiect/unei persoane/personaj și că textul argumentativ susține o opinie. Când li se cere să scrie, însă, fiecare tip de text devine o problematică de sine stătătoare, cu un subiect ales de altcineva și cu un singur cititor: profesorul care corectează. La clasa a VII-a cu care am lucrat, evaluarea inițială a confirmat această impresie: elevii înțelegeau, la nivel teoretic, diferențele dintre structurile textuale și le puteau redacta pe fiecare, cu sprijin, dar le tratau ca pe exerciții izolate, fără să lege scrierea de un scop sau de un cititor anume.

Programa școlară în vigoare formulează însă competența specifică 3.2 pentru clasa a VII-a astfel: *redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte diverse, care urmează a fi prezentate în fața colegilor* (MEN, 2017). Formularea conține două exigențe pe care practica de zi cu zi le pierde ușor din vedere: diversitatea textelor și existența unui public real. Întrebarea de la care a pornit demersul descris aici a fost, așadar, următoarea: cum poate fi construită o succesiune de lecții în care elevul să scrie texte de tipuri diferite, dar să aibă de fiecare dată ceva de spus care îi aparține, pentru cineva care chiar ascultă?

Precizez de la început natura acestui text. Nu este un studiu experimental, ci descrierea argumentată a unei practici de la clasă, însoțită de observațiile calitative ale profesorului. Concluziile

se sprijină pe instrumentele folosite efectiv în proiect (fișe de autoevaluare, mostre de scriere, bilete de ieșire, dosarele elevilor, rubrica de evaluare și fișele de reflecție) și sunt valabile, în primul rând, pentru contextul în care au fost formulate.

2. Repere teoretice

2.1. Modelul COMPASS

Autorii definesc competența ca sumă a cunoștințelor, atitudinilor, aptitudinilor și valorilor unei persoane, manifestate prin acțiuni concrete, și consideră evaluarea parte integrantă a dezvoltării competențelor, nu o etapă așezată la capătul ei. Competențele generice sunt grupate în cinci domenii interconectate: a gândi și a învăța să înveți; gestionarea și îngrijirea propriei persoane; interacțiunea și relaționarea cu ceilalți; a trăi în și a contribui la societatea mai largă și la lume; a conviețui cu tehnologia.

Elementul central al modelului este o spirală, care sugerează dezvoltarea continuă a competenței. Profesorul o parcurge răspunzând, împreună cu elevii, la o serie de întrebări: cum definim și descriem competența vizată; ce dovezi arată stadiul ei actual (evaluarea diagnostică); ce obiective ne propunem; cum dobândesc elevii experiență și cum își urmăresc progresul (activități de predare–învățare și evaluare formativă); cum știm la ce nivel a fost dezvoltată competența (evaluarea sumativă); ce urmează (stabilirea unui nou obiectiv). Fiecare buclă se încheie astfel cu începutul următoarei. Se recomandă și concentrarea unui proiect pe o singură competență substanțială, chiar dacă activitățile permit exersarea și altora. Am urmat această recomandare, alegând competența 3.2 ca axă a întregului demers.

2.2. Scrierea ca proces și publicul real

Didactica românească a scrierii a insistat asupra faptului că redactarea se învață ca proces, cu etape distincte de planificare, textualizare, revizuire și corectare, și nu ca produs livrat „din prima” (Pamfil, 2003; Sâmihăian, 2014). În proiectul de față am organizat acest proces în cinci etape, numite pentru elevi prin verbe la persoana I: *planific, scriu, revizuiesc, corectez, prezint*. Ultima etapă răspunde direct formulării competenței 3.2: textele nu sunt doar predate profesorului, ci prezentate colegilor. Ghidul COMPASS numără, de altfel, scrierea și vorbirea printre modurile principale în care elevii își pot pune în valoare competențele și recomandă medii de învățare autentice, care imită situații reale. Printre exemple sunt menționate muzeele, ceea ce a sugerat, în proiectul nostru, ideea unui „muzeu al clasei”.

Proiectul a avut și structura specifică metodei proiectului: o temă cu sens pentru elevi, un produs final (dosarul) și o prezentare publică a acestuia.

2.3. Evaluarea formativă și feedbackul

Se preia cadrul teoretic al evaluării formative formulat de Black și Wiliam și îl rezumă în cinci strategii-cheie: clarificarea intențiilor de învățare și a criteriilor de succes; obținerea de dovezi ale învățării; feedbackul care sprijină progresul; activarea elevilor ca resurse de învățare reciprocă; activarea elevilor ca stăpâni ai propriei învățări. Același ghid descrie feedbackul eficient prin trei elemente: ce a făcut elevul bine, ce trebuie îmbunătățit și cum se poate îmbunătăți. Această structură este apropiată de cele trei întrebări prin care John Hattie descrie feedbackul eficient: încotro mă îndrept, cum mă descurc și care este pasul următor. Hattie situează feedbackul printre factorii cu cel mai puternic efect asupra învățării (Hattie, 2014). În literatura pedagogică românească, autoevaluarea este tratată ca o componentă formativă a evaluării, prin care elevul învață să își aprecieze propriile rezultate în raport cu criterii cunoscute (Cucoș, 2008).

3. Contextul și designul demersului

Proiectul „Dosarul obiectului cu poveste” s-a desfășurat cu o clasă a VII-a de la Colegiul Național „Mircea cel Bătrân” din Constanța, în finalul anului școlar 2025–2026, în cadrul unității de învățare „Lumea de pe scenă”. A cuprins șase–opt ore, repartizate pe trei-patru săptămâni.

Fiecare elev (sau fiecare pereche) a ales un obiect real, de acasă sau din familie, ori, dacă a preferat, un obiect inventat. Această opțiune a fost gândită de la început pentru elevii care nu au la îndemână un astfel de obiect sau care nu doresc să își expună istoria familiei. În jurul obiectului, elevul a redactat cinci texte, fiecare cu propria funcție și cu propriul cititor în minte (Tabelul 1). Textele au fost adunate într-un dosar personal, iar proiectul s-a încheiat cu un vernisaj literar, „Muzeul clasei noastre”.

Tabelul 1. Cele cinci texte ale dosarului

Tipul de text	**Ce scrie elevul**	**Întrebarea la care răspunde**
Narativ	Povestea obiectului: cum a ajuns în viața sa, ce s-a întâmplat cu el	Ce poveste ascunde acest obiect?
Descriptiv	Descrierea obiectului: înfățișare, textură, detalii care nu se văd la prima vedere	Cum arată și cum se simte, cu adevărat, acest obiect?
Explicativ	La ce folosește, cum funcționează sau de ce a fost important într-o anumită perioadă	Cum se folosește și de ce contează?
Argumentativ	De ce merită obiectul un loc în „Muzeul clasei noastre”	De ce merită obiectul acesta să fie ținut minte?
Dialogat	Un dialog între două generații despre obiect sau un interviu în care obiectul „răspunde”	Ce ar spune obiectul, dacă ar putea vorbi?

Ipoteza de lucru a fost că, atunci când cele cinci texte devin cinci fețe ale aceluiași conținut, elevii pot înțelege mai ușor la ce folosește fiecare structură textuală și când o alegem. Obiectul personal ancorează scrisul în experiența elevului, astfel încât fiecare are ceva de spus, indiferent de nivelul de competență lingvistică de la care pleacă. Prezentarea finală transformă, la rândul ei, cerința formală într-un eveniment cu un public real.

4. Parcursul, pe pașii spiralei COMPASS

4.1. Definirea competenței împreună cu elevii

Prima oră a început cu o discuție despre diferența dintre a scrie „pentru a fi prezentat în fața colegilor" și a scrie doar pentru profesor. Competența a fost descompusă în patru componente observabile: să își planifice ideile înainte de a scrie; să redacteze texte de tipuri diferite, respectând trăsăturile fiecăruia; să își revizuiască și să își corecteze textele pe baza unor criterii cunoscute; să își prezinte textul în fața colegilor, clar și captivant. Elevii și-au trecut apoi propriile cuvinte pe o hartă mentală comună, pornind de la întrebarea *„Ce înseamnă, pentru mine, un text bine scris pe care să-l prezint colegilor?"*. Au apărut claritatea, interesul, corectitudinea și curajul în fața clasei. Răspunsurile au fost păstrate și reluate la finalul proiectului, ca termen de comparație.

În analiza competenței pentru clasa mea am distins trei dimensiuni, cu ponderi diferite. Dimensiunea centrală a fost *a redacta*, adică stăpânirea procesului de scriere și a convențiilor fiecărei structuri textuale. Dimensiunea *a colabora* a fost secundară, valabilă doar pentru sarcinile realizate în perechi. Dimensiunea *a prezenta* a urmat firesc după redactare.

4.2. Evaluarea diagnostică

Pentru evaluarea diagnostică am folosit două surse de date. Prima a fost o grilă de autoevaluare adaptată după modelul din ghidul COMPASS, în care elevul își colorează nivelul pe o bandă care merge de la „abia vizibil" la „evident". Grila conținea șase enunțuri, de tipul *„Sunt sigur(ă) când scriu un text narativ, respectând succesiunea întâmplărilor"*. Ultimul enunț privea prezentarea orală a unui text propriu. A doua sursă a fost o mostră de scriere liberă: *„Scrie un text de 50–80 de cuvinte despre un obiect la care ții"*, redactat în zece minute, fără pregătire.

Autoevaluările au arătat o încredere inegală de la un tip de text la altul: elevii se declarau mai siguri la narativ și descriptiv, mai nesiguri la argumentativ și la prezentarea orală. Mostrele de scriere au confirmat doar parțial nivelul declarat. Această nepotrivire nu este surprinzătoare, iar ghidul COMPASS subliniază tocmai faptul că evaluarea diagnostică trebuie să ofere atât elevului, cât și profesorului o imagine a punctului de plecare. Pentru mine, ea a indicat unde trebuie să insist. Pentru elevi, a devenit reperul față de care și-au comparat, la final, propria evoluție.

4.3. Stabilirea obiectivelor

Pe baza acestor date, fiecare elev și-a ales, împreună cu mine, un obiectiv personal de îmbunătățire, de pildă *„vreau să învăț să leg mai bine ideile într-un text explicativ”* sau *„vreau să nu-mi mai fie teamă să vorbesc în fața clasei”*. Obiectivul personal a stat alături de obiectivul comun al clasei: la finalul proiectului, fiecare elev va fi redactat cinci texte de tipuri diferite, respectând convențiile fiecăruia și parcurgând etapele procesului de scriere, și le va fi prezentat colegilor în cadrul vernisajului.

4.4. Învățare, exersare și evaluare formativă

Săptămâna întâi a fost dedicată planificării. Elevii și-au ales obiectul și au completat *Arborele obiectului*, un organizator grafic adaptat după „Arborele competenței” din ghidul COMPASS. În varianta originală, rădăcina corespunde întrebării „ce știu deja?”, trunchiul întrebării „ce vreau să învăț?”, iar frunzele întrebării „unde voi aplica?”. În adaptarea mea, fiecare parte a copacului corespunde unei întrebări despre obiect: rădăcina (de unde vine), povestea lui (așezată în centrul trunchiului), ramurile (momentele importante), frunzele (cuvintele care îl descriu), trunchiul (la ce folosește și de ce este important) și rădăcinile adânci (ce înseamnă pentru mine). Arborele a fost dublat de o fișă de planificare, cu note și cuvinte-cheie pentru fiecare dintre cele cinci texte.

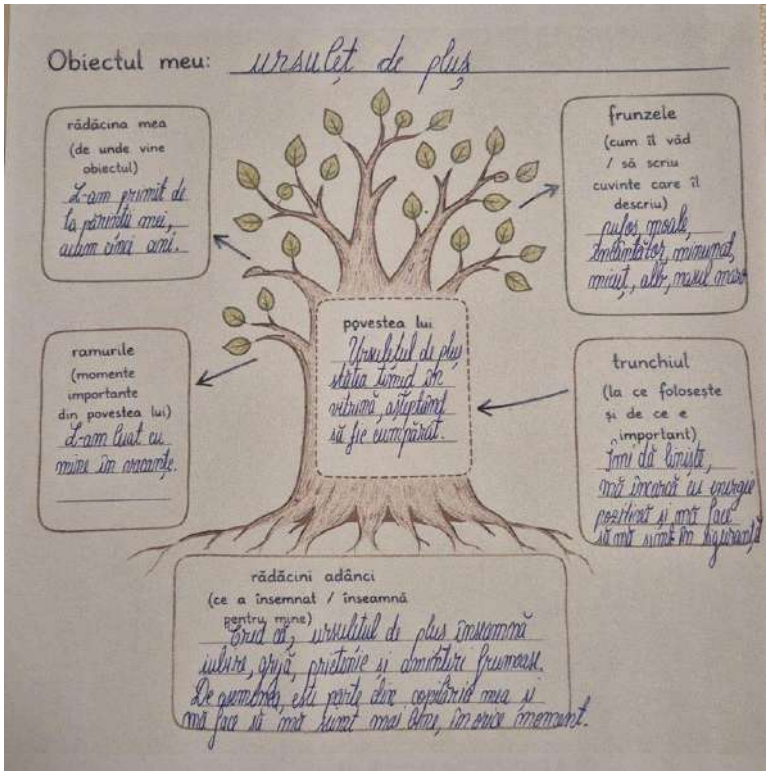


Figura 1. Arborele obiectului, completat de un elev în etapa de planificare

Exemplul din Figura 1 arată cum se transformă arborele în materie primă pentru cele cinci texte. Ursulețul de pluș a fost primit de la părinți „acum cinci ani” (rădăcina) și a fost luat „cu mine în vacanțe” (ramurile). Povestea lui începe cu o imagine în care se află deja sămânța textului narativ

și o personificare spontană: ursulețul *„stătea timid în vitrină, așteptând să fie cumpărat”*. Frunzele („pufos, moale, încântător, minunat, micuț, alb, nasul maro”) devin câmpul lexical al descrierii. Trunchiul („îmi dă liniște, mă încarcă cu energie pozitivă și mă face să mă simt în siguranță”) pregătește textul explicativ. Rădăcinile adânci („înseamnă iubire, grijă, prietenie și amintiri frumoase”) conțin deja teza și primele argumente ale textului argumentativ.

Săptămânile a doua și a treia au fost consacrate, câte două, structurilor narativă și descriptivă, apoi celor explicativă și argumentativă. Fiecare a fost introdusă printr-o mini-lecție despre „trăsăturile textului de azi”, urmată de scriere ghidată și apoi independentă. Mini-lecția despre narativ a pornit de la un model scris de profesor despre un obiect propriu. Intenția a fost ca elevii să vadă un text în lucru, nu doar un rezultat final. După textul descriptiv, elevii s-au interevaluat în perechi cu o grilă scurtă, cu trei întrebări: ce mi-a plăcut cel mai mult la descrierea colegului; o sugestie pentru mai multe detalii sau pentru un limbaj mai expresiv; o întrebare pe care i-o pun autorului, ca cititor. În timpul redactării textului explicativ am purtat cu fiecare elev scurte conferințe de circa două minute, la bancă, pentru ca feedbackul să ajungă în momentul în care textul se mai putea schimba. Textul argumentativ a avut o temă jucăușă, dar cu miză reală: *de ce merită obiectul tău un loc în Muzeul clasei noastre?* După redactare, elevii și-au autoevaluat textul pe baza criteriilor discutate.

Săptămâna a patra a adus textul dialogat, scris fie ca interviu cu obiectul, fie ca dialog între două generații care discută despre el. Elevii l-au exersat în perechi, cu voce tare, ca pe o mică scenetă, în acord cu tema unității „Lumea de pe scenă”. A urmat corectarea finală a întregului dosar (ortografie, punctuație, coerență), cu ajutorul unei liste scurte de verificare.

Cele cinci strategii ale evaluării formative au fost urmărite consecvent. Criteriile de succes au fost afișate în clasă și reformulate de elevi în propriile cuvinte. Dovezile învățării au venit din fișele de planificare, ciorne, conferințe și bilete de ieșire. Elevii au devenit resurse unii pentru alții prin interevaluare și prin exersarea în perechi a dialogului. Au devenit stăpâni ai propriei învățări prin autoevaluarea de după fiecare etapă. Feedbackul profesorului a respectat cele trei repere descrise mai sus. Iată un exemplu, formulat pentru un text explicativ: *„Ai folosit conectori logici clari (mai întâi, apoi), iar asta ajută mult cititorul. Încearcă să adaugi și un exemplu concret după a doua idee, ca să fie și mai ușor de urmărit.”*

Pentru dovezi rapide la finalul mini-lecțiilor am folosit *biletul de ieșire*, instrument menționat și în ghidul COMPASS printre metodele de obținere a dovezilor învățării (Kovacs et al., 2025, p. 34). L-am conceput ca pe un bilet de teatru, în continuarea metaforei scenice a unității. Biletul are trei zone: starea emoțională din timpul lecției (elevul încercuiește un chip), gradul de înțelegere („foarte bine / bine / nu prea bine”) și un spațiu liber, *„Cel mai bine am înțeles…”*, completat în cuvintele elevului.



Figura 2. Bilete de ieșire completate de elevi la finalul lecției

Pe biletele din Figura 2, elevii au notat, de exemplu, că au înțeles mai bine „structurile textuale” și, într-un caz, „în special pe cea argumentativă”. Astfel de formulări sunt prea scurte pentru a dovedi stăpânirea unei structuri, dar sunt utile ca semnal: arată ce consideră elevul că a reținut și, comparate cu ciornele, indică unde înțelegerea declarată și cea demonstrată nu coincid. Strânse la finalul orei, biletele mi-au oferit, înainte de ora următoare, o imagine rapidă a clasei: cine are nevoie de o scurtă recapitulare și cine poate merge mai departe.

4.5. Evaluarea sumativă: vernisajul literar

Evaluarea sumativă nu a fost un test separat, ci chiar vernisajul, momentul în care elevii au arătat, independent, ce au exersat. Elevii și-au așezat obiectele și dosarele pe bănci, în format de galerie. Jumătate din clasă a prezentat, iar cealaltă jumătate a vizitat „expoziția” și a completat fișe de vizitator pentru cel puțin trei colegi, cu trei rubrici: numele colegului și al obiectului, ce m-a impresionat, o întrebare pentru autor. Apoi rolurile s-au inversat. Am ales formatul de galerie pentru că permite fiecărui elev să prezinte de mai multe ori, unor grupuri mici, nu o singură dată, în fața întregii clase.

Dosarul scris a fost evaluat cu o rubrică pe patru niveluri (începător, în dezvoltare, competent, expert), cu descriptori pentru fiecare tip de text și pentru prezentarea orală. La textul argumentativ, de pildă, nivelul „competent” presupune două argumente susținute cu exemple, iar nivelul „expert”

adaugă exemple relevante și o încheiere puternică. Fiecare elev a primit, pe lângă rubrică și fișele colegilor, un comentariu scris care lega rezultatul de obiectivul personal stabilit la început. Ghidul COMPASS observă că notele folosite singure nu le arată elevilor direcția de progres și că observațiile calitative ale profesorului sunt mai valoroase pentru evoluția fiecăruia (Kovacs et al., 2025, p. 41). De aceea, rubrica a însoțit întotdeauna nota, iar dosarul a rămas la elev, ca dovadă a propriei evoluții, comparabilă cu mostra de scriere de la început.

Proiectul s-a încheiat cu o fișă de reflecție construită din enunțuri incomplete. Exemple: *„Am început acest proiect crezând despre mine, ca scriitor, că…”*, *„Acum, după ce am scris cele cinci texte, cred că…”*, *„Tipul de text la care mai am de exersat este… pentru că…”*.

4.6. Ce urmează

Ultimul pas al spiralei este stabilirea unui nou obiectiv. Un al doilea ciclu ar putea crește complexitatea: elevii aleg un subiect comun (o temă istorică, un fenomen științific, o problemă a comunității) și redactează aceleași cinci tipuri de texte în echipă, pregătind o prezentare pentru alte clase. Astfel, dimensiunea colaborării, secundară în acest prim proiect, ar deveni centrală.

5. Observații și limite

Observațiile mele, formulate pe baza dosarelor, a rubricilor și a fișelor de reflecție, sunt următoarele. Elevii au scris mai ușor textul narativ și pe cel descriptiv decât pe cel argumentativ, iar la unii dintre ei trecerea de la un tip de text la altul, mai ales spre argumentare, a rămas nesigură. Prezentarea orală a rămas punctul cel mai fragil pentru elevii timizi, ceea ce arată că această dimensiune cere mai mult timp decât îi poate oferi un singur proiect. Ancorarea în obiectul personal a părut să susțină motivația și implicarea, inclusiv la elevii cu competențe lingvistice mai slabe. Acest lucru este în acord cu ideea, prezentă și în ghidul COMPASS, că mediile de învățare autentice fac învățarea mai relevantă pentru elevi.

Aceste observații trebuie citite cu prudență. Ele provin de la o singură clasă, într-un interval scurt, fără un grup de comparație. O parte dintre date sunt autoevaluări ale elevilor, iar evaluarea dosarelor a fost făcută de profesorul care a condus și proiectul. Ele descriu ceea ce s-a întâmplat într-un context dat, nu un efect demonstrat. La o nouă aplicare aș adăuga o oră suplimentară pentru structura argumentativă și pentru conectori, precum și o repetiție ghidată, în perechi, înainte de vernisaj.

6. Sugestii pentru colegii care doresc să adapteze demersul

Pentru colegii interesați, câteva elemente mi se par ușor de transferat în alte clase. Primul este *firul conducător unic*: același conținut tratat prin mai multe structuri textuale face vizibilă funcția fiecăreia, iar obiectul poate fi înlocuit, după vârsta și interesele elevilor, cu un loc, o fotografie sau o

întâmplare. Al doilea este *opțiunea obiectului inventat*, care protejează intimitatea elevilor fără a-i exclude din proiect. Al treilea este *definirea competenței împreună cu elevii*, în cuvintele lor, cu reluarea acestor cuvinte la final. Al patrulea este *structura în trei repere a feedbackului* (ce ai reușit, ce poți îmbunătăți, cum anume), suficient de simplă pentru a fi preluată și de elevi în interevaluare. Al cincilea este *prezentarea în format de galerie*, care multiplică ocaziile de a vorbi în fața altora și reduce presiunea unei prezentări frontale. Toate aceste instrumente cer resurse modeste (fișe, un organizator grafic, bilete tipărite și bănci rearanjate), ceea ce face demersul aplicabil în aproape orice școală.

7. Concluzii

O practică didactică adaptată viitorului nu înseamnă neapărat mai multă tehnologie. Înseamnă, mai ales, formarea unor competențe care rămân utile indiferent de instrumentele de mâine: să alegi forma unui text după ceea ce vrei să transmiți, să îți revizuiești munca pe baza unor criterii, să vorbești unui public real și să știi să spui ce ai înțeles și ce nu. Modelul COMPASS oferă un cadru coerent pentru o astfel de proiectare. El leagă evaluarea diagnostică, stabilirea obiectivelor, evaluarea formativă și cea sumativă într-o singură spirală, în care elevul este actorul principal al învățării. Aplicat didacticii scrierii, acest cadru a permis ca structurile textuale să nu mai fie noțiuni de manual, ci instrumente de exprimare pe care elevii le-au folosit pentru a spune, în cinci feluri, povestea unui lucru care contează pentru ei.

Bibliografie

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Polirom, Iași, 2006.

Cucoș, Constantin, *Teoria și metodologia evaluării*, Polirom, Iași, 2008.

Hattie, John, *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, traducere de Cristina Dumitru, Editura Trei, București, 2014.

Kovacs, Maria; Nilivaara, Päivi; Penkauskienė, Daiva; Pranckūnienė, Eglė; Văcărețu, Ariana, *Model și orientări pentru dezvoltarea și evaluarea competențelor generice*, Consorțiul proiectului Erasmus+ „COMPASS – În sprijinul evaluării competențelor elevilor” (proiect nr. 2023-1-LT01-KA220-SCH-000156521), 2025.

Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a*, aprobată prin OMEN nr. 3393/28.02.2017, București, 2017.

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

Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.

Dimensiunea practică și rolul acesteia în formarea cadrului didactic

Prof.Matei Alina
Liceul Tehnologic Căpitan Nicolae Pleșoianu

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată atât la nivel teoretic cât şi practic. Pregătirea teoretică vizează cultura generală, de specialitate, dar şi cea psihopedagogică. Aceasta din urmă implică două laturi: Cunoştinţe de psihopedagogie, etică, sociologie; Cunoştinţe de pedagogie practică, didactică, metodică. Pregătirea cadrelor didactice din punct de vedere practic are în vedere o altă componentă a pregătirii didactice şi anume practica pedagogică. În vederea profesionalizării didactice, pregătirea practică sau practica pedagogică este o activitate de importanţă majoră. În consecinţă acestei activităţi trebuie să i se acorde o mare importanţă, ea îndeplinind rolul de „pivot al profesionalizării didactice" (Dumitru, I. Al., 2004). În ansamblul conţinuturilor care contribuie la formarea viitoarelor cadre didactice, activitatea de „practică pedagogică constituie dimensiunea centrală în care sunt antrenate toate celelalte conţinuturi teoretice precum şi toate disponibilităţile psihice ale studentului" (Franţ, A., 2002).

Pregătirea teoretică, ceea ce trebuie să ştie un elev al unei şcoli, trebuie să afle de la dascălul său. Tocmai de aceea pregătirea iniţială a cadrelor didactice trebuie să deţină un loc distinct la nivelul învăţământului superior. Practica pedagogică, disciplină de bază a acestei formări iniţiale, se desfăşoară prin îmbinarea a două dimensiuni, una care vizează partea de instruire şi se materializează în practica observativă, şi alta de exerciţiu, de aplicabilitate practică care deţine cea mai mare suprafaţă în economia de timp a practicii pedagogice şi care îmbracă forma practicii operaţionale. Sunt prevăzute de asemenea un număr de ore de studiu individual care se pot realiza şi în afara insituţiei şcolare.

Formarea cadrelor didactice a fost şi rămâne una din principalele preocupari ale învăţământului nostru. Imperativele învăţământului contemporan cer cultivarea unor calităţi de personalitate şi de aptitudini caracteristice viitorilor pedagogi, o cultură pedagogică, care trebuie să pună accent pe însuşirea unor competenţe profesionale. Aceasta vizează un cadru didactic reflexiv şi imaginativ, un manager al resurselor de învăţare ale elevilor, pregătit pentru diverse tipuri de activităţi didactice şi educaţionale. De asemenea, el trebuie să fie şi un mediator de contacte umane şi partener cultural în raport cu cei educaţi.

În acest sens, merită atenţie organizarea şi desfăşurarea practicilor pedagogice ca formă de organizare a procesului de învăţământ, care asigură pregătirea practică a viitorilor învăţători, profesori. Practica pedagogică reprezintă o parte integrantă a procesului de învăţământ în universitate la toate specialităţile din domeniul de formare profesională, inclusiv la specialităţile Pedagogie în Învăţământul Primar, Psihopedagogie.

Alături de celelalte discipline psihopedagogice, practica asigură formarea competenţei de cadru didactic necesar pentru un învăţământ performant bazat pe învăţare eficientă şi centrat pe elev.

Obiectivul general al practicii pedagogice este formarea competenţelor necesare exercitării profesiunii didactice. Ioan Jinga şi Elena Istrate definesc competenţa ca fiind „capacitatea cuiva de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiţii şi cu rezultate recunoscute ca bune.

Se ştie, că în orice domeniu de activitate umană necesitatea de oameni competenţi este asociată cu ideea garanţiei că lucrurile merg bine. În structura competenţei se regăsesc: cunoştinţe (care permit „a şti"), capacităţi („a face") şi atitudini („a fi").

Există însă şi un alt tip de abordare a competenţei. Ea vizează mai mult factorii pe care se întemeiază competenţa şi anume cunoştinţele şi factorii de personalitate (valori, aptitudini – atitudini ca opţiuni valorice).

Pentru profesia de cadru didactic competenţele sunt dezvoltate, conform prevederilor procesului de la Bologna, prin cele trei cicluri de învăţământ superior: licenţa, masterat şi doctorat. Competenţele studenţilor se regăsesc formulate în programele analitice la disciplinele de studii.

În viziunea lui Ioan Jinga „competenţa profesională a educatorilor din învăţământ, se înţelege acel ansamblu de capacităţi cognitive, motivaţionale şi manageriale, care interacţionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calităţile necesare efectuării unei prestaţii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate pentru marea majoritate a elevilor, iar performanţele obţinute să se situeze aproape de nivelul maxim al potenţialului intelectual al fiecăruia.

Astăzi rolurile cadrului didactic din învăţământ s-au diversificat, ele depaşesc cu mult sfera didacticii. Deci, abordarea problematicii competenţelor devine mai complexă.

M. Altet propune o reflexie generală asupra proceselor de formare a cunoştinţelor şi competenţelor profesionale ale cadrului didactic.

Competenţele profesionale ale cadrului didactic răspund mai multor tipuri de cunoştinţe:

1. a) cunoştinţe teoretice (a şti să înveţi, a şti să predai);
2. b) cunoştinţe practice (a şti despre practică, a şti din practică).

Cunoştinţele din practică sunt instrumente de dezvoltare pentru a şti să analizezi, să reflectezi ceea ce îţi permite să construieşti noi competenţe. L.W. Anderson defineşte competenţele profesionale ca un ansamblu de cunoştinţe, de tehnici şi de acţiuni, abilităţi şi aptitudini necesare pentru a realiza sarcini şi roluri didactice. Ele sunt de ordin cognitiv, tehnic şi didactic privind gestionarea conţinuturilor şi de ordin relaţional pedagogic şi social de reglare interactivă a evenimentelor din clasă.

În noul context european se evidenţiază următoarele competenţe ale cadrului didactic:
- competenţe psihopedagogice, care se explică în proiectarea, dirijarea, evaluarea procesului de instruire, în cunoaşterea, consilierea şi asistarea dezvoltării personalităţii elevului (studentului);
- competenţe sociale, care se exprimă în interacţiuni sociale cu elevii şi cu grupul şcolar; competenţe manageriale, obiectivate în organizarea şi conducerea clasei de elevi, a grupei studenţeşti, a instituţiilor de învăţământ.

Practica pedagogică are multiple valenţe formative, ea este singura perioadă din devenirea studentului – viitor cadru didactic, în care acesta se transformă, devine „vizibil”, este în faţa curiozităţii şi analizei atâtor ochi, este perioada care îi redă simţul responsabilităţii, este o oglindă, care reflectă cantitatea şi profunzimea personalităţii candidatului la înalta funcţie de pedagog.

În procesul practicii pedagogice la specialităţile Pedagogie în Învăţământul Primar şi Psihopedagogie contribuim la formarea următoarelor competenţe de bază, necesare pentru a exercita profesiunea didactică:

- competenţa ştiinţifică, care vizează abilităţi necesare pentru aplicarea cunoştinţelor teoretice; capacitate de comunicare a cunoştinţelor; aptitudini pentru cercetare, experimentare şi control, precum şi iniţiativă şi obiectivitate în evaluare;
- competenţa managerială, care include abilităţi de proiectare didactică de lungă durată şi de proiectare a activităţilor didactice şi educaţionale concrete, capacitatea de organizare şi coordonare a grupului şcolar educaţional, administrarea corectă a masurilor de aprobare şi dezaprobare;

- competenţa psihopedagogică, care vizează capacitatea de a determina gradul de dificultate a unui conţinut informaţional; capacitatea de accesibilizare a informaţiei; capacitatea de înţelegere a lumii interne a elevului; capacitatea empatică şi tact pedagogic; capacitatea de a imagina şi proiecta noi modele educaţionale; de a anticipa performanţele elevilor într-o sarcină didactică viitoare; a adapta metodele şi mijloacele instructiv-educative la particularităţile situaţiei de interacţiune cu elevul;
- competenţa psihosocială, se referă la capacitatea de a stabili relaţii cu elevii, părinţii, colegii; capacitatea de a intui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor (modalităţi de întreţinere socio-afectivă, tendinţe de intrajutorare, de stingere a conflictelor în grup); capacitatea de percepere adecvată a relaţiilor preferenţiale dintre elevi, de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în raport cu situaţii educaţionale viitoare.

Deprinderile didactice necesare exercitării profesiei de pedagog trebuie să reprezinte rezultatul îmbinării teoriei psihopedagogice şi metodice cu practica cunoaşterii elevului şi a modelării acestuia în conformitate cu particularităţile de vârstă şi individuale. Competenţele de ansamblu pe care le formăm la studenţi în cadrul practicii pedagogice trebuie să alcătuiască un tot unitar, un sistem cu largă deschidere spre ulterioare perfectări şi adaptări la cerinţele viitoare ale vieţii şcolare.

În acest context, practica pedagogică constituie un exerciţiu sistematic de deprindere a metodologiei didactice specifice colegiului şi a şcolii primare, dar şi un exerciţiu eficient de însuşire a tehnicilor legate de munca de documentare. Ea reprezintă, cred, cel mai dificil şi util antrenament pentru profesiunea de dascăl.

În cunoaşterea conţinutului învăţământului în clasele primare şi colegiu, studenţii – practicanţi sânt orientaţi în direcţia înţelegerii criteriilor fundamentale, care stau la baza selectării cunoştinţelor şi a modului în care se apreciază valoarea formativă a diferitelor discipline de învăţământ, raportat la vârsta elevilor şi la obiectivele generale ale învăţământului. Apoi la ei formăm competenţe de a cuprinde în câmpul observaţiei formele specifice de organizare a procesului instructiv-educativ, metodele şi mijloacele de învăţământ adaptate la instruirea şi educaţia în şcoala primară şi colegiu.

Practica pedagogică trebuie abordată din perspectiva relaţiei student-profesor, mentor-metodician, şi ca studiu individual şi activitate independentă. La specialităţile Pedagogie în Învăţământul Primar practica se realizează în clasele primare din liceele cu profil pedagogic, iar studenţii de la specialitatea Psihopedagogie.

În formarea competenţelor profesionale la practică un rol important desigur are metodicianul, adică cadrul didactic de la catedră. El interrelaţionează cu cadrele didactice mentori din instituţiile de învăţământ preuniversitare sus-numite, asigurând legătura dintre aceste unităţi de învăţământ şi universitate în vederea realizării cu succes a practicii.

Metodicianul îndrumă şi coordonează practica pedagogică a studenţilor. Realizează instructajul premergător desfăşurării practicii pedagogice atât a studenţilor, cât şi a mentorilor. Asistă la lecţiile model, susţinute de cadrele didactice şi cele susţinute de studenţii practicanţi, cât şi la analiza acestora, contribuind astfel la formarea competenţelor.

Studentul practicant parcurge practica pedagogică lucrând direct cu mentorul. Rolul mentorului (cadru didactic din şcoală, colegiu) nu este doar acela de a-i ajuta pe studenţi la disciplinele de învăţământ, dar şi de a-i familiariza pe studenţi cu „bucătăria” aspectelor generale de învăţământ şi cu a acelora specifice instituţiei de învăţământ. În afara lecţiilor susţinute la specialitatea lui (învăţământ primar, pedagogie, psihologie la colegiu), mentorul susţine şi lecţii de dirigenţie, precum şi unele activităţi extracurriculare, în care sunt antrenaţi şi studenţii.

Cadrul didactic mentor asigură formarea la studenţi şi a competenţelor de completare a unor documente şcolare (cataloage, fişele personale ale elevilor etc.). De asemenea el organizează şi desfăşoară analiza lecţiilor asistate şi a lecţiilor susţinute de studenţi. Mentorul întocmeşte o referinţă, în care menţionează aprecieri sintetice asupra evoluţiei şi a progreselor studentului pe parcursul practicii pedagogice, respectiv, competenţele în conduita profesională, proiectarea didactică (claritatea obiectivelor, motivarea elevilor pentru lecţie, echilibrul, varietatea şi timpul acordat activităţilor, pregătirea materialului didactic etc.), în desfăşurarea lecţiilor şi activităţilor educaţionale (tehnici de prezentare, ritm şi încadrare în timp, trecerea gradată de la o etapă la alta a lecţiei, limbajul ştiinţific folosit, valorificarea materialului şi folosirea materialului auxiliar, realizarea obiectivelor), în disponibilitatea la experimente, competenţe în capacitatea de a stabili o comunicare adecvată cu elevii, anticiparea dificultăţilor acestora, cunoaşterea sistemului educaţional şi a locului lecţiei în programa şcolară, managementul clasei, tehnici pentru întrebări-răspunsuri, tehnici de exersare şi de fixare, stimularea la elevi a folosirii limbajului de specialitate şi corectarea greşelilor, dinamica clasei/grupei, feedback-ul lecţiei, capacitatea de adaptare/improvizare, indicarea temei pentru acasă, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de autoevaluare a studentului şi de coevaluare, completarea documentelor şcolare.

La finalul practicii studenţii elaborează un raport asupra perioadei de practică pedagogică în care îşi expun opiniile. Astfel pe baza sesizărilor lor încercăm să optimizăm activitatea de practică pedagogică. Studenţii unor grupe PÎP au menţionat în majoritatea lor că activităţile de la practică au fost acelea care i-au ajutat cel mai mult să-şi definească ce înseamnă să fii cadru didactic şi i-au ajutat într-o proporţie foarte mare să-şi formeze competenţele profesionale, analizând atât punctele tari cât şi oportunităţile de dezvoltare.

Deci, stagiile de practică trebuie să cuprindă iniţierea în cunoaşterea psihopedagogică a elevului, în problemele utilizării testelor şi a observaţiei ştiinţifice, familiarizarea cu mijloace moderne de învăţământ şi metodele de predare, evaluare, precum şi o introducere în problemele legislaţiei şcolare şi ale cercetării psihopedagogice.

E necesar ca în cadrul practicii pedagogice să le formăm studenţilor competenţe de explorare, de cercetare şi inovare a procesului instructiv-educativ competenţe sociale şi interpersonale, competenţe organizatorice şi comunicative, constructive şi de proiectare.

Din cele relatate reiese: viitorii pedagogi trebuie pregătiţi pentru a face faţă în mod creator unor situaţii pedagogice pe cât complexe, pe atât de schimbătoare. Ei sunt factorii cei mai importanţi ai inovării practicii educative şi ai succesului şcolar.

Referinţe bibliografice:

1. Bontaş, I., Pedagogie, ALL Educaţional, Bucureşti, 1998
2. Bulzan, C., Iancu Ciobanu M., Ilie R.L., Ghid de practică pedagogică, E.D.P. Bucureşti, 2009
3. Costandache. M., Relaţia dintre formarea iniţială şi formarea continuă în procesul profesionalizării pentru profesia didactică de institutor în: „Direcţii de optimizare a activităţii educaţionale", Ed. Fundaţiei Universitare „Dunărea de Jos‖, Galaţi, 2005
4. Clipa. O., Optimizarea activităţilor practice de formare a viitorilor institutori în: „Direcţii de optimizare a activităţii educaţionale", Ed. Fundaţiei Universitatea „Dunărea de Jos", Galaţi, 2005
5. Jinga, I., Istrate, E., Manual de pedagogie, ALL Educaţional, Bucureşti, 1998
6. Spulber, Ş., Spulber, C., Practica pedagogică, Ed. „Grigore Tabacaru‖, Bacău, 1999

DINCOLO DE MANUAL: INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ, CREATIVITATEA ȘI ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Perspective pentru educația viitorului

Prof. Matei Andreea

Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, Caracal

Rezumat. Transformările tehnologice și sociale impun reconsiderarea practicilor didactice, astfel încât învățarea să rămână relevantă, incluzivă și orientată către competențele viitorului. Articolul analizează oportunitățile și limitele integrării inteligenței artificiale generative, ale creativității și ale colaborării în predarea limbii engleze la liceu. Sunt propuse trei scenarii didactice transferabile, centrate pe utilizarea critică a instrumentelor digitale, producerea de mesaje autentice și evaluarea formativă. Argumentul central este că inovația educațională nu derivă din simpla introducere a tehnologiei, ci din proiectarea pedagogică responsabilă și din dezvoltarea profesională continuă a profesorului.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială generativă; predarea limbii engleze; colaborare; creativitate; evaluare formativă; competențe digitale.

1. Introducere: relevanța învățării într-o lume în schimbare

Școala contemporană are responsabilitatea de a forma nu doar utilizatori ai informației, ci persoane capabile să o interpreteze, să o verifice și să o transforme în soluții. În predarea limbii engleze, această misiune este deosebit de importantă: comunicarea presupune adaptarea mesajului la interlocutor, negocierea sensului, sensibilitate interculturală și reflecție asupra propriilor alegeri lingvistice. Un exercițiu digital spectaculos nu este automat o experiență de învățare valoroasă; relevanța lui depinde de obiective, participarea elevilor și calitatea feedbackului.

În această perspectivă, profesorul devine proiectant al situațiilor de învățare, mediator al dialogului și garant al unui cadru etic. Tehnologia poate diversifica resursele și poate sprijini diferențierea, însă nu substituie relația pedagogică, judecata profesională sau efortul intelectual al elevului. O practică adaptată viitorului trebuie să păstreze echilibrul dintre instrumentele emergente și finalitățile umaniste ale educației.

2. Fundamente pedagogice: competențe, colaborare și reflecție

Cadrul european DigCompEdu (Redecker, 2017) organizează competențele digitale ale educatorilor în șase domenii, de la implicarea profesională și utilizarea resurselor până la evaluare, sprijinirea elevilor și dezvoltarea competenței digitale a acestora. Documentul oferă un reper pentru proiectarea unor

activități în care tehnologia susține învățarea, nu o domină. Colaborarea profesională și practica reflexivă sunt, în acest model, componente esențiale ale dezvoltării continue.

La rândul său, ghidul UNESCO privind inteligența artificială generativă în educație (Miao și Holmes, 2023) susține o abordare centrată pe om, atentă la protecția datelor, incluziune, echitate și validarea critică a rezultatelor produse de sisteme automatizate. Pentru disciplina limba engleză, implicația este clară: răspunsurile generate automat pot deveni obiecte de analiză și revizuire, dar nu trebuie confundate cu demonstrarea autonomă a competenței elevului.

Învățarea colaborativă aduce o dimensiune complementară. În echipe cu roluri explicite, elevii argumentează, negociază și își ajustează exprimarea în funcție de reacțiile colegilor. Profesorul poate distribui responsabilități precum documentarist, redactor, verificator al surselor și prezentator, astfel încât contribuția fiecărui membru să fie vizibilă. În plus, jurnalul reflexiv și autoevaluarea permit identificarea progresului și a dificultăților reale.

3. Trei scenarii didactice inovatoare pentru liceu

Scenariul 1 – „AI as a Critical Writing Partner" (clasele X–XI, nivel B1–B2). Elevii redactează individual un text argumentativ de 150–180 de cuvinte pe tema „Should schools use artificial intelligence?". După prima versiune, analizează, sub supravegherea profesorului, sugestii generate de un instrument AI sau exemple pregătite în prealabil. În perechi, compară formulările, identifică generalizări, erori ori afirmații neverificate și justifică modificările acceptate. Produsul final include textul revizuit și o scurtă notă: „What did I change and why?". Accentul evaluării cade pe coerență, adecvarea argumentelor, acuratețe și capacitatea de revizuire, nu pe eleganța unui răspuns automat.

Scenariul 2 – „Voices for a Greener Future" (clasa a IX-a sau a X-a). Echipele realizează o campanie în limba engleză despre reducerea deșeurilor, consum responsabil ori economisirea energiei în școală. Pornind de la surse selectate și verificate, construiesc un afiș digital, un slogan și un discurs persuasiv de două minute. Fiecare membru îndeplinește un rol, iar echipele oferă feedback reciproc prin criterii comune: claritatea mesajului, corectitudinea lingvistică, relevanța soluțiilor și originalitatea. Activitatea integrează comunicarea autentică, educația pentru sustenabilitate și responsabilitatea colectivă.

Scenariul 3 – „Cultural Bridges: Romania and the English-Speaking World" (clasele IX–XII). Grupurile investighează asemănări și diferențe între tradiții, practici școlare sau norme de comunicare, evitând stereotipurile. Elevii selectează surse credibile, creează un dialog intercultural și susțin o prezentare cu întrebări din partea publicului. Un formular de feedback anonim permite evaluarea

respectului față de diversitate, a participării și a clarității exprimării. Rezultatul este o experiență în care competența lingvistică se dezvoltă împreună cu empatia și gândirea critică.

4. Evaluare formativă și incluziune

În toate cele trei scenarii, evaluarea trebuie să fie transparentă și continuă. O rubrică simplă, comunicată înaintea activității, poate urmări patru dimensiuni: conținut și argumentare, competență lingvistică, colaborare și reflecție critică. Fiecare dimensiune poate primi un nivel descriptiv de performanță, însoțit de o recomandare concretă pentru pasul următor. Portofoliul digital sau fizic păstrează versiunile succesive ale produselor, făcând progresul observabil.

Diferențierea presupune oferirea unor trasee alternative: suport lexical pentru elevii care au nevoie de sprijin, sarcini de aprofundare pentru cei avansați și posibilitatea prezentării prin text, audio sau produs vizual, în funcție de obiectivul evaluat. Accesul inegal la dispozitive nu trebuie să se transforme într-o inegalitate de participare. De aceea, fiecare activitate digitală are nevoie de o variantă offline echivalentă și de reguli clare privind datele personale și utilizarea materialelor protejate prin drepturi de autor.

5. Limite, responsabilitate și dezvoltare profesională continuă

Utilizarea inteligenței artificiale ridică dificultăți privind informațiile eronate, biasul, dependența de răspunsuri imediate și autenticitatea produselor elevilor. O regulă pedagogică utilă este ca elevul să poată explica oral propriile alegeri, să indice sursele și să prezinte etapele elaborării lucrării. Profesorul evită introducerea datelor personale ale elevilor în aplicații externe și verifică adecvarea instrumentelor la vârsta acestora și la politicile instituției.

Inovația durabilă presupune și comunități profesionale de învățare. Schimbul de fișe, observarea reciprocă a lecțiilor, analiza feedbackului elevilor și adaptarea resurselor după aplicare pot transforma inițiativele individuale în practici coerente la nivelul școlii. Profesorul nu trebuie să adopte fiecare instrument nou, ci să aleagă justificat ceea ce produce valoare educațională demonstrabilă. Reflecția după lecție — ce au învățat elevii, cine a rămas în urmă, ce trebuie schimbat — este parte integrantă a competenței profesionale.

6. Concluzii

Educația orientată către viitor nu înseamnă abandonarea manualului sau digitalizarea fiecărei sarcini, ci extinderea experiențelor de învățare către contexte autentice, colaborative și reflexive. În predarea limbii engleze, inteligența artificială poate sprijini explorarea și revizuirea, iar proiectele interdisciplinare pot da sens comunicării. Eficiența acestor demersuri depinde însă de obiective clare,

evaluare formativă, acces echitabil și supraveghere etică. Profesorul rămâne factorul decisiv: cel care transformă instrumentele în oportunități de învățare și pregătește elevii să folosească responsabil competențele dobândite.

Bibliografie

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

European Commission, Joint Research Centre. (2026). DigCompEdu framework. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digcompedu/digcompedu-framework_en

PRACTICĂ INOVATOARE ADAPTATĂ VIITORULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Prof.dr. **MATEI GEORGETA**
Director, Grădinița nr.268
București

Abstract

In early childhood education, an innovative, future-proof practice reevaluates the role of the child and the educator by integrating digital technology as a tool for exploration, not as a mere screen for consumption. This approach transforms learning from a passive accumulation of information into an immersive, personalized experience focused on 21st century skills.

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante dimensiuni ale învățării pe tot parcursul vieții. Aceasta se referă la procesul de învățare și dezvoltare care are loc în primii ani de viață ai copilului, înainte de începerea școlii. De asemenea, învățarea pe tot parcursul vieții este importantă și din perspectiva dezvoltării personale, oferind oportunități de a explora noi pasiuni și interese, precum și de a dezvolta abilitățile de comunicare și de relaționare cu ceilalți.

Ca răspuns practic la dezideratul învățării pe tot parcursul vieții și la problematicile lumii contemporane, apar **noile educații**. Ele reprezintă o abordare educațională inovatoare, care urmărește să transforme procesul de învățare și să îl adapteze la nevoile și cerințele unei lumi în continuă schimbare.

În societatea contemporană, cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică.

Abordările inovative în educația timpurie pot îmbunătăți procesul de învățare pentru copii în mai multe moduri. De asemenea, abordările inovative încurajează copiii să fie activi în procesul de învățare, să exploreze și să descopere lumea din jurul lor.

În educația timpurie, o practică inovatoare adaptată viitorului reevaluează rolul copilului și al educatorului prin integrarea tehnologiei digitale ca instrument de explorare, nu ca simplu ecran de consum. Această abordare transformă procesul de învățare dintr-o acumulare pasivă de informații într-o experiență imersivă, personalizată și centrată pe competențele secolului XXI.

Pilonii practicii inovatoare în educația timpurie:

- Pedagogia bazată pe tehnologie emergentă: Utilizarea realității augmentate (AR) pentru a aduce la viață concepte abstracte (de exemplu, explorarea sistemului solar sau a corpului uman) și inițierea în gândirea computațională prin roboți educaționali manipulați fizic (coding fără ecran).
- Învățarea hibridă și spațiile flexibile: Amenajarea unor „smart classrooms" cu mobilier modular și zone de realitate virtuală, combinate armonios cu spații de explorare senzorială și ateliere de meșteșugărit sau robotică (spații de tip Maker-Space).
- Sustenabilitatea și eco-educația (Green STEAM): Conectarea tehnologiei cu natura. Copiii folosesc aplicații digitale pentru a monitoriza creșterea plantelor din grădina

grădiniței sau folosesc senzori simpli pentru a înțelege fenomenele meteo, dezvoltând o conștiință ecologică timpurie.

- Personalizarea IA a parcursului de învățare: Sisteme software inteligente care analizează ritmul de progres al fiecărui copil (prin jocuri educaționale adaptive) și oferă educatorului rapoarte predictive pentru a ajusta intervenția pedagogică în timp real.

Beneficiile pentru dezvoltarea copilului

- Dezvoltarea rezilienței și a rezolvării de probleme: Prin experimentare directă și acceptarea eșecului ca parte din procesul de design sau programare.
- Alfabetizarea digitală responsabilă: Copiii învață de mici diferența dintre utilizarea pasivă a tehnologiei și cea creativă, devenind creatori de conținut, nu doar consumatori.
- Colaborarea globală: Posibilitatea de a conecta comunități de copii din colțuri diferite ale lumii prin proiecte video comune, dezvoltând empatia și inteligența culturală.

Iată exemple concrete de **instrumente, roboți și aplicații digitale** utilizate cu succes în grupele de copii (grădiniță) pentru a transforma tehnologia într-un mediu de creație și explorare:

1.Robotică și programare tangibilă (Fără ecrane) Acești roboți educaționali folosesc butoane fizice sau piese de lemn pentru a preda logica algoritmilor, protejând în același timp ochii copiilor de lumina ecranelor.

- Bee-Bot: Un robot în formă de albinuță extrem de popular. Copiii apasă pe butoanele de pe spatele ei (înainte, înapoi, stânga, dreapta) pentru a o programa să meargă pe hărți tematice (cifre, litere, povești). (site-ului oficial Terrapin Logo).
- Primo Toys Cubetto: Un robot din lemn controlat printr-o consolă fizică în care se introduc blocuri colorate de direcție (instrucțiuni). Este inspirat din pedagogia Montessori și ideal de la vârsta de 3 ani. (site-ul producătorului Primo Toys).

2. Aplicații pentru Tabletă: Creativitate și Povestire Interactive

Sunt folosite pe tabletele grupei sub ghidajul educatorului pentru a stimula imaginația și a transforma copiii din consumatori în producători de conținut

- Book Creator: O aplicație simplă în care copiii pot desena, adăuga imagini și își pot înregistra vocea pentru a crea propria lor carte digitală sau bandă desenată.
- ScratchJr: O versiune simplificată a celebrului limbaj Scratch, adaptată pentru copiii de 5-7 ani. Folosește blocuri grafice de cod pentru ca cei mici să își poată crea propriile povești interactive și jocuri animate.
- Quiver - 3D Coloring App: O aplicație de Realitate Augmentată (AR). Copiii colorează o fișă fizică pe hârtie, iar când folosesc tableta cu aplicația Quiver, personajele desenate prind viață în format 3D exact în culorile alese de ei.

3. Platforme de Colaborare și Documentare digitală

- Instrumente destinate educatorilor pentru a gestiona activitatea grupei și a partaja progresul cu părinții
- Padlet: Funcționează ca un perete virtual interactiv. Educatorii îl folosesc în clasă pentru a colecta poze, idei, desene realizate de copii sau proiecte comune pe o anumită temă săptămânală
- Seesaw: Un portofoliu digital de învățare. Copiii își pot fotografia construcțiile din cuburi sau picturile, adăugând o scurtă explicație audio, permițând părinților să vadă în timp real ce au învățat la grădiniță.

Pentru ca aceste instrumente digitale să nu devină simple jucării, ci veritabile pârghii pedagogice, formarea cadrelor didactice trebuie să treacă de la alfabetizarea tehnologică de bază la **pedagogia digitală aplicată**.

Iată strategiile esențiale pentru pregătirea educatorilor în vederea educației timpurii a viitorului:

1. Modele de mentorat și comunități de practică (CoP)

- Mentoratul „in situ" (la grupă)**:** Tranzitia este mai ușoară când un educator experimentat asistă direct la grupă primele activități digitale ale unui coleg, oferind feedback în timp real.
- Comunitățile de învățare profesionale: Crearea de grupuri (pe platforme precum WhatsApp, Teams sau platforme educaționale naționale) unde educatorii schimbă săptămânal planuri de lecție, fișe AR, coduri QR sau rezolvări pentru micile erori tehnice.

2. Învățarea prin experiență directă (Experiential Learning)

- Ateliere de tip „Sandbox" (Spațiu de joacă pentru adulți)**:** Înainte de a preda copiilor, educatorii trebuie să aibă sesiuni de formare în care ei înșiși se joacă cu Bee-Bot, creează o poveste în ScratchJr sau asamblează un kit Cubetto. Experimentarea fricii de eșec și a succesului îi ajută să înțeleagă procesul cognitiv al copilului.
- Hackathoane pedagogice: Evenimente de weekend în care echipe de educatori colaborează pentru a crea, de la zero, o unitate de învățare hibridă (ex: „O călătorie în spațiu" folosind tablete, realitate augmentată și materiale reciclabile).

3. Microînvățare (Microlearning) și resurse la cerere

- Pastile video de formare: Cadrele didactice nu au timp pentru cursuri teoretice de zeci de ore. Sunt mult mai eficiente clipurile scurte (3-5 minute) axate pe o singură problemă: *„Cum configurezi Quiver pentru prima dată"*
- Bănci de resurse „Ready-to-Use"**:** Acces la biblioteci online cu scenarii de activități gata concepute, pe care educatorii le pot descărca și adapta rapid la grupa lor.

4. Cadrul DigCompEdu ca busolă de evaluare

- Autoevaluarea competențelor: Utilizarea Cadrului European pentru Competența Digitală a Cadrelor Didactice (DigCompEdu) pentru ca fiecare educator să își identifice nivelul (de la Debutant la Pionier). Formarea nu trebuie să fie uniformă, ci personalizată în funcție de nivelul fiecăruia.
- Accent pe etică și siguranță (Digital Wellbeing**)**: Formarea trebuie să includă module despre timpul recomandat petrecut în fața ecranului, protecția datelor minorilor și tehnici de tranziție lină de la activitatea digitală înapoi la cea fizică.

Integrarea tehnologiei în procesul didactic determină schimbări semnificative în educație, mutând accentul de la transmiterea de informații către formarea de competențe, de la învățarea mecanică la cea creativă și aplicativă. Instrumentele digitale permit realizarea evaluării formative, oferirea unui feedback rapid și adaptarea activităților la nevoile individuale ale copiilor.

În concluzie, valoarea utilizării tehnologiei în educația timpurie constă în dezvoltarea competențelor digitale, a gândirii critice și a abilităților de colaborare. Copiii devin mai motivați, mai implicați și mai responsabili față de propriul proces de învățare, iar pentru cadrele didactice tehnologia se transformă într-un aliat esențial în proiectarea unor activități educaționale moderne, atractive și eficiente.

În același timp, utilizarea tehnologiei în educația timpurie trebuie realizată echilibrat, ținând cont de particularitățile de vârstă ale copiilor și de necesitatea alternării activităților digitale cu cele practice și motrice. Rolul adultului rămâne esențial în ghidarea, selectarea și

monitorizarea conținuturilor digitale, astfel încât tehnologia să devină un sprijin real în dezvoltarea armonioasă a copilului, nu un scop în sine.

Practica inovatoare adaptată viitorului în educația timpurie mută accentul de la simpla transmitere de cunoștințe spre o abordare holistică, digitalizată și centrată pe experiențe practice. Într-o lume aflată în schimbare rapidă, educația preșcolară și antepreșcolară se reinventează pentru a dezvolta abilități esențiale secolului XXI: creativitatea, gândirea critică, reziliența și adaptabilitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. Documente strategice și cadre de referință europene

- European Commission. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre (JRC). europa.eu
- European Commission. (2025). *Building children's digital skills with care and purpose*. - European School Education Platform. europa.eu
- European Commission. (2026). *Digital education content: Guidelines for teachers and educators*. Planul de acțiune pentru educația digitală. europa.eu

2. Studii științifice și cercetări academice

- Fragkiadaki, G., Guarrella, J., & Smith, A. (2026). Multimodal technology-integrated approaches for teaching and learning in early childhood education. *Journal of Education, 48*(2), 112–128.
- ResearchGate. (2026). *Future-ready instructional technology for early childhood education: A bibliometric and meta-synthesis analysis*. ResearchGate Publications. researchgate.net
- Springer Nature. (2026). Unpacking preschool teachers' adoption of robotic toys: The role of pedagogical alignment. *Education and Information Technologies, 31*(1), 455–478. springer.com
- Viorica Trif . (2013). *Metode inovative de predare și învățare în educația timpurie*.Revista Profesori de 10, editura Arves

3. Ghiduri practice și resurse online pentru educatori

- Primo Toys. (n.d.). *Cubetto resource hub and early coding guides*. Primo Toys Official. primotoys.com
- Terrapin Logo. (n.d.). *Bee-Bot guides and lesson plans for classrooms*. Terrapin. terrapinlogo.com
- Uniunea Europeană. (n.d.). *DigCompEdu CheckIn România: Instrument de autoevaluare a competențelor digitale*. iTeach România. digcompedu.net

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ÎN INVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Mateș Rodica
Școala Gimnazială „Horea” Horea

Învățământul primar este o etapă esențială în formarea gândirii critice, deoarece în această perioadă se conturează bazele cognitive, afective și sociale ale copilului.

Lumea în care trăim este în continuă schimbare, informația este accesibilă instantaneu și deciziile trebuie luate rapid și eficient, gândirea critică devine o competență fundamentală.

Gândirea critică presupune capacitatea de a analiza informațiile într-un mod obiectiv, de a evalua argumente, de a formula întrebări relevante, de a distinge faptele de opinii și de a lua decizii informate. Mai mult decât o simplă acumulare de cunoștințe, gândirea critică implică folosirea rațiunii și a logicii pentru a rezolva probleme, pentru a reflecta asupra propriilor convingeri și pentru a înțelege perspective diferite.

În context educațional, dezvoltarea gândirii critice echivalează cu formarea unui elev capabil să gândească autonom, să argumenteze, să fie curios și să caute soluții creative la problemele cu care se confruntă. Aceste calități nu doar că îl vor ajuta pe elev în parcursul său academic, dar îi vor fi utile pe tot parcursul vieții.

Perioada primară este caracterizată de o plasticitate cognitivă ridicată, iar copiii au o curiozitate naturală care poate fi canalizată eficient către dezvoltarea gândirii critice. În această etapă, elevii încep să înțeleagă relațiile cauză-efect, să pună întrebări despre lumea înconjurătoare și să își exprime propriile opinii. Este momentul ideal pentru a încuraja exprimarea liberă, argumentarea ideilor și formularea de întrebări.

Pentru a dezvolta gândirea critică în rândul elevilor de învățământ primar, cadrele didactice trebuie să utilizeze metode active și participative, să creeze un mediu de învățare stimulativ și să promoveze un climat deschis în care fiecare copil să se simtă valorizat.

De asemenea, dezvoltarea gândirii critice contribuie la prevenirea manipulării, la înțelegerea mai profundă a conținuturilor învățate și la formarea unui comportament democratic, în care opinia celuilalt este respectată.

Învățarea bazată pe întrebări: Una dintre cele mai eficiente metode pentru stimularea gândirii critice este formularea de întrebări deschise. Întrebările de tip „De ce crezi că…?”, „Cum ai proceda în situația X?” sau „Ce s-ar întâmpla dacă…?” determină elevii să își activeze gândirea logică și să reflecteze. Învățătorul nu trebuie să ofere imediat răspunsurile, ci să încurajeze căutarea acestora prin dialog și explorare.

Dezbaterile și dialogul socratic: Chiar și în ciclul primar, dezbaterile pot fi adaptate vârstei și intereselor elevilor. Prin exprimarea argumentelor pro și contra, elevii învață să își susțină opiniile cu exemple, să asculte părerile colegilor și să își ajusteze punctele de vedere. Dialogul socratic presupune punerea de întrebări strategice care ajută copilul să-și clarifice gândirea și să își analizeze presupunerile.

Studiul de caz și învățarea prin problematizare: Abordarea unor situații concrete, chiar inspirate din viața cotidiană a copiilor, favorizează reflecția și căutarea de soluții. De exemplu, prezentarea unei situații de conflict între colegi poate deveni un bun prilej pentru analiză, identificarea cauzelor și propunerea unor rezolvări.

Lectura critică și interpretativă: Textele literare și non-literare pot fi folosite pentru dezvoltarea gândirii critice. Prin întrebări de interpretare, prin identificarea intențiilor personajelor, a valorilor transmise sau a mesajului textului, elevii învață să meargă dincolo de suprafața cuvintelor și să analizeze informațiile.

Proiectele interdisciplinare și învățarea colaborativă: Lucrul în echipă și proiectele comune încurajează elevii să ia decizii împreună, să își asume roluri, să argumenteze alegeri și să reflecteze asupra procesului. Aceste activități integrează cunoștințe din mai multe domenii și favorizează aplicarea acestora în contexte reale.

Un cadru didactic care dorește să dezvolte gândirea critică trebuie să fie el însuși un model de gândire deschisă, să pună întrebări inteligente, să accepte incertitudinea și să evite răspunsurile rigide sau absolutiste.

Evaluarea tradițională, bazată exclusiv pe reproducerea informației, nu este relevantă pentru măsurarea gândirii critice. În schimb, sunt recomandate metode alternative de evaluare: portofoliile, autoevaluarea, proiectele, rubricile de evaluare calitativă, jurnalele de reflecție sau evaluările formative care surprind procesul de gândire, nu doar produsul final.

Este esențial ca evaluarea să încurajeze progresul, să ofere sugestii de îmbunătățire și să recunoască eforturile elevilor de a gândi critic, chiar dacă răspunsurile lor nu sunt întotdeauna corecte în mod absolut.

Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar este absolut necesară. Formarea unor copii capabili să gândească independent, să pună întrebări, să caute soluții și să își exprime ideile într-un mod argumentat reprezintă o investiție valoroasă în viitorul societății. Într-o lume marcată de incertitudini, gândirea critică este cheia care îi poate ghida pe elevi spre decizii responsabile, echilibru emoțional și succes personal.

COMUNITĂȚILE PROFESIONALE DE ÎNVĂȚARE – MOTOR AL DEZVOLTĂRII CONTINUE ȘI AL INOVĂRII ÎN EDUCAȚIE

Mătușa Constanța Steluța, profesor educație timpurie
Școala Gimnazială „Vintilă Brătianu” – GPP, Ștefănești, Argeș

Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o condiție importantă pentru adaptarea educației la cerințele societății contemporane. Dincolo de participarea la cursuri de formare, învățarea profesională se realizează prin colaborare, reflecție și schimb de experiență în cadrul comunităților educaționale.

Articolul analizează rolul comunităților profesionale de învățare în îmbunătățirea practicilor pedagogice, transferul bunelor practici și stimularea inovării. Sunt evidențiate importanța leadershipului participativ, utilizarea resurselor digitale și contribuția colaborării la construirea unei culturi organizaționale orientate spre progres.

Cuvinte-cheie: comunități profesionale de învățare, dezvoltare continuă, colaborare, inovare didactică, leadership participativ.

În educația contemporană, dezvoltarea profesională nu se limitează la acumularea individuală de informații, ci presupune participare activă, dialog și învățare din experiențele altora. Cadrele didactice se confruntă cu provocări diverse, iar soluțiile eficiente pot fi identificate mai ușor prin cooperare și reflecție comună.

Comunitățile profesionale de învățare oferă un cadru organizat în care profesorii analizează probleme concrete, își împărtășesc experiențele și stabilesc obiective comune pentru îmbunătățirea activității. Acestea pot funcționa în cadrul comisiilor metodice, al grupurilor de lucru, al proiectelor educaționale sau al rețelelor profesionale online.

Conceptul este susținut de cercetările lui Etienne Wenger (1998) privind comunitățile de practică, în care învățarea se dezvoltă prin participarea la activități comune și construirea unei experiențe profesionale împărtășite. În mediul școlar, această perspectivă evidențiază valoarea dialogului profesional și a implicării active în rezolvarea problemelor educaționale.

Un avantaj important al colaborării profesionale este posibilitatea transferului bunelor practici dintr-un context educațional în altul. O metodă eficientă utilizată de un cadru didactic poate deveni un punct de plecare pentru adaptarea unor activități la alte grupe sau clase.

În educația timpurie, de exemplu, profesorii pot colabora pentru realizarea unor proiecte tematice care îmbină poveștile, jocurile didactice, experimentele și activitățile artistice. După desfășurarea activităților, aceștia pot analiza implicarea copiilor, dificultățile întâmpinate și rezultatele obținute. Pe baza observațiilor, strategiile pot fi ajustate și îmbunătățite.

Inovarea pedagogică nu presupune întotdeauna utilizarea unor metode complet noi. Uneori, aceasta constă în adaptarea creativă a unor practici existente, în combinarea unor resurse sau în organizarea diferită a experiențelor de învățare. Colaborarea permite evaluarea critică a ideilor și selectarea celor potrivite contextului.

Dezvoltarea comunităților profesionale depinde și de modul în care este susținută colaborarea la nivelul instituției. Leadershipul participativ încurajează implicarea cadrelor didactice în luarea deciziilor, formularea obiectivelor și identificarea soluțiilor.

Un climat profesional bazat pe încredere le permite profesorilor să își exprime ideile, să discute dificultățile și să privească greșelile ca oportunități de învățare. În acest context, conducerea instituției are rolul de a facilita comunicarea, de a susține inițiativele și de a crea timp și spațiu pentru reflecție profesională.

Învățarea continuă devine astfel o responsabilitate individuală și colectivă. Profesorii își dezvoltă competențele prin formare, dar și prin analiza activității proprii, observarea colegilor și participarea la proiecte comune. Cultura organizațională se consolidează atunci când schimbul de experiență este o practică regulată, nu doar o activitate ocazională.

Tehnologia extinde posibilitățile de colaborare profesională, permițând partajarea materialelor didactice, organizarea întâlnirilor online și schimbul de idei între cadre didactice din instituții diferite. Platformele colaborative și bibliotecile digitale pot facilita accesul la resurse și pot sprijini dezvoltarea unor proiecte comune.

La nivel internațional, raportul OECD *TALIS 2018 Results* analizează formele de colaborare și dezvoltare profesională ale profesorilor, oferind repere pentru înțelegerea diferențelor dintre sistemele educaționale. Rezultatele subliniază relevanța studierii condițiilor în care profesorii participă la activități de formare și colaborează în practica profesională.

Compararea experiențelor educaționale arată că dezvoltarea comunităților profesionale depinde de factori precum sprijinul instituțional, timpul disponibil, accesul la resurse și existența unor obiective comune. Instrumentele digitale pot facilita colaborarea, însă eficiența lor depinde de calitatea interacțiunilor și de relevanța activităților desfășurate.

Concluzii

Comunitățile profesionale de învățare reprezintă o resursă importantă pentru dezvoltarea continuă a cadrelor didactice și pentru îmbunătățirea calității educației. Prin schimb de experiență, reflecție și transferul bunelor practici, profesorii își pot dezvolta competențele și pot identifica soluții adaptate nevoilor copiilor.

Leadershipul participativ, sprijinul instituțional și utilizarea echilibrată a resurselor digitale contribuie la consolidarea unei culturi a colaborării și inovării. În acest fel, dezvoltarea profesională devine un proces colectiv, permanent și orientat spre rezultate.

O comunitate educațională în care profesorii învață unii de la alții are mai multe oportunități de a transforma experiența individuală în progres comun.

Bibliografie

1. Wenger, E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.

2. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S., „Professional Learning Communities: A Review of the Literature", *Journal of Educational Change*, Springer, 2006, vol. 7, nr. 4, pp. 221–258.

CLASA INVERSATĂ la orele de istorie

prof. înv.primar Maxim Mirela
școala Gimnazială ”Alexandru Ioan Cuza” Bacău

Metoda „Clasa inversată” este o modalitate de organizare a învățării în care elevii descoperă acasă informațiile de bază ale unei lecții, iar la școală le folosesc în activități practice. Astfel, timpul petrecut în clasă este dedicat discuțiilor, colaborării și clarificării nelămuririlor.

La disciplina **Istorie**, această metodă poate trezi curiozitatea elevilor de clasa a IV-a față de evenimentele și personalitățile trecutului. Înaintea lecției, învățătorul le oferă materiale scurte și atractive: un text adaptat vârstei, imagini, o prezentare sau un filmuleț. Elevii le parcurg acasă și notează o întrebare ori o informație care li s-a părut interesantă. Pentru copiii care nu au acces la internet, materialele pot fi oferite în format tipărit.

De exemplu, pentru lecția **„Unirea Principatelor Române”**, elevii pot citi un text despre Alexandru Ioan Cuza și pot privi imagini reprezentative. La începutul orei, învățătorul verifică înțelegerea informațiilor prin câteva întrebări. Apoi, copiii lucrează în echipe pentru a identifica pe hartă Moldova și Țara Românească, a ordona evenimentele pe o axă a timpului și a realiza un afiș dedicat unirii. Printr-un joc de rol, ei își pot imagina că participă la o adunare din anul 1859 și pot explica de ce era importantă unirea.

Pentru lecția **„Dacii și romanii”**, elevii pot urmări acasă un material despre viața celor două popoare. În clasă, pot compara îmbrăcămintea, ocupațiile și locuințele acestora, completând un tabel. De asemenea, pot construi din carton un coif sau pot realiza un desen inspirat de Columna lui Traian.

În cadrul lecției despre **Ștefan cel Mare**, copiii pot citi acasă o scurtă prezentare a domnitorului. La școală, pot localiza Moldova pe hartă, pot ordona câteva evenimente din timpul domniei și pot alcătui, în echipe, o fișă de prezentare a personalității sale.

Această metodă încurajează participarea activă, colaborarea și exprimarea opiniilor. Totodată, învățătorul poate oferi sprijin elevilor care au nevoie de explicații suplimentare. Pentru reușita activității, materialele trebuie să fie clare, accesibile și potrivite vârstei.

În concluzie, „Clasa inversată” transformă ora de istorie într-un spațiu de descoperire și cooperare. Elevii nu doar află informații despre trecut, ci învață să le folosească, să pună întrebări și să înțeleagă mai bine legătura dintre evenimente.

TRANSDISCIPLINARITATEA ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Melinte Georgeta Louisa
Școala Gimnazială nr. 1 comuna Slobozia Conachi, județul Galați

Motto:

„Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii.” (Basarab Nicolescu)

Educația contemporană are misiunea de a-i pregăti pe elevi nu doar pentru acumularea de informații, ci și pentru înțelegerea lumii, rezolvarea problemelor și participarea responsabilă la viața comunității. În realitate, situațiile cu care ne confruntăm nu sunt împărțite pe discipline școlare: schimbările climatice, sănătatea, tehnologia sau consumul responsabil presupun cunoștințe, metode și perspective diverse. În acest context, transdisciplinaritatea oferă o modalitate de a lega învățarea de realitate și de a forma competențe utile în contexte variate.

Basarab Nicolescu sintetizează legătura dintre formele de organizare a cunoașterii prin imaginea celor „patru săgeți ale unuia și aceluiași arc”: disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea. Aceste abordări nu se exclud, ci pot contribui împreună la o înțelegere mai profundă a fenomenelor.

Repere istorice și conceptuale

Termenul de transdisciplinaritate s-a conturat în a doua jumătate a secolului al XX-lea. În 1970, la colocviul dedicat interdisciplinarității desfășurat la Nisa, Jean Piaget a susținut necesitatea unei abordări care să depășească simpla colaborare dintre discipline. Ulterior, preocupările pentru această perspectivă s-au dezvoltat în cercetare și în educație. În 1987 a fost înființat la Paris Centrul Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare (CIRET), asociat cu activitatea lui Basarab Nicolescu. În 1994, primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, desfășurat în Portugalia, a avut ca rezultat adoptarea Cartei transdisciplinarității.

În plan educațional, transdisciplinaritatea este legată de ideea că învățarea trebuie să pornească de la elev, de la întrebările, nevoile și demersurile sale de cunoaștere. Disciplinele rămân surse esențiale de concepte și metode, dar sunt puse în dialog pentru a clarifica situații complexe și pentru a susține formarea integrală a persoanei.

De la disciplinaritate la transdisciplinaritate

Abordarea intradisciplinară organizează cunoștințele în interiorul unei singure discipline, urmărind legături logice între noțiuni și respectarea achizițiilor anterioare. Ea oferă structură și rigoare, însă, dacă

este folosită exclusiv, poate limita transferul cunoștințelor în contexte noi și poate face ca învățarea să pară îndepărtată de viața de zi cu zi.

Pluridisciplinaritatea presupune studierea unei teme sau a unui obiect din perspectiva mai multor discipline, fiecare contribuind cu propriile metode și explicații. De exemplu, un tablou poate fi analizat din perspectiva istoriei artei, a chimiei pigmenților, a fizicii luminii și a contextului istoric în care a fost realizat.

Interdisciplinaritatea presupune transferul de concepte sau metode de la o disciplină la alta. Acest transfer poate avea valoare practică, poate conduce la noi moduri de interpretare sau poate contribui la apariția unor domenii noi. Transdisciplinaritatea merge mai departe: caută ceea ce se află între discipline, în interiorul lor și dincolo de limitele fiecăreia, având drept finalitate înțelegerea integrată a realității.

Prin urmare, diferența esențială nu constă în abandonarea disciplinelor, ci în folosirea lor flexibilă, în funcție de problema investigată și de competențele pe care elevii trebuie să le dezvolte.

O perspectivă holistică și constructivistă asupra învățării

Perspectiva holistică privește elevul ca pe o persoană întreagă, ale cărei dimensiuni cognitive, emoționale, sociale și practice se influențează reciproc. Curriculumul integrat poate crea legături semnificative între conținuturi și poate apropia experiența școlară de lumea reală, în care fenomenele interacționează permanent.

Perspectiva constructivistă accentuează rolul activ al celui care învață. Cunoașterea nu se reduce la reproducerea unor informații, ci se construiește prin explorare, formularea întrebărilor, verificarea ipotezelor, colaborare și reflecție. Elevul își conectează achizițiile anterioare cu experiențe noi și învață să dea sens informațiilor, nu doar să le memoreze.

În acest cadru, profesorul devine organizator al experiențelor de învățare, ghid și facilitator. El creează contexte în care elevii pot investiga, pot formula explicații și pot folosi ceea ce au învățat pentru a lua decizii argumentate.

Cum poate fi valorificată la clasă?

Transdisciplinaritatea se manifestă cel mai eficient prin activități care pornesc de la situații reale de viață și implică simultan cunoștințe, competențe și metode provenite din mai multe domenii. Astfel, elevii învață să stabilească legături între discipline și să aplice ceea ce au învățat în contexte autentice.

- ***Amprenta de carbon și aplicații digitale***

Discipline implicate: Geografie, Biologie, Informatică, Matematică, Educație civică

Activitate: Elevii utilizează aplicații online pentru calcularea amprentei de carbon generate de activități cotidiene precum transportul, consumul de energie sau alimentația.

Competențe dezvoltate:

- utilizarea instrumentelor digitale;
- analiza și interpretarea datelor;
- responsabilitate față de mediu;
- luarea deciziilor sustenabile.

Produs final: Raport digital și plan personal de reducere a amprentei de carbon.

- ***Calitatea apei din comunitate***

Discipline implicate: Chimie, Biologie, Geografie, TIC, Educație pentru mediu

Activitate: Elevii colectează probe de apă din diferite surse și efectuează măsurători privind pH-ul, temperatura sau turbiditatea. Rezultatele sunt prelucrate digital și comparate cu valorile recomandate.

Competențe dezvoltate:

- investigație științifică;
- interpretarea datelor;
- lucru în echipă;
- comunicare și argumentare.

Produs final: Hartă digitală și prezentare privind starea surselor de apă din localitate.

- ***Grădina școlii inteligente***

Discipline implicate: Biologie, Tehnologie, Informatică, Matematică

Activitate: Proiectarea și amenajarea unei grădini școlare în care elevii monitorizează condițiile de creștere a plantelor și utilizează senzori pentru măsurarea umidității sau temperaturii.

Competențe dezvoltate:

- rezolvarea problemelor;
- gândire inginerească;
- utilizarea tehnologiilor moderne;
- colaborare.

Produs final: Grădină funcțională și jurnal digital al proiectului.

- ***Orașul viitorului***

Discipline implicate: Geografie, Fizică, Educație tehnologică, Arte vizuale, TIC

Activitate: Elevii proiectează un model de oraș inteligent și sustenabil, luând în considerare transportul, energia verde, spațiile verzi și gestionarea deșeurilor.

Competențe dezvoltate:

- creativitate;
- planificare;

- spirit antreprenorial;
- lucru colaborativ.

Produs final: Machetă, poster sau model 3D al orașului/comunei.

- ***Patrimoniul cultural local***

Discipline implicate: Istorie, Limba și literatura română, Geografie, Educație artistică, TIC

Activitate: Documentarea unor obiective istorice sau culturale din comunitate prin interviuri, fotografii și cercetare documentară.

Competențe dezvoltate:

- cercetare;
- comunicare;
- valorizarea patrimoniului cultural;
- competențe digitale.

Produs final: Broșură, site web sau expoziție virtuală.

- ***Alimentația sănătoasă și impactul asupra mediului***

Discipline implicate: Biologie, Chimie, Matematică, Educație pentru sănătate, Educație civică

Activitate: Elevii analizează meniurile zilnice, valoarea nutritivă și impactul asupra mediului al diferitelor tipuri de alimente.

Competențe dezvoltate:

- analiză critică;
- luarea deciziilor;
- educație pentru sănătate;
- responsabilitate socială.

Produs final: Ghid pentru o alimentație sănătoasă și sustenabilă.

Competențe pentru viață

Abordarea transdisciplinară susține formarea unor competențe care depășesc granițele unei singure materii: a comunica, a învăța, a decide, a alege, a adapta, a crea, a organiza și a rezolva probleme. Aceste competențe îi ajută pe elevi să se orienteze într-o lume dinamică, în care informațiile sunt numeroase, iar situațiile cer deseori colaborare și judecată critică.

În raportul coordonat de Jacques Delors pentru UNESCO, educația este asociată cu patru direcții fundamentale: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți și a învăța să fii. Aceste repere pun în evidență faptul că educația nu se limitează la rezultate academice, ci urmărește dezvoltarea autonomiei, a responsabilității și a capacității de a conviețui și de a contribui la binele comun.

Concluzii

Transdisciplinaritatea reprezintă o perspectivă valoroasă pentru o educație conectată la realitate. Ea nu înlocuiește disciplinele și nici nu diminuează importanța cunoașterii riguroase, ci le pune în relație pentru a oferi elevilor o imagine mai coerentă asupra lumii. Prin activități centrate pe probleme reale, elevii au ocazia să aplice ceea ce știu, să colaboreze, să reflecteze și să formuleze soluții.

Provocarea pentru profesor este de a crea punți între conținuturile școlare și experiențele de viață, păstrând echilibrul dintre rigoarea disciplinară și libertatea explorării. Atunci când învățarea îi ajută pe elevi să cunoască, să acționeze, să trăiască împreună și să se dezvolte ca persoane, școala își îndeplinește una dintre cele mai importante misiuni: aceea de a pregăti oameni capabili să înțeleagă lumea și să contribuie la transformarea ei.

Bibliografie:

1. Basarab Nicolescu - Transdisciplinaritatea. Manifest, Editura Junimea, Iași, 2007.

2. Charter of Transdisciplinarity - adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, Convento da Arrábida, Portugalia, 1994. Disponibilă prin CIRET.

Webografie:

1. UNESCO Digital Library, https://unesdoc.unesco.org

2. Wikipedia România - Transdisciplinaritate, https://ro.wikipedia.org/wiki/Transdisciplinaritate

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI ÎN GEOGRAFIE

Prof. MERGEA FLORENTIN-MIHAI, COLEGIUL ECONOMIC AL BANATULUI MONTAN REȘIȚA

Transformările societății contemporane, dezvoltarea tehnologiilor digitale și intensificarea provocărilor de mediu impun reconsiderarea practicilor didactice din domeniul geografiei. Lucrarea evidențiază principalele direcții de inovare a procesului educațional: formarea gândirii spațiale, integrarea tehnologiilor geospațiale și a inteligenței artificiale, învățarea bazată pe investigație și proiecte, abordarea interdisciplinară, diferențierea instruirii, evaluarea formativă și educația pentru dezvoltare durabilă. Sunt analizate rolul profesorului în proiectarea unor experiențe de învățare autentice și oportunitățile de conectare a conținuturilor geografice cu realitățile comunității.

Lucrarea argumentează că inovarea didactică nu se reduce la utilizarea instrumentelor digitale, ci presupune o orientare coerentă spre dezvoltarea competențelor, gândirea critică, autonomia elevului și responsabilitatea față de mediu.

Geografia, prin caracterul său interdisciplinar, contribuie la înțelegerea relațiilor dintre componentele naturale, sociale, economice și culturale ale spațiului geografic. Într-o lume caracterizată de schimbări climatice, urbanizare, mobilitate crescută și transformări tehnologice, educația geografică trebuie să depășească modelul centrat predominant pe transmiterea și reproducerea informațiilor.

Potrivit National Research Council (2006), gândirea spațială reprezintă o competență fundamentală pentru înțelegerea fenomenelor și rezolvarea problemelor, iar integrarea sistemelor informaționale geografice (GIS) poate sprijini dezvoltarea acesteia în educație.

În același timp, UNESCO (2020) evidențiază rolul educației în formarea capacității de a răspunde provocărilor globale și de a contribui la construirea unei societăți mai echitabile și mai sustenabile.

În acest context, se impune o abordare didactică centrată pe elev, care valorifică investigația, colaborarea, analiza datelor și rezolvarea problemelor reale. Scopul lucrării este de a identifica repere inovatoare pentru modernizarea practicii didactice în domeniul geografiei, cu accent pe relevanța învățării, dezvoltarea competențelor și adaptarea la cerințele viitorului.

De la transmiterea informației la formarea competențelor geografice

Un prim reper al inovării didactice îl constituie orientarea procesului educațional spre formarea competențelor, nu doar spre acumularea de cunoștințe declarative. Elevul trebuie să dobândească abilitatea de a utiliza informațiile geografice pentru a interpreta fenomene, a explica relații spațiale și a formula soluții argumentate.

National Research Council (2006) subliniază importanța gândirii spațiale ca instrument de organizare a informațiilor, de interpretare a relațiilor dintre obiecte și fenomene și de rezolvare a problemelor. În educația geografică, această perspectivă presupune utilizarea hărților, a reprezentărilor grafice și a datelor spațiale pentru dezvoltarea raționamentului geografic.

Competențele vizate includ:

- gândirea spațială și capacitatea de orientare;
- analiza și interpretarea datelor geografice;
- gândirea critică și evaluarea credibilității surselor;
- rezolvarea problemelor și luarea deciziilor;
- comunicarea și colaborarea;
- responsabilitatea ecologică și civică.

De exemplu, în locul memorării exclusive a definiției urbanizării, elevii pot analiza evoluția unei localități, pot identifica modificările utilizării terenurilor și pot argumenta efectele extinderii spațiului construit asupra mediului și populației. Astfel, cunoștințele geografice devin instrumente pentru înțelegerea realității, iar învățarea dobândește o dimensiune aplicativă și transferabilă.

Integrarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale

Tehnologiile digitale oferă oportunități de reprezentare, explorare și analiză a spațiului geografic. Sistemele informaționale geografice, hărțile interactive, imaginile satelitare și instrumentele de vizualizare a datelor permit elevilor să observe tipare, să compare teritorii și să investigheze schimbările din mediul natural și antropic.

National Research Council (2006) identifică GIS drept un instrument cu potențial de susținere a gândirii spațiale și de integrare a acesteia în activitățile de învățare.

Din perspectiva competențelor profesorilor, cadrul european DigCompEdu, elaborat de Redecker (2017), evidențiază necesitatea utilizării pedagogice a tehnologiilor digitale pentru selectarea resurselor, proiectarea învățării, evaluare și sprijinirea dezvoltării competențelor digitale ale elevilor.

În predarea geografiei, aceste repere pot fi valorificate prin:

- utilizarea hărților digitale pentru analiza distribuției fenomenelor;
- compararea imaginilor satelitare pentru identificarea schimbărilor peisajului;
- construirea hărților tematice cu instrumente GIS;
- utilizarea platformelor interactive pentru feedback formativ;
- folosirea inteligenței artificiale pentru generarea unor scenarii, întrebări investigative și sarcini diferențiate.

În ceea ce privește inteligența artificială generativă, Miao și Holmes (2023), într-un ghid publicat de UNESCO, recomandă o abordare centrată pe om, care să țină cont de adecvarea

pedagogică, protecția datelor, echitate și utilizarea etică a tehnologiei. Prin urmare, instrumentele de inteligență artificială pot fi folosite pentru a genera ipoteze sau scenarii geografice, însă răspunsurile trebuie verificate prin surse credibile și analizate critic de elevi. Tehnologia nu înlocuiește raționamentul geografic, ci îl poate susține atunci când este integrată în mod deliberat în proiectarea didactică.

Învățarea bazată pe investigație și pe probleme reale

Învățarea bazată pe investigație transformă elevul din receptor al informației în participant activ la procesul de construire a cunoașterii. Această abordare presupune formularea întrebărilor, colectarea datelor, analiza informațiilor, formularea concluziilor și comunicarea rezultatelor.

Procesul Geo-Inquiry, promovat de National Geographic Society, propune o succesiune de activități care pornește de la întrebări geografice și continuă prin colectarea, organizarea și analiza informațiilor, pentru a ajunge la concluzii și acțiuni informate asupra unor probleme relevante pentru comunitate.

Aplicată în lecțiile de geografie, această abordare poate porni de la întrebări precum:

- De ce apar insule de căldură în mediul urban?
- Cum influențează defrișările scurgerea apei și stabilitatea solului?
- Ce factori explică vulnerabilitatea unor regiuni la secetă?
- Cum se modifică peisajul local ca urmare a activităților economice?
- Ce soluții pot reduce cantitatea de deșeuri din comunitate?

Elevii pot consulta hărți, statistici, imagini satelitare și observații directe, apoi pot formula explicații bazate pe dovezi. Rezultatele pot fi prezentate sub forma unei hărți tematice, a unui raport, a unui poster sau a unei propuneri de intervenție locală. Importanța metodei constă în dezvoltarea autonomiei intelectuale, a gândirii critice și a capacității de a utiliza cunoștințele geografice pentru interpretarea situațiilor reale.

Învățarea experiențială și explorarea terenului

Studiul terenului reprezintă o componentă esențială a educației geografice, deoarece permite confruntarea informațiilor teoretice cu realitatea observată. Investigația directă oferă elevilor posibilitatea de a colecta date, de a identifica relații spațiale și de a formula explicații pornind de la dovezi.

Abordarea experiențială este compatibilă cu perspectiva Geo-Inquiry, care valorifică problemele locale, colectarea informațiilor și elaborarea unor răspunsuri fundamentate pentru situații din mediul apropiat (National Geographic Society, f.a.).

Printre activitățile care pot fi organizate se numără:

- observarea și descrierea unui peisaj;
- realizarea unor schițe și hărți ale spațiului local;

- măsurarea temperaturii în zone cu grade diferite de umbrire;
- identificarea surselor de poluare;
- analiza utilizării terenurilor;
- investigarea spațiilor verzi și a infrastructurii locale.

De exemplu, elevii pot compara temperatura unei suprafețe betonate cu cea a unei zone umbrite de vegetație. Datele colectate sunt reprezentate grafic și interpretate, iar concluziile pot fundamenta propuneri pentru îmbunătățirea confortului termic în curtea școlii. Prin asemenea activități, elevii dezvoltă spiritul de observație, precizia în colectarea datelor, colaborarea și capacitatea de a corela procesele geografice cu experiența cotidiană.

Învățarea interdisciplinară și abordarea STEAM

Caracterul interdisciplinar al geografiei facilitează conectarea cunoștințelor din științele naturii, matematică, informatică, economie, istorie și educație civică. Abordarea STEAM (știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică) poate contribui la dezvoltarea unor experiențe de învățare în care elevii investighează probleme complexe și construiesc produse concrete.

GreenComp, cadrul european elaborat de Bianchi et al. (2022), identifică patru domenii de competențe pentru sustenabilitate: integrarea valorilor sustenabilității, gestionarea complexității, imaginarea unor viitoruri sustenabile și acțiunea pentru sustenabilitate. Acest cadru oferă un reper relevant pentru proiectarea unor activități geografice interdisciplinare, orientate spre înțelegerea sistemelor și identificarea unor soluții responsabile.

Realizarea de proiecte interdisciplinare (ex. *Schimbările climatice, Dezvoltarea urbană, Resursele de apă, Turismul durabil, Riscurile naturale etc.*) contribuie la dezvoltarea unei perspective integrate asupra realității și îi ajută pe elevi să înțeleagă interdependențele dintre procesele naturale, activitățile umane și organizarea teritoriului.

Metode didactice inovatoare pentru lecțiile de geografie

Modernizarea practicii didactice presupune selectarea unor metode care să stimuleze implicarea elevilor și să favorizeze învățarea activă. Inovația metodologică nu constă în aplicarea mecanică a unor tehnici noi, ci în alegerea strategiilor potrivite competențelor urmărite și particularităților colectivului de elevi.

Printre metodele cu potențial aplicativ se disting:

Învățarea bazată pe proiecte. Elevii investighează o temă geografică și realizează un produs final, precum un atlas digital, o hartă tematică sau un plan de protejare a mediului. Această abordare este compatibilă cu procesul Geo-Inquiry, care conectează investigarea geografică cu problemele autentice ale comunității (National Geographic Society, f.a.).

Gamificarea. Introducerea unor provocări, misiuni și etape de progres poate stimula participarea elevilor. De exemplu, aceștia pot rezolva sarcini cartografice succesive pentru a identifica o regiune sau pentru a explica distribuția unui fenomen.

Dezbaterea și studiul de caz. Elevii analizează situații precum extinderea unui oraș, construirea unui baraj sau exploatarea unei resurse naturale, argumentând din perspective diferite. Activitatea favorizează evaluarea consecințelor economice, sociale și ecologice ale deciziilor teritoriale.

Clasa răsturnată (flipped classroom). Elevii studiază anterior lecției materiale introductive, iar timpul din clasă este dedicat analizei hărților, interpretării datelor și rezolvării problemelor. Tehnologiile digitale pot susține această organizare, dacă resursele sunt accesibile și activitățile de la clasă adaugă valoare învățării (Redecker, 2017).

Eficiența acestor metode trebuie apreciată prin contribuția lor la dezvoltarea competențelor, la aprofundarea înțelegerii și la transferul cunoștințelor în contexte noi.

Diferențierea instruirii și educația incluzivă

O practică didactică orientată spre viitor trebuie să răspundă diversității elevilor, ținând cont de ritmul de învățare, nivelul de pregătire, interesele și nevoile educaționale ale acestora.

Cadrul DigCompEdu descrie modalități prin care tehnologiile digitale pot contribui la accesibilitatea resurselor, implicarea elevilor și adaptarea procesului educațional la nevoile individuale (Redecker, 2017).

În predarea geografiei, diferențierea poate fi realizată prin:

- utilizarea hărților și a fișelor de lucru cu grade diferite de complexitate;
- oferirea unor materiale vizuale, textuale și audio;
- organizarea sarcinilor pe niveluri progresive de dificultate;
- constituirea unor echipe eterogene;
- acordarea de sprijin suplimentar și timp adaptat nevoilor elevilor;
- acceptarea unor modalități diferite de prezentare a rezultatelor.

De exemplu, într-o lecție despre climă, unii elevi pot interpreta o climogramă simplă, alții pot compara două tipuri de climă, iar elevii avansați pot explica relațiile dintre circulația atmosferică, relief și precipitații. Diferențierea nu presupune renunțarea la obiectivele comune, ci diversificarea traseelor prin care elevii pot ajunge la rezultatele așteptate. Astfel, se creează premisele unei participări mai echitabile și ale progresului individual.

Evaluarea formativă și feedbackul orientat spre progres

Evaluarea modernă trebuie să depășească verificarea reproducerii informațiilor și să ofere dovezi despre capacitatea elevilor de a interpreta, aplica și transfera cunoștințele geografice.

DigCompEdu include evaluarea, analiza dovezilor de învățare și feedbackul în cadrul competențelor digitale ale educatorilor, subliniind rolul tehnologiei în susținerea procesului evaluativ (Redecker, 2017).

Printre instrumentele care pot fi utilizate se numără:

- evaluarea prin proiecte;
- portofoliile geografice;
- autoevaluarea și evaluarea între colegi;
- testele interactive cu feedback;
- sarcinile autentice bazate pe probleme reale.

Un exemplu de sarcină evaluativă este următorul: „Consiliul local dorește să amenajeze un spațiu verde. Analizează harta zonei, identifică amplasamentul potrivit și justifică alegerea prin trei argumente geografice". Evaluarea poate urmări corectitudinea interpretării, utilizarea dovezilor, calitatea argumentării și fezabilitatea soluției propuse. Feedbackul trebuie să fie clar, specific și orientat spre progres, ajutând elevul să identifice atât achizițiile realizate, cât și aspectele care necesită îmbunătățire.

Educația pentru dezvoltare durabilă și cetățenia globală

Geografia are un rol important în formarea capacității de a înțelege relațiile dintre activitățile umane și mediul înconjurător. Schimbările climatice, pierderea biodiversității, degradarea solurilor, poluarea și inegalitățile teritoriale solicită competențe de analiză, anticipare și acțiune responsabilă.

UNESCO (2020), prin documentul Education for Sustainable Development: A Roadmap, evidențiază importanța dezvoltării competențelor necesare construirii unui viitor sustenabil și implicării educației în atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă.

În completare, Bianchi et al. (2022) subliniază importanța înțelegerii complexității, a anticipării unor viitoruri sustenabile și a acțiunii concrete pentru sustenabilitate.

Aceste repere pot fi integrate în lecțiile de geografie prin activități privind:

- conservarea biodiversității;
- gestionarea responsabilă a resurselor naturale;
- consumul sustenabil;
- reducerea riscurilor naturale;
- adaptarea localităților la schimbările climatice;
- reducerea inegalităților teritoriale.

O aplicație didactică relevantă este realizarea unei „hărți a sustenabilității școlii". Elevii identifică spațiile verzi, punctele de colectare selectivă, sursele de risipă a apei și zonele în care se pot propune îmbunătățiri. Pe baza observațiilor, elaborează recomandări și le prezintă comunității

școlare. În acest mod, educația geografică devine un cadru pentru dezvoltarea responsabilității ecologice, a cetățeniei active și a implicării în rezolvarea problemelor locale.

Profesorul de geografie — facilitator, mentor și proiectant al învățării

Transformarea practicii didactice presupune redefinirea rolului profesorului. Acesta nu este doar un transmițător de informații, ci un proiectant al experiențelor de învățare, un facilitator al investigației și un ghid pentru utilizarea critică și responsabilă a informației.

Redecker (2017) evidențiază necesitatea dezvoltării competențelor digitale ale educatorilor pentru integrarea tehnologiei în predare, evaluare și sprijinirea elevilor. În același timp, Miao și Holmes (2023) arată că integrarea inteligenței artificiale în educație necesită o abordare centrată pe om, cu atenție la aspectele etice, protecția datelor și relevanța pedagogică.

Profesorul de geografie trebuie, prin urmare, să îmbine competențele științifice, pedagogice și digitale, să selecteze surse credibile și să creeze contexte în care elevii pot investiga, colabora și argumenta.

Dezvoltarea profesională continuă, colaborarea interdisciplinară, participarea la comunități de practică și schimbul de resurse didactice contribuie la consolidarea unei culturi a inovării. Aceasta nu presupune abandonarea metodelor tradiționale, ci valorificarea lor critică și completarea lor cu strategii adecvate obiectivelor educaționale.

Exemplu aplicativ: „Localitatea mea — un spațiu mai verde și mai rezilient"

Pentru a ilustra modul în care reperele teoretice pot fi transpuse în practică, se propune un proiect didactic interdisciplinar, inspirat de principiile investigației geografice și ale educației pentru dezvoltare durabilă (National Geographic Society, f.a.; UNESCO, 2020).

Scopul activității: dezvoltarea capacității elevilor de a analiza problemele de mediu din comunitate și de a propune soluții fundamentate pe date geografice.

Durata orientativă: 2–3 ore, cu posibilitatea extinderii proiectului.

Etapele proiectului:

1. Identificarea problemei. Elevii aleg o problemă locală, precum lipsa spațiilor verzi, poluarea, suprafețele betonate sau gestionarea necorespunzătoare a deșeurilor.
2. Colectarea datelor. Echipele realizează observații, fotografii și măsurători simple, consultând hărți digitale și date publice.
3. Analiza geografică. Elevii localizează problema, identifică factorii determinanți și analizează efectele asupra populației și mediului.
4. Elaborarea soluțiilor. Fiecare echipă propune o intervenție fezabilă și justifică beneficiile acesteia.
5. Prezentarea rezultatelor. Elevii realizează o hartă tematică, un poster digital, o prezentare sau un raport.

6. Evaluarea și reflecția. Rezultatele sunt analizate pe baza unor criterii stabilite anterior.

Competențe vizate: gândire spațială, colectarea și interpretarea datelor, colaborare, comunicare, competențe digitale și responsabilitate ecologică.

Criterii de evaluare: corectitudinea informațiilor, utilizarea dovezilor, relevanța soluțiilor, calitatea reprezentării cartografice și eficiența comunicării.

Proiectul poate fi adaptat nivelului de clasă și resurselor disponibile. Hărțile tipărite, fișele de observație și măsurătorile simple reprezintă alternative viabile atunci când accesul la tehnologie este limitat.

Direcții de acțiune pentru o practică didactică orientată spre viitor

Sinteza reperelor analizate permite formularea unor direcții prioritare pentru modernizarea predării geografiei:

1. Proiectarea activităților pornind de la competențe și probleme autentice.
2. Integrarea tehnologiilor digitale în funcție de obiectivele pedagogice.
3. Dezvoltarea investigațiilor geografice și a activităților de teren.
4. Consolidarea colaborării interdisciplinare.
5. Adaptarea sarcinilor la diversitatea elevilor.
6. Utilizarea evaluării formative și a feedbackului constructiv.
7. Dezvoltarea competențelor de verificare a informațiilor și de utilizare responsabilă a inteligenței artificiale.
8. Promovarea educației pentru dezvoltare durabilă și a implicării comunitare.
9. Reflectarea sistematică asupra eficienței strategiilor didactice aplicate.

Un criteriu esențial al inovării nu este numărul instrumentelor digitale utilizate, ci măsura în care elevii ajung să înțeleagă mai bine fenomenele geografice, să argumenteze pe baza dovezilor și să transfere cunoștințele în situații noi.

Practica didactică relevantă și adaptată viitorului în domeniul geografiei presupune o transformare a modului în care este conceput procesul educațional. Accentul se deplasează de la acumularea de informații la dezvoltarea competențelor, de la reproducerea conținuturilor la investigarea realității și de la activitățile predominant individuale la experiențe colaborative, interdisciplinare și autentice.

Integrarea tehnologiilor digitale, utilizarea sistemelor informaționale geografice, valorificarea responsabilă a inteligenței artificiale, învățarea bazată pe proiecte, explorarea terenului și evaluarea formativă oferă oportunități pentru modernizarea educației geografice. Relevanța acestor abordări depinde de claritatea obiectivelor pedagogice, de adecvarea la nevoile elevilor și de capacitatea profesorului de a transforma informația în experiență de învățare.

Totodată, educația geografică trebuie să își consolideze rolul în formarea gândirii critice, a responsabilității față de mediu și a capacității de a analiza interdependențele globale și locale. În

această perspectivă, profesorul devine proiectantul unor experiențe de învățare relevante, iar elevul — un explorator activ al lumii, capabil să interpreteze schimbările și să participe responsabil la modelarea viitorului.

Geografia viitorului nu se predă doar prin hărți și manuale, ci prin întrebări, investigații, date, experiențe și decizii.

Bibliografie

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

2. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

3. National Geographic Society. (f.a.). Geo-Inquiry: Educator resources. https://education.nationalgeographic.org/resource/geo-inquiry-educator-resources/

4. National Research Council. (2006). Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/11019

5. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

6. UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI. ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA ÎN EDUCAȚIE

Educatoare: Mertan Alexandra

Grădinița cu P.P. Nr.14

Educația contemporană se află într-un proces profund de transformare, determinat de schimbările tehnologice, sociale și profesionale care influențează modul în care oamenii învață, lucrează și interacționează. În acest context, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu al transmiterii de cunoștințe, iar profesorul nu mai poate fi definit doar prin prisma rolului de furnizor de informații. Practica didactică relevantă pentru viitor presupune capacitatea de a învăța permanent, de a reflecta asupra propriei activități și de a colabora cu ceilalți pentru îmbunătățirea procesului educațional.

Un reper important pentru această schimbare îl constituie perspectiva OECD asupra educației pentru viitor. Cadrul *Future of Education and Skills 2030* promovează o viziune asupra educației construită prin colaborarea dintre profesori, elevi, părinți, cercetători, instituții și comunități. În această perspectivă, educația nu trebuie să ofere doar răspunsuri pentru prezent, ci să îi pregătească pe elevi să navigheze contexte caracterizate prin incertitudine și schimbare.

Din această perspectivă, **învățarea continuă devine o competență profesională fundamentală a profesorului**. Profesorul viitorului nu este cel care deține definitiv un corpus de cunoștințe, ci cel care își dezvoltă permanent capacitatea de a învăța, de a selecta informația relevantă, de a experimenta metode noi și de a-și evalua critic propria practică. OECD subliniază, prin *Teaching Compass*, că profesorii sunt ei înșiși „lifelong learners", iar dezvoltarea lor profesională presupune trei dimensiuni esențiale: autonomia profesională, starea de bine și competențele necesare pentru a răspunde complexității educaționale.

Această perspectivă este susținută și de cercetarea științifică recentă. O analiză sistematică publicată în 2023, care a examinat 125 de studii privind dezvoltarea profesională a profesorilor, arată că formarea, coachingul continuu și dezvoltarea profesională colaborativă pot contribui la îmbunătățirea învățării elevilor. Autorii subliniază, de asemenea, importanța dezvoltării profesionale desfășurate frecvent și pe o perioadă mai lungă, în locul unor intervenții izolate de formare.

Mai mult, o meta-analiză publicată în 2025, care a inclus 128 de studii de calitate metodologică ridicată, a identificat un efect pozitiv mediu al dezvoltării profesionale asupra rezultatelor elevilor. Cercetarea indică faptul că efectele sunt mai favorabile atunci când programele de dezvoltare

profesională integrează principii precum autoreglarea profesorului, coachingul și cooperarea. Acest rezultat este important deoarece sugerează că dezvoltarea profesională eficientă nu înseamnă simpla acumulare de informații, ci presupune aplicarea, reflecția și colaborarea.

În acest sens, **reflecția didactică** reprezintă un instrument esențial al învățării continue. A fi un profesor reflexiv înseamnă a analiza nu doar ceea ce s-a întâmplat într-o activitate, ci și de ce s-a întâmplat, ce a funcționat, ce dificultăți au apărut și ce ar putea fi modificat în viitor. Reflecția transformă experiența didactică într-o sursă de învățare profesională. O activitate nereușită nu trebuie privită exclusiv ca un eșec, ci ca o oportunitate de investigare și dezvoltare.

Un profesor orientat spre viitor își poate adresa constant întrebări precum: *Ce au învățat realmente elevii? Ce dovezi am că au înțeles? Ce metode au stimulat participarea? Cine a rămas în afara procesului? Cum pot adapta activitatea pentru a răspunde unor nevoi diferite?* Astfel de întrebări deplasează accentul de la simpla desfășurare a lecției către **impactul real al învățării**.

Un al doilea reper inovator este **colaborarea profesională**. În școala tradițională, profesorul a fost adesea perceput ca un profesionist care lucrează individual, în propria clasă. Cercetările contemporane evidențiază însă valoarea transformării școlii într-o comunitate de învățare în care profesorii își împărtășesc experiențele, proiectează activități împreună, analizează probleme și construiesc soluții comune.

O analiză sistematică realizată pe baza a 82 de studii despre colaborarea profesorilor evidențiază faptul că aceasta poate produce beneficii pentru profesori, elevi și școală, contribuind totodată la transformarea școlii într-o organizație care învață. Studiul atrage atenția că simpla prezență a profesorilor într-un colectiv nu este suficientă: colaborarea trebuie să aibă profunzime, obiective clare și să ofere oportunități reale de învățare profesională.

Această observație este completată de o analiză sistematică din 2022 asupra colaborării profesorilor în școală. Cercetătorii identifică trei forme importante ale activității colaborative: **împărtășirea, experimentarea și proiectarea**. În toate aceste forme, procesul de lucru și învățare împreună reprezintă un factor esențial. Prin urmare, colaborarea autentică nu se reduce la schimbul informal de materiale sau informații, ci presupune analizarea critică a predării și a învățării, experimentarea unor alternative și proiectarea unor noi intervenții didactice.

În practica școlară, această abordare poate lua forme diverse: comunități profesionale de învățare, lecții deschise, observarea reciprocă a activităților, proiecte interdisciplinare, mentorat, coaching, cercetare-acțiune, grupuri de reflecție sau colaborări între școli și universități. Important este ca aceste activități să depășească formalismul și să creeze un spațiu sigur pentru întrebări, experimentare și feedback.

Colaborarea trebuie să existe însă și la nivelul copiilor. O practică didactică adaptată viitorului nu îi pregătește pe copii doar să reproducă informații, ci îi implică în situații în care trebuie să comunice, să negocieze idei, să rezolve probleme și să construiască împreună cunoaștere. Cercetarea asupra învățării colaborative arată că rolul profesorului rămâne esențial: întrebările,

feedbackul, stimularea rezolvării de probleme și transferul progresiv al controlului către elevi pot contribui la transformarea colaborării într-o experiență autentică de învățare.

De aici rezultă o schimbare importantă a rolului profesorului. Acesta nu dispare într-o pedagogie centrată pe colaborare, ci își transformă rolul: din principal transmițător de informații devine **designer al experiențelor de învățare, facilitator, mentor și partener de reflecție**. Profesorul creează contexte în care elevii pot explora, întreba, colabora și construi sensuri.

Un alt reper relevant este **dezvoltarea profesională prin mediile digitale**. Tehnologia nu trebuie privită doar ca instrument de prezentare sau transmitere a conținuturilor, ci și ca infrastructură pentru învățarea profesională și colaborarea profesorilor. O meta-analiză publicată în 2025, bazată pe 102 studii cantitative, a identificat efecte pozitive ale dezvoltării profesionale online asupra profesorilor și practicii de la clasă, precum și efecte, deși mai reduse, asupra rezultatelor elevilor. Cercetarea evidențiază și importanța participării colective în formarea profesională online.

Prin urmare, profesorul viitorului poate construi o **rețea personală de învățare** prin intermediul comunităților profesionale, cursurilor online, webinarelor, revistelor științifice, grupurilor de cercetare și schimburilor de bune practici. Totuși, accesul la informație nu este suficient. Într-un spațiu digital caracterizat de abundența informațională, competența esențială devine capacitatea de a selecta, evalua critic și aplica informația relevantă.

Un aspect fundamental este și apropierea dintre **cercetarea educațională și practica de la clasă**. Profesorul nu trebuie să fie doar consumator de rezultate ale cercetării, ci poate deveni, în anumite contexte, un cercetător al propriei practici. Cercetarea colaborativă realizată de profesori și viitori profesori poate susține dezvoltarea cunoștințelor, a reflecției și a abilităților de investigare. O analiză sistematică dedicată acestui tip de colaborare evidențiază faptul că parteneriatele mai puțin ierarhice și investigația comună pot susține dezvoltarea profesională și orientarea către învățarea centrată pe elev.

În această logică, o lecție poate deveni un mic laborator pedagogic: profesorul formulează o ipoteză, aplică o strategie, observă reacțiile elevilor, colectează dovezi, discută rezultatele cu colegii și ajustează intervenția. Procesul devine unul ciclic: **planificare – acțiune – observare – reflecție – colaborare – îmbunătățire**.

UNESCO oferă, de asemenea, un argument puternic pentru reconsiderarea statutului și dezvoltării profesionale a profesorului. *Global Report on Teachers* subliniază necesitatea unei profesii didactice colaborative, inovatoare și susținute instituțional, în contextul deficitului global de cadre didactice. Raportul estimează un deficit de aproximativ 44 de milioane de profesori la nivelul învățământului primar și secundar până în 2030 și pledează pentru politici care să sprijine formarea, recrutarea, dezvoltarea și menținerea profesorilor în sistem.

În concluzie, **practica didactică adaptată viitorului nu este definită de utilizarea unei anumite tehnologii sau de aplicarea unei singure metode inovatoare**. Ea este definită de o mentalitate profesională bazată pe învățare continuă, reflecție, colaborare, adaptabilitate și

responsabilitate față de rezultatele reale ale elevilor. Profesorul relevant pentru viitor este un profesionist care învață permanent, își investighează propria practică, valorifică dovezile științifice și construiește împreună cu ceilalți soluții educaționale.

Astfel, școala viitorului poate fi înțeleasă ca o **comunitate care învață**. Profesorii învață unii de la alții, elevii învață unii de la alții, profesorii învață împreună cu elevii, iar școala învață din propriile experiențe. Într-o asemenea cultură, inovația nu mai este un eveniment ocazional, ci devine un proces continuu de reflecție și îmbunătățire. Educația relevantă pentru viitor nu înseamnă să anticipăm exact ce va fi, ci să dezvoltăm capacitatea de a răspunde inteligent, colaborativ și creativ la ceea ce încă nu putem prevedea.

Repere bibliografice orientative

- de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). *School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review*. **International Journal of Educational Research, 112**, 101927.
- Morina, F., Fütterer, T., Hübner, N., Zitzmann, S., & Fischer, C. (2025). *Effects of online teacher professional development on teacher-, classroom-, and student-level outcomes: A meta-analysis*. **Computers & Education, 228**, 105247.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*. **Educational Research Review**.

Repere inovatoare pentru o practică didactică relevantă și adaptată viitorului

Prof. pentru ed .timpurie Mihăieș Maria Alina

Grădinița "Zâna Florilor , sector 6, București

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluția tehnologică, schimbările sociale și diversificarea nevoilor de învățare ale elevilor. În acest context, practica didactică trebuie să depășească modelele tradiționale centrate predominant pe transmiterea informațiilor și să promoveze învățarea activă, gândirea critică, creativitatea, colaborarea și autonomia. Articolul analizează principalele repere inovatoare ale educației orientate spre viitor, evidențiind rolul tehnologiilor digitale și al inteligenței artificiale, personalizarea procesului de învățare, evaluarea formativă, incluziunea educațională și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Totodată, sunt formulate direcții practice pentru integrarea responsabilă a inovației în activitatea școlară, astfel încât aceasta să răspundă atât cerințelor societății actuale, cât și nevoilor de dezvoltare ale fiecărui elev.

Cuvinte-cheie: inovație didactică, educație digitală, competențe-cheie, inteligență artificială, învățare personalizată, evaluare formativă, competențe pentru viitor.

Educația reprezintă unul dintre factorii fundamentali ai dezvoltării individuale și sociale, având rolul de a pregăti noile generații pentru participarea activă, responsabilă și creativă la viața comunității. Într-o societate caracterizată de schimbări rapide, acces extins la informație și dezvoltarea tehnologiilor inteligente, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și memorarea unor cunoștințe. Ea trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să înțeleagă informațiile, să le evalueze critic, să rezolve probleme complexe și să se adapteze situațiilor noi.

Necesitatea modernizării educației este susținută și de perspectivele internaționale asupra competențelor viitorului. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, prin cadrul OECD Learning Compass 2030, evidențiază importanța autonomiei elevului, a stării de bine și a dezvoltării integrate a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor. Acest cadru propune o viziune asupra educației în care elevul devine participant activ la propria formare, fiind sprijinit să ia decizii și să acționeze responsabil în contexte diverse.

OECD

În același timp, Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027 al Comisiei Europene subliniază necesitatea dezvoltării unui ecosistem educațional digital performant și a consolidării competențelor necesare transformării digitale.

European Education Area

Aceste orientări arată că inovarea didactică nu reprezintă doar o opțiune metodologică, ci o direcție importantă pentru creșterea relevanței și calității educației.

Prin urmare, o practică didactică adaptată viitorului presupune regândirea relației dintre profesor, elev, conținuturile învățării și mediul educațional. Nu este suficient să introducem dispozitive digitale în sala de clasă; este necesar să transformăm modul în care elevii învață, colaborează, reflectează și aplică ceea ce au învățat.

Reorientarea procesului didactic către elev și învățarea activă

Un prim reper inovator îl constituie trecerea de la o abordare predominant centrată pe profesor la una centrată pe elev și pe procesul efectiv de învățare. În modelul tradițional, profesorul deține rolul principal în transmiterea informațiilor, iar elevul este adesea plasat în poziția de receptor. Într-o abordare modernă, elevul participă la construirea cunoașterii, formulează întrebări, explorează alternative, cooperează cu ceilalți și își asumă responsabilitatea pentru progresul propriu.

Învățarea activă poate fi realizată prin metode precum învățarea bazată pe proiecte, investigația, studiul de caz, dezbaterea, rezolvarea de probleme și învățarea prin cooperare. Aceste strategii oferă elevilor ocazia de a utiliza informațiile în situații concrete și de a realiza conexiuni între discipline și experiențele cotidiene.

De exemplu, într-un proiect interdisciplinar despre protejarea mediului, elevii pot analiza cantitatea de deșeuri produsă în școală, pot colecta și interpreta date, pot realiza grafice, pot propune soluții și pot prezenta rezultatele colegilor sau comunității. În acest demers, sunt valorificate simultan competențe de comunicare, matematică, științe, colaborare și responsabilitate civică.

O asemenea abordare contribuie la dezvoltarea gândirii critice, deoarece elevii sunt încurajați să compare surse, să identifice relații cauzale, să argumenteze și să își revizuiască propriile concluzii. În plus, învățarea devine mai relevantă atunci când elevii înțeleg scopul activităților și observă utilitatea cunoștințelor dobândite.

Rolul profesorului se transformă, fără a-și pierde importanța. Acesta rămâne responsabil pentru organizarea conținuturilor, formularea obiectivelor, selectarea resurselor și monitorizarea progresului, dar acționează tot mai mult ca facilitator, mentor și ghid al învățării. El creează contexte în care elevii pot explora, greși, primi feedback și găsi soluții.

Prin urmare, relevanța practicii didactice depinde de capacitatea profesorului de a construi experiențe de învățare semnificative, adaptate vârstei, nivelului de pregătire și intereselor elevilor.

Integrarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale în educație

Transformarea digitală reprezintă un alt reper esențial al practicii didactice orientate spre viitor. Platformele educaționale, resursele multimedia, aplicațiile interactive, laboratoarele virtuale și instrumentele bazate pe inteligență artificială pot diversifica activitățile de predare și învățare și pot facilita accesul la informație.

Tehnologia permite prezentarea unor fenomene greu de observat direct, simularea unor procese complexe și realizarea unor exerciții adaptate nivelului de pregătire al elevului. De

asemenea, poate sprijini colaborarea la distanță, accesibilitatea materialelor și feedbackul rapid. Valoarea acestor instrumente depinde însă de scopul pedagogic pentru care sunt utilizate. O prezentare digitală nu este în mod automat mai eficientă decât o explicație tradițională, după cum simpla utilizare a unei aplicații nu garantează înțelegerea conținutului.

O atenție deosebită trebuie acordată inteligenței artificiale generative, care poate sprijini elaborarea unor materiale didactice, generarea de exemple, formularea unor întrebări diferențiate și explicarea alternativă a conceptelor dificile. Profesorul poate utiliza aceste instrumente pentru a pregăti exerciții pe niveluri de dificultate, pentru a propune scenarii de învățare sau pentru a identifica modalități diverse de abordare a unei teme.

Elevii, la rândul lor, pot utiliza inteligența artificială pentru a explora idei, a solicita explicații suplimentare și a compara variante de rezolvare. Totuși, utilizarea sa trebuie însoțită de verificarea informațiilor, analiza critică a răspunsurilor și asumarea responsabilității pentru produsele realizate.

UNESCO recomandă o abordare centrată pe om în utilizarea inteligenței artificiale în educație, cu atenție la protecția datelor, adecvarea la vârsta utilizatorilor, echitate și validarea pedagogică a instrumentelor.


UNESCO

În consecință, profesorul trebuie să stabilească reguli clare privind utilizarea acestor tehnologii. Elevii au nevoie să înțeleagă diferența dintre sprijinul oferit de un instrument digital și substituirea propriului efort intelectual. Este important să poată explica raționamentul utilizat, să indice sursele consultate și să verifice exactitatea informațiilor.

O practică didactică inovatoare nu presupune utilizarea necondiționată a tuturor instrumentelor disponibile, ci selectarea acelora care contribuie efectiv la atingerea obiectivelor educaționale. Tehnologia trebuie să completeze relația pedagogică, nu să o înlocuiască.

Personalizarea învățării și promovarea incluziunii educaționale

Un alt reper fundamental al educației viitorului îl reprezintă adaptarea procesului didactic la diversitatea elevilor. În fiecare clasă există diferențe privind ritmul de învățare, nivelul de pregătire, interesele, experiențele personale, stilurile de participare și nevoile de sprijin. O abordare uniformă, care presupune aceleași sarcini și aceleași modalități de evaluare pentru toți elevii, poate limita oportunitățile de progres ale unora dintre aceștia.

Personalizarea învățării presupune identificarea nevoilor individuale și proiectarea unor activități care să permită fiecărui elev să atingă obiectivele educaționale prin modalități adecvate. Aceasta nu înseamnă reducerea exigențelor, ci diversificarea căilor prin care elevii ajung la rezultate relevante.

În practica școlară, personalizarea poate fi realizată prin diferențierea sarcinilor, oferirea unor resurse suplimentare, utilizarea grupurilor flexibile, acordarea unui timp adecvat pentru

rezolvare și propunerea unor produse finale variate. De exemplu, după studierea unui text literar, elevii pot demonstra înțelegerea acestuia printr-un eseu argumentativ, o prezentare orală, o hartă conceptuală sau un material multimedia, în funcție de obiectivele urmărite și de modalitățile de exprimare disponibile.

În același timp, incluziunea educațională presupune eliminarea barierelor care împiedică participarea și progresul elevilor. Profesorul trebuie să creeze un mediu în care diferențele sunt respectate, greșeala este privită ca oportunitate de învățare, iar fiecare elev beneficiază de sprijin și de șanse reale de afirmare.

O contribuție importantă o are proiectarea universală pentru învățare, cunoscută prin abrevierea UDL (Universal Design for Learning). Această abordare încurajează diversificarea modalităților de prezentare a informației, a formelor de implicare și a modurilor prin care elevii își pot demonstra cunoștințele. Aplicarea sa poate presupune combinarea explicațiilor verbale cu scheme, imagini, exemple concrete și activități practice.

Personalizarea poate fi sprijinită și de instrumentele digitale, care permit adaptarea exercițiilor și oferirea unui feedback diferențiat. Cu toate acestea, tehnologia nu poate identifica întotdeauna corect dificultățile de învățare și nu trebuie să înlocuiască observația pedagogică, dialogul cu elevul și colaborarea cu familia sau specialiștii, atunci când este necesar.

În esență, o practică didactică relevantă este aceea care recunoaște diversitatea ca pe o resursă educațională și creează condițiile necesare pentru ca fiecare elev să progreseze, să se simtă valorizat și să participe activ la viața clasei.

Evaluarea formativă și dezvoltarea autonomiei elevului

Evaluarea reprezintă o componentă esențială a procesului didactic, deoarece oferă informații despre nivelul de înțelegere, dificultățile întâmpinate și eficiența strategiilor de predare. Într-o educație adaptată viitorului, evaluarea nu trebuie să se limiteze la acordarea unei note la finalul unei secvențe de învățare, ci trebuie să sprijine constant progresul elevului.

Evaluarea formativă presupune colectarea și utilizarea informațiilor despre învățare pentru ajustarea demersului didactic. Aceasta poate include întrebări de verificare, exerciții scurte, discuții reflexive, fișe de autoevaluare, rubrici de apreciere și feedback individualizat. Prin intermediul acestor instrumente, profesorul identifică aspectele care necesită clarificare și poate adapta activitățile următoare.

Feedback -ul eficient trebuie să fie clar, specific și orientat spre îmbunătățire. În locul unei aprecieri generale, precum „bine” sau „mai trebuie să lucrezi”, elevul poate primi indicații concrete despre ceea ce a realizat corect, dificultățile pe care trebuie să le depășească și pașii următori. Astfel, evaluarea devine un instrument de dezvoltare, nu doar de clasificare.

De asemenea, autoevaluarea și evaluarea între colegi contribuie la dezvoltarea autonomiei și a responsabilității. Atunci când elevii învață să își analizeze propriile rezultate, să identifice punctele forte și să formuleze obiective de îmbunătățire, aceștia devin mai conștienți de propriul proces de învățare.

Un exemplu practic poate fi realizarea unui portofoliu în care elevul include produsele activității sale, observațiile primite și reflecții asupra progresului. La finalul unei unități de învățare, acesta poate răspunde la întrebări precum: Ce am învățat? Ce mi-a fost dificil? Ce strategie m-a ajutat? Ce aș putea face diferit data viitoare?

În contextul utilizării inteligenței artificiale, evaluarea trebuie să pună accent și pe procesul de elaborare a răspunsului, nu doar pe produsul final. Explicarea raționamentului, susținerea orală, rezolvarea unor sarcini aplicative și documentarea etapelor de lucru pot contribui la o apreciere mai autentică a competențelor elevului.

Prin urmare, evaluarea inovatoare îmbină exigența academică cu sprijinul individual, încurajând reflecția, perseverența și capacitatea de a învăța din greșeli.

Dezvoltarea competențelor pentru viitor și învățarea pe tot parcursul vieții

Educația viitorului trebuie să ofere elevilor nu numai cunoștințe specifice disciplinelor, ci și competențe transferabile, necesare adaptării la situații profesionale și sociale diverse. Într-o lume în care informațiile și tehnologiile se modifică rapid, capacitatea de a învăța continuu devine la fel de importantă ca acumularea cunoștințelor.

Printre competențele esențiale se numără gândirea critică, rezolvarea problemelor, creativitatea, comunicarea, colaborarea, alfabetizarea digitală, competențele sociale și civice, precum și capacitatea de autoreglare a învățării. Acestea nu trebuie dezvoltate separat de conținuturile școlare, ci integrate în activitățile obișnuite de predare și evaluare.

De exemplu, studiul unui fenomen istoric poate deveni o oportunitate pentru analiza critică a surselor, identificarea perspectivelor diferite și construirea unor argumente. În matematică, rezolvarea unei probleme deschise poate dezvolta perseverența, creativitatea și capacitatea de a compara strategii. În științe, proiectele de cercetare pot stimula formularea ipotezelor, colectarea datelor și interpretarea rezultatelor.

O altă dimensiune importantă este educația pentru cetățenie digitală. Elevii trebuie să învețe să utilizeze responsabil mediile online, să protejeze datele personale, să recunoască dezinformarea, să respecte drepturile de autor și să comunice adecvat în spațiul virtual. Aceste competențe sunt necesare atât pentru succesul școlar, cât și pentru participarea responsabilă la viața societății.

Totodată, formarea pentru viitor trebuie să includă dezvoltarea empatiei, a responsabilității și a respectului față de diversitate. Performanța educațională nu poate fi redusă la rezultate academice, deoarece starea de bine, relațiile pozitive și capacitatea de colaborare influențează participarea și motivația elevilor.

Cadrul OECD Learning Compass 2030 susține o perspectivă integrată asupra educației, în care cunoștințele sunt asociate cu abilitățile, atitudinile și valorile necesare pentru asumarea responsabilității și contribuția la binele individual și colectiv.

OECD

În acest sens, profesorul are responsabilitatea de a construi situații de învățare care să conecteze școala la viața reală. Sarcinile autentice, proiectele interdisciplinare, colaborarea cu membrii comunității și reflecția asupra problemelor actuale contribuie la dezvoltarea unor competențe cu aplicabilitate dincolo de sala de clasă.

Profesorul reflexiv și inovarea continuă a practicii didactice

Nicio reformă educațională nu poate avea efecte durabile fără implicarea activă a cadrelor didactice. Profesorul este cel care interpretează curriculumul, adaptează metodele, construiește relații educaționale și creează contexte favorabile învățării. Din acest motiv, dezvoltarea profesională continuă reprezintă un reper indispensabil al unei practici didactice orientate spre viitor.

Profesorul contemporan are nevoie de competențe pedagogice, digitale, sociale și reflexive. Acestea îi permit să selecteze resurse adecvate, să utilizeze tehnologia cu discernământ, să gestioneze diversitatea clasei și să analizeze efectele propriilor decizii didactice.

Reflecția profesională presupune examinarea sistematică a activității desfășurate: Ce obiective au fost atinse? Ce dificultăți au apărut? Care elevi au avut nevoie de sprijin suplimentar? Ce metode au stimulat participarea? Ce schimbări ar putea îmbunătăți rezultatele? Răspunsurile la asemenea întrebări pot orienta deciziile ulterioare și pot contribui la dezvoltarea unei practici bazate pe dovezi.

O strategie utilă este cercetarea-acțiune, prin care profesorul identifică o problemă concretă din activitatea sa, aplică o intervenție, colectează informații despre rezultate și reflectează asupra efectelor acesteia. De exemplu, dacă participarea elevilor la discuții este redusă, cadrul didactic poate introduce tehnici de lucru în perechi, întrebări deschise sau metode de colaborare, apoi poate analiza dacă aceste schimbări au îmbunătățit implicarea.

Colaborarea profesională este la fel de importantă. Schimbul de experiență, proiectarea în echipă a lecțiilor, observarea reciprocă a activităților și participarea la comunități de învățare profesională contribuie la identificarea unor soluții adaptate contextului școlar.

În plus, profesorul trebuie să manifeste deschidere față de schimbare, fără a adopta necritic orice tendință metodologică sau tehnologică. Inovația autentică presupune analiză, experimentare responsabilă și evaluarea rezultatelor. O metodă este valoroasă atunci când răspunde unei nevoi reale și îmbunătățește experiența de învățare a elevilor.

Astfel, cadrul didactic devine nu doar utilizator al strategiilor educaționale moderne, ci și participant activ la transformarea școlii, contribuind la construirea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare, reflecție și îmbunătățire continuă.

Direcții practice pentru implementarea inovației în școală

Transformarea principiilor inovatoare în practici didactice eficiente necesită planificare, consecvență și colaborare între profesori, elevi, părinți și conducerea instituției de învățământ. Inovația nu trebuie să se limiteze la activități izolate sau la utilizarea ocazională a unor instrumente digitale, ci trebuie integrată într-o strategie coerentă de dezvoltare educațională.

În primul rând, este necesară proiectarea unor activități centrate pe competențe și pe rezultate observabile ale învățării. Obiectivele trebuie să precizeze ce vor ști elevii, ce vor putea realiza și ce atitudini vor dezvolta. Pornind de la aceste obiective, profesorul selectează metodele, resursele și modalitățile de evaluare adecvate.

În al doilea rând, se impune diversificarea strategiilor didactice. Alternarea explicațiilor, a activităților individuale, a proiectelor de grup, a dezbaterilor și a sarcinilor practice poate crește implicarea elevilor și poate răspunde mai bine diversității nevoilor de învățare.

În al treilea rând, integrarea tehnologiei trebuie realizată în mod echilibrat. Profesorii au nevoie de criterii pentru selectarea resurselor digitale, pentru verificarea credibilității informațiilor și pentru protejarea datelor personale. În același timp, activitățile digitale trebuie completate cu interacțiune directă, experiențe practice, lectură și reflecție individuală.

Nu în ultimul rând, instituțiile școlare trebuie să creeze condiții pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și pentru schimbul de bune practici. Formarea continuă, accesul la resurse de calitate, colaborarea interdisciplinară și susținerea inițiativelor profesorilor pot contribui la consolidarea unei culturi a inovării.

O direcție concretă de acțiune poate fi elaborarea unui plan de inovare la nivelul clasei, care să includă un obiectiv prioritar, metodele propuse, resursele necesare, modalitățile de monitorizare și indicatorii de progres. Eficiența acestuia poate fi analizată prin observarea participării elevilor, calitatea produselor realizate, evoluția rezultatelor și feedbackul oferit de participanți.

Este important ca schimbările să fie introduse gradual, în funcție de resursele disponibile și de particularitățile comunității școlare. Inovarea nu presupune obligatoriu investiții tehnologice costisitoare. Uneori, schimbarea modului de formulare a întrebărilor, organizarea unor activități colaborative sau oferirea unui feedback mai clar pot produce îmbunătățiri semnificative.

În concluzie, o practică didactică adaptată viitorului se construiește prin îmbinarea viziunii pedagogice cu acțiuni concrete, prin evaluarea permanentă a rezultatelor și prin asumarea unei responsabilități comune pentru calitatea educației.

Reperele inovatoare ale practicii didactice reflectă necesitatea unei educații flexibile, incluzive și conectate la realitățile societății contemporane. Schimbările tehnologice, diversificarea nevoilor elevilor și transformările pieței muncii impun reconsiderarea metodelor tradiționale și orientarea procesului educațional către dezvoltarea unor competențe complexe, utile pe tot parcursul vieții.

Analiza evidențiază câteva direcții prioritare: centrarea învățării pe elev, utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale, personalizarea activităților, consolidarea evaluării formative, dezvoltarea competențelor transferabile și promovarea reflecției profesionale. Aceste direcții sunt complementare și trebuie integrate într-o viziune educațională unitară.

Totodată, inovarea didactică nu trebuie confundată cu simpla modernizare a resurselor sau cu abandonarea tuturor metodelor tradiționale. Explicația profesorului, lectura, exercițiul sistematic și învățarea individuală își păstrează valoarea atunci când sunt utilizate în mod

adecvat. Esențială este alegerea conștientă a strategiilor care sprijină înțelegerea, dezvoltarea autonomiei și aplicarea cunoștințelor.

Profesorul rămâne un actor central al transformării educației, deoarece tehnologia și resursele metodologice dobândesc valoare prin modul în care sunt integrate în relația pedagogică. Competența sa de a crea un mediu sigur, stimulativ și echitabil, de a încuraja gândirea critică și de a sprijini progresul fiecărui elev este fundamentală pentru succesul școlar.

În ultimă instanță, o practică didactică relevantă și adaptată viitorului trebuie să urmărească nu doar performanța academică, ci și formarea unor persoane autonome, responsabile, creative și capabile să contribuie la dezvoltarea comunității. Viitorul educației depinde de capacitatea școlii de a îmbina inovația cu valorile umane, progresul tehnologic cu responsabilitatea etică și exigența academică cu respectul față de diversitatea fiecărui elev.

Bibliografie

1. Comisia Europeană. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. European Commission. Disponibil la: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions

2. European Commission. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union. Disponibil la: https://education.ec.europa.eu/

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

4. OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Policy Perspectives. https://doi.org/10.1787/54ac7020-en

5. OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponibil la: https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

6. UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

7. UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

INOVAREA PREDĂRII DISCIPLINEI TIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR: METODE INTERACTIVE, PROIECTE DIGITALE ȘI EVALUARE FORMATIVĂ

Autor: prof. Miheș Sorina

Liceul Ortodox „Episcop Roman Ciorogariu”, Oradea

Rezumat

Articolul analizează modalități de inovare a predării disciplinei Tehnologia Informației și a Comunicațiilor (TIC) la nivel gimnazial și liceal, prin proiectarea unor experiențe de învățare active, relevante și incluzive. Sunt discutate învățarea bazată pe proiecte, colaborarea, gamificarea, evaluarea formativă și utilizarea responsabilă a instrumentelor de inteligență artificială. Sunt propuse scenarii didactice transferabile, centrate pe realizarea unor produse digitale autentice: prezentări multimedia, pagini web și foi de calcul. Analiza este una conceptual-aplicativă; exemplele reprezintă modele de activități. Concluzia principală este că inovarea nu constă în simpla introducere a dispozitivelor, ci în reorganizarea sarcinilor și a feedbackului pentru dezvoltarea autonomiei, creativității și gândirii critice.

1. Introducere

Transformarea digitală a societății impune școlii o dublă responsabilitate: să utilizeze tehnologia pentru a susține învățarea și să formeze elevi capabili să o folosească în mod critic, creativ și sigur. În acest context, disciplina TIC nu trebuie redusă la memorarea comenzilor unei aplicații. Ea poate deveni un spațiu de rezolvare de probleme, de colaborare și de exprimare digitală, în care elevul înțelege de ce și pentru cine construiește un produs.

Raportul UNESCO privind tehnologia în educație (2023) subliniază necesitatea evaluării adecvării și echității soluțiilor digitale, evitând presupunerea că orice instrument nou produce automat rezultate mai bune. Prin urmare, inovarea didactică trebuie judecată în raport cu obiectivele învățării, accesibilitatea resurselor și calitatea interacțiunii profesor–elev.

2. Repere conceptuale și pedagogice

Cadrul european DigCompEdu (Redecker, 2017) descrie competențele digitale ale educatorilor în șase arii, între care resursele digitale, predarea și învățarea, evaluarea și facilitarea competenței digitale a elevilor. Complementar, DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022) evidențiază alfabetizarea informațională, comunicarea, crearea de conținut, siguranța și rezolvarea problemelor. Aceste repere susțin trecerea de la exerciții exclusiv reproductive la sarcini cu sens, criterii transparente și reflecție asupra produsului realizat.

3. Strategii inovatoare aplicabile la orele de TIC

3.1. Învățarea bazată pe proiecte

Un proiect digital autentic pornește de la o întrebare sau o nevoie recognoscibilă: Cum prezentăm patrimoniul local? Cum realizăm un ghid de siguranță online pentru colegi? Cum interpretăm date despre consumul de resurse? Elevii planifică etapele, selectează surse, distribuie roluri, realizează produsul și îl revizuiesc după feedback. Profesorul organizează repere intermediare și intervine pentru clarificarea conceptelor tehnice, nu doar pentru corectarea rezultatului final.

La gimnaziu, proiectul poate consta într-o prezentare interactivă sau într-o pagină web simplă, cu structură semantică și imagini utilizate legal. La liceu, aceeași logică se poate extinde spre prelucrarea datelor în foi de calcul, realizarea unor formulare sau prototiparea unei mici baze de date. Gradul de dificultate crește progresiv, însă accentul rămâne pe argumentarea alegerilor și pe funcționalitatea produsului.

3.2. Colaborarea și învățarea între egali

Lucrul în echipe mici permite distribuirea unor roluri clare: documentare, redactare, proiectare vizuală, verificare tehnică și prezentare. Pentru a evita participarea inegală, fiecare elev poate completa un jurnal scurt al contribuției personale. Revizuirea între colegi, ghidată de o grilă comună, transformă evaluarea într-un proces de învățare și dezvoltă comunicarea argumentată.

3.3. Gamificarea cu finalitate pedagogică

Provocările etapizate, insignele simbolice și misiunile de depanare pot crește implicarea, cu condiția ca jocul să servească obiective explicite. De exemplu, o „misiune de detectivi digitali” poate solicita identificarea unor formule incorecte într-un tabel, iar o „vânătoare de erori” poate urmări corectarea etichetelor HTML. Recompensa nu trebuie să înlocuiască explicația și nici să penalizeze elevii care lucrează într-un ritm diferit.

3.4. Inteligența artificială ca instrument de sprijin

Instrumentele generative pot fi folosite pentru formularea unor variante de explicații, generarea de exemple de exerciții sau verificarea unor idei, sub supravegherea profesorului. Elevii trebuie să învețe să confrunte răspunsurile cu surse independente, să recunoască erorile și să precizeze utilizarea asistenței automate. Nu se introduc date personale ale elevilor în servicii neaprobate, iar evaluarea trebuie să urmărească procesul propriu de gândire, nu numai produsul final.

4. Modele de activități didactice la gimnaziu și liceu

4.1. Gimnaziu: „Ghidul digital al unui oraș”

Obiectiv: realizarea unei prezentări multimedia sau a unui mini-site care să comunice informații verificate despre obiective culturale. Etape: (1) formularea întrebărilor de cercetare; (2) selecția și citarea surselor; (3) schițarea structurii; (4) realizarea produsului; (5) testarea navigării și accesibilității; (6) prezentarea și autoevaluarea. Criteriile includ corectitudinea informației, lizibilitatea, organizarea, originalitatea și respectarea drepturilor de autor.

Valoarea inovatoare rezultă din integrarea competențelor TIC cu documentarea, comunicarea și valorizarea comunității. Pentru elevii care au nevoie de sprijin pot fi oferite șabloane, instrucțiuni vizuale și pași de lucru fragmentați; elevii avansați pot integra elemente interactive suplimentare.

4.2. Gimnaziu: „Laboratorul de pagini web”

Pornind de la un fișier HTML minimal, elevii dezvoltă o pagină cu titluri, paragrafe, liste, legături și imagini. În locul reproducerii integrale a unui model, primesc un set de cerințe funcționale și își aleg tema. Verificarea se face în perechi: colegul testează linkurile, ierarhia titlurilor și afișarea pe ecrane diferite. O scurtă reflecție finală documentează o eroare întâlnită și soluția identificată.

4.3. Liceu: „Date care spun o poveste”

Elevii colectează sau primesc un set de date anonimizate despre un fenomen familiar, de exemplu consumul de energie al unor dispozitive. Într-o foaie de calcul, utilizează formule, sortări, filtre și diagrame, apoi formulează două concluzii susținute de date și o limită a interpretării. Activitatea corelează competențele tehnice cu alfabetizarea datelor și argumentarea responsabilă.

4.4. Liceu: „Prototipul unui catalog electronic”

Ca exercițiu de modelare, elevii proiectează o bază de date demonstrativă cu înregistrări fictive, identificând entități, câmpuri, chei și relații. Produsul poate include interogări și un formular simplu. Accentul se pune pe corectitudinea modelului, protecția datelor și capacitatea de a explica deciziile tehnice; nu se utilizează date reale despre situația școlară a colegilor.

5. Evaluarea formativă și diferențierea învățării

Evaluarea eficientă la TIC trebuie să urmărească atât produsul digital, cât și traseul de realizare: înțelegerea cerinței, strategia de rezolvare, testarea, corectarea și explicarea deciziilor. O rubrică analitică simplă, comunicată înaintea sarcinii, poate cuprinde patru dimensiuni: funcționalitate tehnică (30%), corectitudinea conținutului (25%), organizare și accesibilitate (25%), reflecție și colaborare (20%). Ponderile sunt orientative și se adaptează obiectivelor și nivelului clasei.

Feedbackul trebuie să fie specific și orientat spre acțiune: „Verifică dacă formula utilizează referințe relative" este mai util decât „Mai lucrează". Portofoliul digital permite compararea versiunilor și evidențierea progresului, fără a transforma fiecare încercare într-o notă. Autoevaluarea poate porni de la trei întrebări: Ce am reușit? Ce eroare am corectat? Ce aș îmbunătăți?

Diferențierea poate include cerințe de bază și extensii opționale, fișe cu pași vizuali, materiale accesibile, timp suplimentar și modalități alternative de prezentare. Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, adaptările se stabilesc în acord cu nevoile individuale și cu documentele educaționale relevante, fără reducerea automată a așteptărilor la simple operații mecanice.

6. Condiții de implementare și limite

Inovarea durabilă necesită infrastructură funcțională, timp de pregătire, formare continuă și reguli clare de securitate digitală. Diferențele de acces la dispozitive și internet impun alternative offline sau activități care pot fi finalizate în laboratorul școlar. Utilizarea platformelor trebuie să respecte confidențialitatea, drepturile de autor și principiul minimizării datelor.

O limită importantă a prezentului articol este caracterul său conceptual-aplicativ: scenariile sunt propuneri metodologice, nu intervenții evaluate prin măsurători sistematice. Pentru o cercetare ulterioară se poate utiliza un design pretest–posttest, cu rubrici comune, portofolii și chestionare anonime, analizând progresul în competențe și percepțiile elevilor. Interpretarea rezultatelor trebuie să țină seama de nivelul inițial, de accesul la tehnologie și de caracteristicile sarcinilor.

7. Concluzii

Inovarea predării TIC presupune deplasarea accentului de la executarea unor comenzi la crearea, testarea și explicarea unor produse digitale relevante. Proiectele interdisciplinare, colaborarea, evaluarea formativă și folosirea prudentă a inteligenței artificiale pot susține un mediu de învățare activ și incluziv. Rolul profesorului rămâne esențial: acesta selectează tehnologia potrivită, construiește sarcini semnificative și asigură feedbackul care transformă experiența practică în competență transferabilă.

Bibliografie

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Y. Punie, ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? UNESCO. https://gem-report-2023.unesco.org/

European Commission, Joint Research Centre. (f.a.). DigCompEdu framework. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digcompedu/digcompedu-framework_en

Notă privind caracterul lucrării

Textul este un articol de sinteză și propunere metodologică. Exemplele de activități sunt ilustrative și pot fi personalizate cu dovezi documentate din practica didactică înainte de trimiterea spre publicare. Normele de redactare, afilierea și eventualele declarații cerute de editor se vor adapta cerințelor volumului sau revistei.

DINCOLO DE ALGORITMI, SPRE OAMENI. PUTEREA FORMATIVĂ A BIOGRAFIILOR ÎN PREDAREA LIMBII GERMANE ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE

Minuț Costelia-Lenuța

Școala Gimnazială „Lucian Blaga”

Trăim într-o epocă în care informația este disponibilă aproape instantaneu, traducerea automată facilitează comunicarea între oameni care vorbesc limbi diferite, iar inteligența artificială poate genera texte, explicații, imagini și materiale educaționale într-un timp foarte scurt. În acest context, întrebarea privind rolul și relevanța învățării limbilor străine devine inevitabilă: dacă tehnologia poate traduce, rezuma și explica, ce mai trebuie să învețe elevul prin intermediul unei limbi străine?Răspunsul nu poate consta într-o simplă apărare a metodelor tradiționale, ci presupune o reconsiderare a finalităților educației. Școala nu are doar misiunea de a transmite informații, ci și responsabilitatea de a forma oameni capabili să gândească autonom, să înțeleagă perspective diferite, să manifeste empatie și să acționeze responsabil într-o societate complexă și multiculturală.Tocmai aici se evidențiază valoarea învățării biografice în predarea limbii germane ca limbă străină. Prin intermediul poveștilor de viață ale unor personalități din spațiul germanofon, elevii descoperă nu doar evenimente istorice, realizări științifice sau opere artistice, ci și oameni care au avut aspirații, au întâmpinat dificultăți, au făcut alegeri și au influențat lumea în care au trăit.

Biografia transformă informația în context, iar contextul deschide posibilitatea înțelegerii. O invenție nu mai este doar rezultatul unui proces tehnic, ci expresia unei idei susținute prin efort și perseverență. O operă literară nu mai reprezintă doar un text de analizat, ci devine o fereastră spre experiențele, valorile și contradicțiile unei epoci. Un eveniment istoric nu mai rămâne o succesiune de date, ci capătă chipuri, destine și semnificații umane.Într-o lume în care informația poate fi generată de tehnologie, educația trebuie să cultive capacitatea de a-i înțelege sensul, de a o evalua critic și de a o raporta la experiența umană.

Biografia este, așadar, mai mult decât relatarea cronologică a vieții unei persoane. Ea reprezintă o legătură între timpul istoric în care a trăit un om, realitățile prezentului și întrebările pe care fiecare generație și le pune despre viitor.Atunci când elevii studiază biografiile unor personalități marcante din spațiul germanofon, trecutul devine accesibil prin experiențe individuale. Ei pot înțelege mai bine modul în care normele sociale, mentalitățile, conflictele și oportunitățile unei epoci au influențat alegerile oamenilor. În același timp, descoperă că multe dintre problemele trecutului continuă să existe sub alte forme în societatea contemporană.

Biografiile unor personalități celebre din spațiul germanofon. Anne Frank, Margarete Steiff, Karl și Bertha Benz, Friedensreich Hundertwasser, Johanna Spyri și frații Dassler oferă contexte diferite pentru abordarea unor teme cu valoare educativă: demnitatea umană, memoria istorică, creativitatea, incluziunea, egalitatea de șanse, responsabilitatea față de mediu, identitatea culturală și relația dintre familie și societate.Studierea acestor destine nu presupune idealizarea personalităților sau prezentarea lor drept modele perfecte. Dimpotrivă, valoarea formativă a biografiei crește atunci când elevii sunt încurajați să observe complexitatea experiențelor umane, să analizeze deciziile și consecințele acestora și să distingă între realizări, limite și contradicții.Astfel, elevii nu primesc pur și simplu un model de urmat, ci învață să formuleze întrebări și să construiască judecăți proprii.Biografiile devin, în acest sens, un arc peste timp: trecutul oferă experiențe și repere, prezentul constituie spațiul interpretării, iar viitorul se conturează prin valorile și deciziile pe care elevii aleg să le asume.

Unul dintre principiile centrale ale învățării biografice este progresia de la biografia celuilalt la propria biografie. Elevul pornește de la povestea unei persoane, descoperă experiențele și alegerile acesteia, apoi este invitat să stabilească legături cu propria viață.Această trecere nu este nici automată, nici superficială. Ea presupune întrebări relevante, dialog și reflecție: Ce obstacole a întâmpinat această persoană? Ce a ajutat-o să continue? Ce alternative avea? Ce consecințe au avut deciziile sale? Cum a fost influențată de societatea în care a trăit? Ce aș fi făcut eu într-o situație asemănătoare? Ce pot învăța din această experiență fără să presupun că toate situațiile sunt identice?Prin asemenea întrebări, elevii învață să privească dincolo de aparențe și să recunoască faptul că fiecare om are o poveste, un context și un sistem de valori care îi influențează comportamentul.

Studierea biografiei Margaretei Steiff, de exemplu, poate deveni un punct de plecare pentru discutarea perseverenței, a accesibilității și a depășirii barierelor sociale. Viața lui Bertha Benz permite explorarea curajului de a iniția o schimbare și a dificultăților întâmpinate de femei într-o societate în care oportunitățile lor erau limitate. Biografia lui Friedensreich Hundertwasser oferă prilejul de a discuta relația dintre om, natură, libertate și responsabilitate ecologică.În fiecare dintre aceste situații, elevii pot trece de la întrebarea „Ce a realizat această persoană?” la întrebări mai profunde: „Ce valori au susținut acțiunile sale?”, „Ce obstacole întâmpinăm astăzi în situații asemănătoare?” și „Cum pot contribui eu la schimbarea lumii din jurul meu?”.Această progresie favorizează conștientizarea propriei identități și dezvoltarea capacității de a lua decizii în mod responsabil. Elevul nu mai este doar receptorul unei informații despre o personalitate, ci devine participant la un proces de interpretare și reflecție.

În predarea limbilor străine, competența interculturală nu se reduce la acumularea unor informații despre tradițiile, sărbătorile sau obiceiurile unei alte țări. Ea presupune capacitatea de a înțelege diferențele de perspectivă, de a comunica respectuos și de a reflecta asupra propriilor prejudecăți și condiționări culturale.Biografiile oferă un cadru concret pentru dezvoltarea acestei competențe, deoarece prezintă cultura prin intermediul experiențelor individuale. Elevii nu se confruntă doar cu noțiuni abstracte despre istorie și societate, ci cu persoane ale căror vieți au fost influențate de contextul istoric, de relațiile familiale, de normele sociale și de evenimentele epocii.Jurnalul Annei Frank, de exemplu, poate constitui un punct de plecare pentru înțelegerea consecințelor persecuției și ale antisemitismului asupra vieții cotidiene. Prin intermediul unei perspective individuale, elevii pot aborda istoria Holocaustului fără a o reduce la date și evenimente, dezvoltând respectul față de demnitatea umană și înțelegerea importanței memoriei istorice.O asemenea abordare necesită sensibilitate didactică, adaptarea materialelor la vârsta elevilor și evitarea expunerii inutile la conținut traumatizant. Scopul nu este provocarea emoției cu orice preț, ci construirea unei înțelegeri istorice și umane responsabile.În mod similar, lectura unor fragmente din Heidi, de Johanna Spyri, poate deschide discuții despre copilărie, apartenență, solidaritate și diferențele dintre mediile de viață. Elevii pot compara contexte culturale și sociale, fără a transforma diferențele în stereotipuri.Prin aceste activități, competența interculturală se dezvoltă pe mai multe planuri: cognitiv, prin dobândirea de cunoștințe; afectiv, prin înțelegerea perspectivelor diferite; și pragmatic, prin aplicarea acestei înțelegeri în comunicare și colaborare.Consiliul Europei subliniază importanța repertoriilor plurilingve și pluriculturale, în care limbile și culturile sunt privite ca resurse interconectate, nu ca realități complet separate. În această perspectivă, învățarea unei limbi străine devine și un exercițiu de deschidere către celălalt și de înțelegere a propriei poziții într-o lume diversă.

Inteligența artificială poate furniza informații despre perseverență, toleranță, curaj sau responsabilitate. Poate redacta un discurs despre solidaritate și poate propune exemple de comportament etic. Totuși, simpla expunere la asemenea texte nu garantează că elevul va interioriza valorile respective sau că le va transforma în comportamente.Aici se află una dintre contribuțiile esențiale ale învățării biografice.Valorile nu se formează exclusiv prin definire și memorare. Ele se construiesc treptat, prin confruntarea cu situații concrete, prin dialog, prin analizarea consecințelor unor alegeri și prin raportarea la propria experiență. Elevul are nevoie de ocazii în care să își exprime punctul de vedere, să asculte opiniile colegilor, să își revizuiască argumentele și să înțeleagă responsabilitatea care însoțește libertatea de a alege.Biografia oferă un asemenea spațiu de reflecție. Ea nu îi dictează elevului ce să gândească, ci îl invită să gândească.Când elevii analizează experiențele

unor persoane reale, pot observa că perseverența nu înseamnă absența dificultăților, că inovația presupune adesea asumarea unor riscuri, că responsabilitatea socială implică luarea în considerare a nevoilor celorlalți și că respectul față de diversitate presupune mai mult decât acceptarea formală a diferențelor.În acest proces, profesorul nu oferă doar explicații, ci creează situații de învățare în care elevii își pot dezvolta propriile judecăți. Ei învață să argumenteze, să recunoască nuanțele și să accepte că o problemă complexă poate necesita examinarea mai multor perspective.Nicio aplicație nu poate înlocui responsabilitatea profesorului de a crea un asemenea cadru educațional și nici participarea activă a elevului la propria formare. Tehnologia poate sprijini procesul, însă formarea valorilor presupune implicare umană, experiență, reflecție și timp.

Un avantaj important al învățării biografice este caracterul său holistic. Așa cum am evidențiat deja, metoda integrează dimensiunea cognitivă, cea afectivă și cea practică, într-o învățare „cu mintea, inima și mâna".Mintea este implicată prin lectura și înțelegerea textelor biografice, dobândirea vocabularului,exersarea structurilor gramaticale, ordonarea cronologică a evenimentelor și interpretarea contextelor istorice și culturale. Inima este implicată prin contactul cu experiențele umane, prin schimbarea perspectivei, prin reflecția asupra valorilor și prin dezvoltarea empatiei și a respectului față de ceilalți.Mâna devine expresia participării active: elevii realizează colaje biografice, creează linii ale vieții, formulează interviuri imaginare, construiesc prezentări, redactează texte reflexive sau colaborează la proiecte interculturale.Aceste dimensiuni se susțin reciproc. Un elev care studiază biografia lui Bertha Benz poate învăța vocabularul german referitor la transport, invenții și călătorii, poate exersa utilizarea verbelor la timpul trecut și poate redacta o scurtă relatare. În același timp, poate analiza obstacolele sociale întâmpinate de aceasta și poate reflecta asupra rolului curajului și al inițiativei în schimbarea societății.În acest fel, limba nu mai reprezintă un scop izolat, ci devine un instrument prin care elevul înțelege, interpretează și comunică.Activitățile pot fi adaptate nivelului lingvistic și vârstei elevilor. La nivelurile A1–A2, accentul poate cădea pe imagini, cronologii simple, propoziții scurte și prezentări orale ghidate. La niveluri mai avansate, elevii pot compara biografii, analiza surse, formula argumente și discuta dileme etice sau sociale.Diversificarea sarcinilor permite participarea elevilor cu ritmuri și interese diferite, iar integrarea competențelor digitale oferă noi modalități de documentare și exprimare.

A susține valoarea învățării biografice nu înseamnă a respinge inteligența artificială. Dimpotrivă, instrumentele digitale pot îmbogăți procesul didactic, dacă sunt utilizate cu discernământ și în acord cu obiectivele de învățare.

Elevii pot utiliza instrumente digitale pentru a crea linii cronologice interactive, prezentări multimedia, hărți biografice, înregistrări audio sau expoziții virtuale. Inteligența artificială poate sprijini explicarea vocabularului, adaptarea unor texte la nivelul lingvistic, generarea întrebărilor de înțelegere sau compararea unor variante de exprimare.Totuși, utilizarea acestor instrumente trebuie să fie însoțită de verificarea informațiilor, identificarea surselor și evaluarea critică a rezultatelor. O biografie generată automat poate conține erori, omisiuni sau interpretări simplificatoare. Elevii trebuie să învețe să distingă între informația verificată, ipoteză și interpretare.Mai mult, activitatea didactică nu ar trebui să se limiteze la obținerea unui produs digital atractiv. O prezentare despre o personalitate își îndeplinește scopul formativ numai dacă elevul înțelege informațiile, poate explica alegerile făcute, formulează o perspectivă proprie și stabilește legături între biografie și realitatea contemporană.De exemplu, după studierea biografiei lui Friedensreich Hundertwasser, elevii pot crea cu ajutorul unor aplicații digitale o propunere de spațiu urban ecologic. Valoarea activității nu constă doar în imaginea produsă, ci și în argumentarea soluțiilor, în evaluarea impactului asupra mediului și în colaborarea dintre colegi.În cazul biografiei Margaretei Steiff, elevii pot realiza o expoziție digitală despre creativitate și incluziune. Ei trebuie însă să selecteze informații relevante, să le verifice și să explice de ce consideră că experiența acestei personalități este importantă pentru societatea actuală.Astfel, tehnologia devine un mijloc al învățării, nu un substitut al gândirii. Elevii nu sunt încurajați să accepte automat răspunsurile generate, ci să le analizeze, să le confrunte cu surse credibile și să își asume responsabilitatea pentru produsul final.

O direcție de dezvoltare a metodei este conectarea biografiilor istorice cu proiectarea propriului viitor. După ce descoperă experiențele unei personalități, elevii pot fi invitați să identifice valorile pe care le consideră relevante pentru propria viață și să reflecteze asupra modului în care le-ar putea pune în practică.Această abordare nu presupune compararea performanțelor personale cu realizările unor oameni celebri și nici impunerea unor modele unice de succes. Dimpotrivă, ea îi ajută pe elevi să înțeleagă că fiecare traseu de viață este diferit și că dezvoltarea personală presupune alegeri, efort, relații și responsabilitate.Activități precum redactarea unei „biografii a viitorului”, realizarea unui portret al propriilor valori sau conceperea unui proiect inspirat de o personalitate pot transforma reflecția în acțiune. Elevii pot identifica o problemă din comunitatea lor și propune o soluție, pot realiza o campanie de promovare a respectului față de diversitate sau pot crea un proiect despre protecția mediului.În asemenea situații, învățarea biografică depășește cadrul strict al disciplinei și contribuie la dezvoltarea competențelor transversale: colaborare, comunicare, creativitate, gândire critică, autonomie și responsabilitate civică.Elevul descoperă că istoria nu este doar ceea ce s-a întâmplat înaintea lui, ci și

o sursă de înțelegere pentru alegerile pe care le face în prezent. Biografiile îi arată că oamenii sunt influențați de epoca lor, dar pot contribui, la rândul lor, la transformarea acesteia.

Integrarea biografiilor în predarea limbii germane ca limbă străină se bazează pe câteva principii didactice esențiale, care asigură atât eficiența învățării lingvistice, cât și relevanța formativă a demersului educațional. În primul rând, selectarea conținuturilor în funcție de vârsta, nivelul lingvistic și interesele elevilor presupune alegerea unor personalități și fragmente biografice accesibile, atractive și relevante pentru experiența de viață a acestora. Astfel, elevii începători pot lucra cu imagini, repere cronologice și texte simplificate despre Johanna Spyri și personajul Heidi, în timp ce elevii cu un nivel lingvistic mai avansat pot analiza fragmente din jurnalul Annei Frank. Un al doilea principiu îl reprezintă organizarea etapizată a învățării, de la activarea cunoștințelor anterioare și familiarizarea cu tema, la înțelegerea și semantizarea textului, urmate de reflecție și transfer. Această succesiune permite integrarea progresivă a vocabularului și a structurilor gramaticale în contexte autentice, stimulând totodată interpretarea și exprimarea opiniilor personale.Un rol important îl are abordarea holistică a învățării, prin implicarea minții, inimii și mâinii: dimensiunea cognitivă vizează însușirea cunoștințelor lingvistice, istorice și culturale, cea afectivă favorizează empatia și înțelegerea perspectivelor diferite, iar cea practică și creativă se concretizează în realizarea de colaje, interviuri imaginare, jocuri de rol și texte reflexive. Acest demers este completat de principiul progresiei de la biografie la sine, prin care elevii sunt încurajați să stabilească legături între experiențele personalităților studiate și propriile valori, aspirații și alegeri. În același timp, diferențierea și incluziunea presupun adaptarea sarcinilor la nivelurile și ritmurile diferite de învățare, prin utilizarea unor texte cu grade variate de dificultate și a unor modalități diverse de exprimare. Nu în ultimul rând, integrarea instrumentelor digitale în proiectele biografice contribuie la dezvoltarea competențelor digitale și media. În era inteligenței artificiale, acest principiu capătă o relevanță deosebită: elevii trebuie să învețe să utilizeze tehnologia în mod critic și responsabil, să verifice informațiile și să distingă între datele documentate și interpretările generate. Astfel, biografia devine nu doar un suport pentru învățarea limbii germane, ci și un context autentic pentru dezvoltarea autonomiei, a gândirii critice și a competenței interculturale.

Într-un sistem educațional în care inteligența artificială schimbă accesul la informație, modalitățile de învățare și rolul profesorului, învățarea biografică își dovedește relevanța prin ceea ce aduce în plus față de simpla transmitere a cunoștințelor. Ea transformă studiul limbii germane într-un proces de explorare a experienței umane, de înțelegere interculturală și de reflecție asupra valorilor care orientează viața individuală și socială.

Din punct de vedere didactic, valoarea acestei metode constă în capacitatea de a integra competențele lingvistice cu cele cognitive, sociale, emoționale și interculturale. Prin lectura și interpretarea biografiilor, elevii își dezvoltă vocabularul, capacitatea de exprimare și înțelegerea textului, dar sunt totodată încurajați să analizeze perspective diferite, să formuleze întrebări, să argumenteze, să identifice prejudecăți și să stabilească legături între experiențele trecutului și realitățile prezentului.Biografiile oferă, de asemenea, contexte autentice pentru învățarea diferențiată, colaborare, creativitate și integrarea instrumentelor digitale. Profesorul poate adapta textele la nivelul lingvistic al elevilor, poate propune sarcini cu grade diferite de complexitate și poate valorifica resursele multimedia fără a pierde din vedere obiectivul fundamental: implicarea activă a elevului în construirea propriului sens al învățării.

În acest context, inteligența artificială nu trebuie privită nici ca un adversar al educației, nici ca un substitut al procesului didactic. Ea poate facilita documentarea, traducerea, explorarea surselor și realizarea produselor digitale. Învățarea biografică îi oferă însă profesorului un cadru în care aceste instrumente pot fi utilizate critic și responsabil: elevii verifică informațiile, compară perspective, evaluează interpretări și își asumă propriile concluzii.Mai ales, metoda creează ocazii de reflecție asupra unor dimensiuni esențiale ale formării umane: empatia, toleranța, perseverența, curajul, responsabilitatea și respectul față de demnitatea celuilalt. Aceste valori nu se formează prin simpla lectură a unei definiții și nici prin generarea unui text despre ele. Ele au nevoie de contexte de învățare în care elevii să le examineze, să le discute, să le raporteze la situații concrete și să reflecteze asupra propriilor atitudini și alegeri.

Aici se conturează și rolul profesorului în era inteligenței artificiale. Nu este suficient să îi învețe pe elevi să găsească răspunsuri; este necesar să îi ajute să formuleze întrebări relevante, să distingă între informație și interpretare, să argumenteze și să înțeleagă consecințele propriilor decizii. Profesorul devine mediator al cunoașterii, al dialogului intercultural și al reflecției, iar biografiile reprezintă un instrument valoros pentru realizarea acestor finalități.Prin urmare, actualitatea învățării biografice nu rezidă în opoziția față de tehnologie, ci în capacitatea sa de a păstra dimensiunea umană în centrul educației digitalizate. Într-o lume în care informațiile circulă rapid, iar răspunsurile pot fi generate în câteva secunde, școala trebuie să creeze și spații pentru înțelegere profundă, judecată autonomă, dialog și responsabilitate.Biografiile sunt un arc peste timp: aduc experiențele trecutului în orizontul întrebărilor de astăzi și îi invită pe elevi să reflecteze la lumea pe care o vor construi mâine. Prin intermediul lor, învățarea limbii germane depășește limitele unui exercițiu lingvistic și devine o experiență de cunoaștere a celuilalt și de descoperire a sinelui.

În era inteligenței artificiale, nu avem nevoie de mai puțină umanitate în educație, ci de mai multe ocazii de a o cultiva. Iar învățarea biografică oferă tocmai un asemenea spațiu: acolo unde limba întâlnește viața, trecutul dialoghează cu prezentul, iar cunoașterea devine punct de plecare pentru formarea unor oameni capabili să gândească liber, să înțeleagă diferențele și să acționeze responsabil.

Bibliografie:

Bausch, K. R., Christ, H., & Krumm, H.-J.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, 2007.

Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.

Kramsch, C.: *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.

Krashen, S. D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.

Neuner, G.: *Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Universität Gesamthochschule Kassel, 1994.

Rösler, D.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Metzler, 2012.

Stiller, Edwin (Hrsg.): *Dialogische Fachdidaktik Band 2*. Paderborn, 1999.



JOCUL DIDACTIC –PRINCIPALA FORMĂ DE ACTIVITATE ÎN GRĂDINIŢĂ

Play is the main form of activity in kindergarten. The term "didactic" (associated with the game) indicates the instructive side, which becomes, unconditionally, an integral part and is materialized, at the level of each didactic game, by a certain volume of knowledge, of objective and mental actions that it requests. .

The content, the didactic task (the intellectual problem), the rules and the actions of the game (guess, surprise, movement, etc.) give the didactic game a specific character, facilitating the solving of the problems posed to the children.

There are few didactic games that take place in the kindergarten and aim at distinguishing colors and similar shades, updating knowledge about certain properties of objects and phenomena: "Find the right color", "Please give me", "What shape do they have?" etc .; educational games that contribute to the development of the language: "What else can this word be called", "Where is it?", "When and how", "The game of opposites", "Let's pack" "Use the right word"; "Say what you do?" or "Who does that?" contributes to the development of hearing sensitivity; In the "Guess what you tasted" game, the focus is on improving the taste and olfactory sensibility. Educational games play a special role in educating the quality of memory. For example, "What has changed" or "Guess what is missing!", Asks to keep the objects and their placement in order to show the change made by the game leader, which leads to the development of voluntary memory.

In conclusion, the didactic game has a large contribution to the stimulation and development of attention, memory, imagination, to shaping the personality of the preschool child, to his preparation for school.

Motto:

„Jocul este singura atmosferă în care fiinţa sa psihologică poate să respire şi în consecinţă poate să acţioneze. A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil, nu ne putem imagina copilăria fără râsetele şi jocurile sale.”

(Eduard Claparède)

Jocul este principala formă de activitate în grădiniţa de copii. Pentru un copil sănătos, nimic nu este mai impropriu decât starea de apatie şi nemişcare. Jocul este tot atât de necesar dezvoltării multilaterale a copilului ca şi lumina soarelui.

După cum bine ştim, înainte de a trăi şi a acţiona în lumea ideilor, individul trăieşte şi acţionează în lumea lucrurilor, a obiectelor şi fenomenelor din lumea reală. Viaţa psihică a copilului începe prin contactul senzorial cu obiecte şi fenomene, iar primele sale acţiuni apar ca reacţii de răspuns la incitaţiile lor. Prin urmare, întreaga evoluţie a activităţii şi comportamentului uman poate fii interpretată ca un proces continuu de acomodare la obiect şi de asimilare a obiectului, acest proces având la bază permanenta semnalizare senzorială. Trecerea de la perceperea nediferenţiată spre perceperea organizată şi sistematică a mediului înconjurător nu se face rapid şi nici spontan, ci presupune un proces de educaţie şi instrucţie relativ îndelungat, prin organizarea unor activităţi complete cu obiectele şi substitutele acestora. Jocul favorizează angajarea afectiv-atitudinală a copilului, întrecerea cu sine, dorinţa de autodepăşire, care devin acute în contextul întrecerii cu ceilalţi. Pentru copil, jocul este distracţie, este învăţătură, este muncă, mijloc prin care se educă, mijloc eficient de cunoaştere a lumii înconjurătoare.

Termenul „didactic” (asociat celui de joc) indică latura instructivă, care devine, în mod necondiţionat, parte integrantă şi se concretizează, la nivelul fiecărui joc didactic, printr-un anumit volum de cunoştinţe, de acţiuni obiectuale şi mintale pe care le solicită. Îmbinarea elementului instructiv cu cel distractiv conduce la apariţia unor stări emotive complexe, care stimulează şi exersează procesele de dezvoltare psihică.

Jocul didactic este conform dicţionarului de pedagogie un „tip de joc prin care educatorul consolidează, precizează şi verifică cunoştinţele predate copiilor, le îmbogăţeşte sfera de cunoştinţe”[1].

[1]*Dicţionarul de pedagogie, EDP, Bucureşti, 1979, p. 241*

Jocul didactic are o serie de caracteristici care-l diferenţiază de celelalte jocuri şi activităţi comune din grădiniţă:

• *Scopul didactic* reprezintă o finalitate educativă şi se formulează prin raportare la obiectivele specifice. Formularea scopului jocului trebuie să fie clară şi precisă, asigurând buna organizare şi desfăşurare a activităţii.

• *Sarcina didactică* este formulată în funcţie de conţinutul jocului şi reprezintă elementul de instruire prin care se exersează operaţiile gândirii (recunoaştere, descriere, reconstituire, comparaţie).Sarcina didactică este problema intelectuală centrală pe care copiii trebuie să o rezolve.

• *Conţinutul jocului* reprezintă ansamblul cunoştinţelor deprinderilor, priceperilor care le achiziţionează sau se consolidează; conţinutul trebuie prezentat într-o manieră accesibilă şi plăcută copiilor. Jocurile didactice pot avea acelaşi conţinut ,dar ele dobândesc mereu alt caracter datorită faptului că sarcinile pe care le au de rezolvat copiii sunt diferite. Numai cunoscând conţinutul şi varietatea jocului didactic, educatoarea poate să se orienteze cu uşurinţă în alegerea şi conducerea metodică a jocului didactic, la utilizarea lui pentru formarea şi educarea copilului de vârstă preşcolară.

• *Regulile jocului didactic* reglementează conduita şi acţiunile copiilor pe tot parcursul jocului(ce este şi ce nu este permis, succesiunea acţiunilor, cum să se joace, reglementează distribuirea rolurilor, relaţiile dintre copii, stimulează sau inhibă manifestările comportamentale ale participanţilor la joc, etc.) având un caracter prestabilit şi obligatoriu pentru participanţi.

• *Acţiunile de joc* sunt mijloace prin care jocul devine o acţiune plăcută , distractivă, relaxantă. Ele antrenează copiii la o activitate intelectuală al cărei efort nu este conştientizat, ele dinamizează participarea şi favorizează obţinerea performanţelor. Acţiunile de joc sunt reprezentate prin elemente specifice: descoperirea, ghicirea, aşteptarea, întrecerea, etc.

Conţinutul, sarcina didactică (problema intelectuală), regulile şi acţiunile de joc (ghicire, surpriză, mişcare, etc.) conferă jocului didactic un caracter specific, înlesnind rezolvarea problemelor puse copiilor.

• *Materialul didactic* trebuie să fie adecvat conţinutului jocului şi vârstei copiilor, poate conţine jucării, jetoane, cartonaşe, medalioane, fise de lucru individual, ilustratii, tablouri sau planse utilizate pentru descrieri si povestiri, mozaicuri, desene de decupat, figuri geometrice; materiale din natura,creioane, culori, acuarele, plastilina, hartie, lipici, costume,DVD-uri,.

O caracteristică esenţială a jocului didactic constă în crearea unor condiţii favorabile pentru aplicarea multilaterală a cunoştintelor şi pentru exersarea priceperilor şi deprinderilor sub forma unor activităţi plăcute şi atractive.

Bine elaborat şi condus, jocul constituie un veritabil instrument de lucru în activităţile cu copiii preşcolari, dezvăluind virtuţi formative dincolo de toate aşteptările. Pentru valorificarea acestui incredibil potenţial, educatoarea va trebui să-şi folosească şi chiar să-şi dezvolte disponibilităţile empatice, înţelegând prin aceasta capacitatea de a se transpune imaginar în vârsta copilariei.

În cele ce urmează, voi exemplifica modalităţi de dezvoltare a limbajului copiilor prin intermediul jocului didactic la grupa mare.

În grădiniţă, copiii preşcolari sunt familiarizaţi cu noţiunile de cuvânt, silabă, sunet, cu propoziţia simplă, apoi cu cea dezvoltată. Astfel, ei află că totul în jurul nostru poate fi denumit prin cuvinte care îmbinate între ele conduc la situaţii de comunicare a unor idei. Astfel realizăm vorbirea. Tot în jocul didactic îi putem face pe copii să înţeleagă că uneori cuvintele, ca şi noi oamenii, au o familie. Există aşadar cuvinte-părinţi şi cuvinte-copii. Pornind de la acest aspecte, noi, educatoarele, am utilizat şi creat jocuri didactice care să contribuie la realizarea obiectivelor menţionate anterior. Pentru ca preşcolarii să înţeleagă ce înseamnă familia de cuvinte am realizat jocul didactic ,,Şi eu am o familie" sau ,,Fraţii şi surorile mele". Pentru a-i deprinde pe copii cu ,,familia de cuvinte'' (sinonime, antonime, omonime, paronime) şi pentru deprinderea acestora cu formularea cuvintelor noi prin derivare cu ajutorul sufixelor şi prefixelor, la grupa mare, în cadrul proiectului tematic ,,Toamna'', în săptămâna cu tema,, Legume de toamnă '', după activităţile de observare, lectură după imagini, memorizarea unor poezii adecvate, am antrenat copiii în jocul didactic,, Caută rudele cuvântului ''.

Jocul l-am desfăşurat astfel : copiii aşezaţi pe covor, în mijloc multe jetoane cu imagini reprezentând tema dată. Fiecare copil trebuie să aleagă câte un jeton şi să-l explice. Apoi, la solicitarea mea, copiii au ales imagini înrudite ca temă (Legume de toamnă: ardei, vinete, varză, morcovi, etc), dar şi ca rostire a cuvântului ilustrat (grădina, grădinar, grădiniţa), şi-au dat mâinile într-un cerc simbolizând familia de cuvinte, rostind următoarele versuri: ,,Familia-i mare,/ Familia-i mică,/ În familie să ne unim,/ Rudele să le găsim.''

Pentru înţelegerea noţiunii de antonime folosim jocul ,,Găseşte imaginea opusă'' în care copiii au sarcina de a recunoaşte şi descrie imagini care reprezintă stări, trăiri opuse : copil care se spală/copil murdar ; copil care aruncă ghizdanul/ copil care merge cu ghizdanul în spate ;copil care plânge/copil care râde, etc.

În jocuri precum :,, Ce mai poate denumi acest cuvânt'', ,,Unde se află ?'', ,,Când şi cum'',, Jocul contrariilor'', ,,Hai să împachetăm'', ,,Foloseşte cuvântul potrivit'', copiii au căutat şi găsit antonime.

Jocul didactic ,,Dacă nu-i aşa" are ca obiectiv însuşirea de către copii a noţiunii de omonime.

Prin intermediul jocului didactic ,,Televizorul" copiii au înţeles noţiunea de cuvinte paronime. Pe ecranul televizorului apare o imagine cu o vază, o barză, un morar şi un strat de mărar. După ce au intuit imaginile le vom spune nişte versuri care să includă şi cuvintele de mai sus, explicându-le copiilor că schimbând un sunet, vor descoperi un nou cuvânt.

Nu puţine sunt jocurile didactice care se desfăşoară în grădiniţă şi urmăresc distingerea culorilor şi nuanţelor asemănătoare, actualizarea cunoştinţelor despre anumite însuşiri ale obiectelor şi fenomenelor : „Găseşte culoarea potrivită", „Te rog să-mi dai", „Ce formă au?" etc.

Jocul „Cu ce construim" fixează denumirile diferitelor unelte şi materiale folosite în construcţie: prin jocul „Cine are aceeaşi figură?" se fixează , se actualizează reprezentări de forme precum: cerc, pătrat, oval, triunghi etc.

Fiind pregătite în cadrul jocurilor alese prin exerciţiile senzoriale sau jocuri-exerciţii, jocurile didactice contribuie la dezvoltarea sensibilităţii auditive, gustative, olfactive, tactilo-kinstezice.

Jocurile „Spune ce faci?" sau „Cine face asta?" contribuie la dezvoltarea sensibilităţii auzului. În jocul „Ghiceşte ce ai gustat" accentul cade pe perfectionarea sensibilităţii gustative şi olfactive.

Un deosebit rol îl au jocurile didactice în educarea calităţii memoriei. De exemplu „Ce s-a schimbat" sau „Ghiceşte ce lipseste!", solicită să reţină felul obiectelor şi aşezarea lor pentru a putea arăta modificarea făcută de conducătorul jocului, ceea ce duce la dezvoltarea memoriei voluntare.

Valoarea practică a jocului didactic constă în faptul că în procesul desfăşurării lui copilul are posibilitatea să-şi aplice cunoştinţele, să-şi exerseze priceperile şi deprinderile ce s-au format în cadrul diferitelor activităţi.

În concluzie jocul didactic are o largă contribuţie la stimularea şi dezvoltarea atenţiei, memoriei, imaginaţiei, la conturarea personalităţii copilului preşcolar, la pregătirea lui pentru şcoală.

BIBLIOGRAFIE:

- Avram, Săftica ; Mihu ,Ecaterina; Său, Zonica , "Jocul didactic pentru preşcolari"- Ghid metodic, Editura Terra, Focşani, 2004 ;
- Chiscop, Liviu, Didactica educaţiei limbajului în învăţământul preşcolar. Ghid metodic - Editura ,,Grigore Tăbăcaru'', Bacău 2000 ;
- Dogaru, Zoe-« Jocuri didactice pentru educarea limbajului »,Editura Aramis,Bucureşti 2001;
- Lespezeanu, Monica, „ Tradiţional şi modern în învăţământul preşcolar", Ed. Omfal Esenţial, Bucureşti, 2007;
- Tomşa,Gheorghe, (coordonator), 2005, « Psihopedagogie preşcolară şi şcolară », Ed. Coresi, Bucureşti 2005,;
- Voiculescu, Elisabeta, „Pedagogie preşcolară",Ed. Aramis, Bucureşti, 2003.

INOVAREA PRACTICII DIDACTICE PRIN ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ ȘI CENTRATĂ PE ELEV

Mitellbrun Adelina Ionela

Școala Gimnazială ,,Gheorghe Brăescu,, Calafat

Secțiunea 1 – Articole științifice și reflecții didactice

Rezumat

Articolul evidențiază rolul învățării active și al abordărilor centrate pe elev în modernizarea practicii didactice. Sunt prezentate principii pedagogice, exemple de activități colaborative și modalități de evaluare formativă care pot sprijini participarea, autonomia și gândirea critică a elevilor. Exemplele sunt propuneri adaptabile la disciplina, vârsta și nevoile clasei.

Cuvinte-cheie

învățare activă, elev, competențe, colaborare, reflecție didactică, evaluare formativă

Introducere

Educația actuală presupune mai mult decât transmiterea de informații. Școala are misiunea de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă, să aplice și să transfere cunoștințele în situații variate, să comunice eficient și să colaboreze. În acest context, profesorul devine organizator al experiențelor de învățare, ghid și partener de dialog, iar elevul este implicat activ în construirea propriilor cunoștințe.

Inovarea didactică nu presupune folosirea permanentă a tehnologiei sau schimbarea tuturor metodelor consacrate. Ea înseamnă alegerea conștientă a strategiilor care răspund obiectivelor lecției, particularităților elevilor și contextului de învățare.

Învățarea activă și centrarea pe elev

Învățarea activă îi implică pe elevi în sarcini care solicită formularea de întrebări, explorarea, explicarea, argumentarea, rezolvarea de probleme și reflecția asupra propriului progres. Centrarea pe elev presupune raportarea la nivelul de pregătire, ritmul de lucru, interesele și modalitățile diferite de învățare ale copiilor.

Profesorul stabilește obiective clare, proiectează sarcini accesibile și provocatoare, oferă sprijin diferențiat și creează un climat în care greșeala este privită ca o oportunitate de învățare. Elevii au nevoie să știe ce urmăresc, cum pot reuși și ce pași pot face pentru a-și îmbunătăți rezultatele.

Strategii didactice aplicabile

O strategie utilă este „Gândește – discută în pereche – împărtășește”. Mai întâi, fiecare elev reflectează individual asupra unei întrebări; apoi compară ideile cu un coleg; în final, câteva perechi prezintă concluziile. Procedura oferă timp de gândire și facilitează participarea inclusiv a elevilor mai rezervați.

Învățarea prin cooperare poate fi organizată în grupuri mici, cu roluri distribuite: coordonator, responsabil cu notarea ideilor, raportor și observator al colaborării. Pentru ca activitatea să fie eficientă, fiecare membru trebuie să contribuie, iar produsul final trebuie să reflecte efortul comun.

O altă metodă este învățarea prin problematizare. Profesorul propune o situație apropiată de viața cotidiană, iar elevii identifică problema, formulează ipoteze, aleg informațiile relevante și justifică soluția. În funcție de disciplină, problema poate presupune interpretarea unui text, estimarea unui rezultat matematic, observarea unui fenomen sau conceperea unei campanii de informare.

Exemplu de activitate didactică

Tema propusă: „Cum putem îmbunătăți un spațiu comun al școlii?”. Activitatea poate fi adaptată diferitelor niveluri și discipline.

Obiective: elevii identifică o nevoie, propun soluții argumentate, colaborează și comunică rezultatele. În etapa de explorare, clasa discută ce face un spațiu școlar plăcut și funcțional. În echipe, elevii observă sau analizează fotografii ale unui spațiu, notează aspecte pozitive și dificultăți, apoi formulează propuneri realiste. Fiecare echipă prezintă o soluție și explică resursele necesare.

Profesorul poate integra comunicarea orală, redactarea unui text persuasiv, calcule simple de buget, reprezentări grafice și reguli de comportament civic. La final, elevii completează o fișă scurtă: „Ce am contribuit?”, „Ce idee a colegului m-a ajutat?” și „Ce aș îmbunătăți data viitoare?”. Acesta este un model de activitate ce poate fi aplicat sau adaptat; rezultatele trebuie consemnate după desfășurarea efectivă.

Evaluarea pentru învățare

Evaluarea formativă are rolul de a oferi informații utile în timpul procesului de învățare. Ea poate include întrebări de verificare, observarea colaborării, rubrici cu criterii clare, autoevaluare și feedback între colegi. Comentariile eficiente descriu ce este reușit, ce necesită îmbunătățire și care este următorul pas concret.

Un bilet de ieșire poate conține trei cerințe: un lucru înțeles, o întrebare rămasă și un exemplu de aplicare. Răspunsurile oferă profesorului indicii despre ce trebuie reluat și îi ajută pe elevi să-și

conștientizeze progresul. Evaluarea trebuie să fie transparentă, echitabilă și legată de obiectivele anunțate.

Incluziune și diferențiere

O practică didactică relevantă oferă mai multe căi de acces la învățare. Instrucțiunile pot fi prezentate oral și în scris, sarcinile pot fi împărțite în pași, iar elevii pot demonstra ceea ce au învățat prin texte, explicații orale, scheme sau produse practice, atunci când obiectivul permite. Materialele suplimentare, exemplele-model și timpul de lucru flexibil pot reduce barierele fără a diminua așteptările educaționale.

Este important ca grupurile să nu eticheteze elevii și ca rolurile să fie rotite. Profesorul monitorizează participarea, oferă sprijin punctual și verifică dacă fiecare copil are o contribuție reală.

Concluzii

Învățarea activă și centrarea pe elev pot transforma lecția într-un spațiu de explorare, dialog și reflecție. Eficiența lor depinde de alinierea dintre obiective, activități și evaluare, precum și de adaptarea la contextul real al clasei. Inovația didactică se construiește gradual: profesorul proiectează, observă, colectează feedback și ajustează demersul. Prin această reflecție continuă, practica educațională devine mai relevantă și mai apropiată de competențele de care elevii au nevoie în viitor.

Bibliografie

1. Dewey, John, Experience and Education, Macmillan, 1938.

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

3. Black, Paul; Wiliam, Dylan, Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, Phi Delta Kappan, 1998.

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ – FUNDAMENTE ALE DEZVOLTĂRII ȘI INOVĂRII ÎN EDUCAȚIE

Autor: Moise Maria Violeta

Rezumat

Transformările societății contemporane determină schimbări semnificative în organizarea și desfășurarea procesului educațional, solicitând cadrelor didactice capacitatea de a învăța permanent, de a reflecta asupra propriei practici și de a valorifica experiențele profesionale ale colegilor. În acest context, învățarea continuă și colaborarea profesională reprezintă două dimensiuni complementare ale dezvoltării cadrelor didactice și ale creșterii calității educației. Lucrarea analizează fundamentele teoretice ale învățării pe tot parcursul vieții, rolul colaborării în construirea cunoașterii profesionale și modalitățile prin care schimbul de experiență poate contribui la inovarea practicilor didactice. O secțiune distinctă valorifică perspectiva profesională a unui cadru didactic care predă la clasa a IV-a, în alternativa educațională Step by Step, și desfășoară activități și în domeniul geografiei. Această dublă perspectivă evidențiază potențialul abordărilor interdisciplinare, al învățării active și al colaborării între profesori pentru dezvoltarea competențelor elevilor.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, dezvoltare profesională, colaborare didactică, reflecție pedagogică, Step by Step, geografie, interdisciplinaritate.

1. Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat de diversitatea nevoilor de învățare, de evoluția rapidă a cunoașterii și de apariția unor noi modalități de comunicare, colaborare și acces la informație. În aceste condiții, activitatea cadrului didactic nu se poate limita la aplicarea unor metode însușite în etapa formării inițiale. Exercitarea profesiei presupune actualizarea permanentă a cunoștințelor, adaptarea strategiilor de predare și capacitatea de a răspunde în mod flexibil particularităților fiecărui colectiv de elevi.

Învățarea continuă devine, astfel, o componentă esențială a profesionalismului didactic. Ea presupune un proces susținut de dezvoltare, în care experiența acumulată este analizată critic, informațiile noi sunt raportate la realitățile clasei, iar rezultatele activității sunt utilizate pentru îmbunătățirea intervențiilor pedagogice.

Dezvoltarea profesională nu este însă exclusiv un demers individual. Dialogul cu alți profesori, observarea unor practici eficiente, elaborarea în comun a resurselor educaționale și analiza dificultăților întâlnite la clasă creează oportunități pentru construirea unei cunoașteri profesionale mai bogate. Colaborarea permite confruntarea constructivă a perspectivelor și transformarea experiențelor personale în resurse utile pentru comunitatea educațională.

Lucrarea urmărește să evidențieze relația dintre învățarea continuă și colaborarea profesională și să arate cum acestea pot fi valorificate în activitatea unui profesor pentru

învățământul primar, care lucrează la clasa a IV-a în alternativa Step by Step și predă, de asemenea, geografie.

2. Fundamente teoretice ale învățării continue

Conceptul de învățare continuă depășește cadrul formării organizate prin cursuri, programe de perfecționare sau activități metodice. Acesta include experiențele prin care o persoană își dezvoltă cunoștințele, competențele, atitudinile și capacitatea de a acționa eficient în contexte noi. În cazul cadrelor didactice, învățarea profesională se desfășoară pe parcursul întregii cariere și este strâns legată de situațiile concrete întâlnite în activitatea educațională.

O dificultate de înțelegere a unui conținut, diferențele dintre ritmurile de învățare ale elevilor sau necesitatea diversificării metodelor de evaluare pot deveni puncte de plecare pentru documentare, analiză și dezvoltare profesională. Formarea nu ar trebui privită ca o succesiune de activități izolate, ci ca un proces coerent, orientat spre îmbunătățirea practicii.

Darling-Hammond, Hyler și Gardner (2017), în analiza lor asupra dezvoltării profesionale a profesorilor, evidențiază caracteristici precum centrarea pe conținut, implicarea activă a cadrelor didactice, colaborarea, feedbackul, reflecția și desfășurarea activităților pe o perioadă suficientă. Aceste repere susțin ideea că învățarea profesională devine relevantă atunci când este conectată la probleme reale ale predării și oferă posibilitatea aplicării și ajustării strategiilor didactice.

Prin urmare, valoarea unei experiențe de formare nu se măsoară doar prin informațiile dobândite, ci și prin capacitatea cadrului didactic de a le transforma în decizii pedagogice adecvate.

3. Colaborarea profesională – resursă pentru dezvoltarea cunoașterii pedagogice

Colaborarea dintre cadrele didactice constituie un mecanism important prin care experiențele individuale pot fi valorificate colectiv. Fiecare profesor își construiește propriul repertoriu de metode și strategii. Atunci când aceste experiențe sunt împărtășite într-un cadru bazat pe încredere și respect profesional, ele pot deveni surse de inspirație și dezvoltare pentru ceilalți membri ai echipei.

Teoria comunităților de practică, dezvoltată de Wenger (1998), oferă un cadru conceptual util pentru înțelegerea acestui proces. Învățarea este legată de participarea la practici sociale și de implicarea într-o comunitate ai cărei membri urmăresc preocupări și obiective comune. Aplicată educației, această abordare evidențiază importanța dialogului și a construirii treptate a unui repertoriu comun de practici profesionale.

În mediul școlar, colaborarea poate lua forme variate: proiectarea interdisciplinară a activităților, elaborarea în comun a fișelor de lucru, analiza rezultatelor evaluărilor, observarea reciprocă a lecțiilor, schimbul de resurse digitale sau discutarea unor situații care necesită intervenții diferențiate. Colaborarea autentică presupune obiective clare, disponibilitatea de a asculta și analizarea rezultatelor, nu doar participarea formală la întâlniri.

4. Reflecția pedagogică și transformarea experienței în învățare

Experiența profesională reprezintă o resursă importantă, dar efectele sale formative depind de modul în care este analizată și valorificată. Pentru ca experiența să devină o sursă de dezvoltare, este necesară examinarea intențiilor, a demersurilor utilizate și a rezultatelor obținute.

Reflecția pedagogică presupune întrebări precum: Ce au înțeles elevii? Ce dificultăți au întâmpinat? Ce strategii au favorizat participarea? Ce elemente ale activității ar trebui modificate? Cum pot fi sprijiniți elevii care au nevoie de mai mult timp sau de explicații suplimentare? Aceste întrebări contribuie la dezvoltarea unei atitudini profesionale orientate spre analiză și îmbunătățire.

Reflecția individuală devine mai consistentă atunci când este completată prin dialog profesional. Un coleg poate observa aspecte care au trecut neobservate, poate propune o altă interpretare sau poate oferi exemple de strategii alternative. Scopul analizei comune nu este identificarea vinovaților, ci înțelegerea cauzelor și construirea unor răspunsuri adecvate.

Un ciclu practic de dezvoltare poate cuprinde identificarea unei nevoi, proiectarea unei intervenții, aplicarea acesteia, colectarea observațiilor, analiza rezultatelor și ajustarea activității. Repetarea conștientă a acestui ciclu susține învățarea profesională și utilizarea informațiilor provenite din practica reală.

5. Contribuție personală: perspectiva învățătorului de clasa a IV-a Step by Step și a profesorului de geografie

Experiența profesională la clasa a IV-a, în alternativa educațională Step by Step, și activitatea didactică în domeniul geografiei oferă un cadru valoros pentru a observa felul în care învățarea continuă și colaborarea pot deveni parte integrantă a practicii pedagogice. Cele două contexte de predare presupun obiective și conținuturi specifice, dar se întâlnesc în preocuparea pentru dezvoltarea autonomiei elevilor, a gândirii critice, a comunicării și a capacității de a utiliza cunoștințele în situații concrete.

Proiectul „Călătorie prin România” reprezintă continuarea unei experiențe educaționale anterioare, „Călătorie prin Europa”. În cadrul proiectului dedicat Europei, elevii aveau un pașaport simbolic și, după prezentarea cărții citite, puteau „călători” într-o altă țară. Pentru fiecare destinație, aduceau și prezentau informații despre țara respectivă. Pașaportul și succesiunea destinațiilor ofereau un cadru ludic pentru lectură, documentare și comunicare. În clasa a IV-a, proiectul a fost adaptat și orientat spre România, în acord cu studiul geografiei țării. Această continuitate arată cum o idee pedagogică poate fi dezvoltată și ajustată în funcție de conținuturile curriculare și de etapa de învățare a elevilor.

Un exemplu relevant din practica mea didactică este proiectul „Călătorie prin România”, care îmbină lectura cu explorarea geografică și prezentarea de informații. În fiecare lună, elevii au de citit anumite cărți propuse, iar la final își prezintă lecturile în fața colegilor. Prezentarea cărții devine un moment de împărtășire a experienței de lectură, iar progresul în proiect este reprezentat simbolic prin înaintarea prin județele României. Astfel, lectura capătă un scop vizibil și este conectată cu descoperirea spațiului geografic național.

Elevii lucrează individual la pregătirea prezentării cărții și a informațiilor documentate, apoi își completează reciproc cunoașterea prin contribuțiile aduse despre zona în care „ajung” în călătoria simbolică. Astfel, activitatea păstrează responsabilitatea individuală, dar construiește și o resursă comună: fiecare elev contribuie cu informații, iar colegii descoperă perspective și detalii suplimentare. Proiectul creează o legătură între conținutul cărților, exprimarea orală și cunoașterea României. Copiii exersează selectarea informațiilor relevante, organizarea ideilor și comunicarea în fața unui grup.

Un al doilea exemplu este proiectul aflat în desfășurare, centrat pe colaborare și pe descoperirea județului Buzău. Elevii sunt invitați să aducă informații despre monumente istorice, obiective sau alte elemente reprezentative ale județului și să le prezinte colegilor. Proiectul acordă un loc important localității natale: fiecare copil poate contribui cu informații despre locul din care provine și despre aspectele pe care le consideră valoroase pentru a fi cunoscute de ceilalți. În acest fel, experiența personală și cunoașterea comunității locale devin resurse pentru învățarea întregului colectiv.

Entuziasmul elevilor față de aceste proiecte se observă și în inițiativa lor de a căuta informații suplimentare, de a le aduce în grup și de a discuta între ei pentru a-și completa prezentările. În grupuri mici, copiii au ales să comunice și prin intermediul unui grup de WhatsApp, unde fac schimb de informații și își coordonează pregătirea materialelor pentru prezentarea în fața colegilor. Această inițiativă sugerează că activitatea a depășit cadrul strict al sarcinii realizate la școală și a devenit un demers pe care elevii doresc să îl continue prin colaborare. Din perspectivă pedagogică, situația oferă un exemplu de implicare și inițiativă a elevilor, precum și de utilizare a instrumentelor digitale în sprijinul comunicării și al realizării unui produs comun. Totodată, utilizarea aplicațiilor de mesagerie de către copii trebuie însoțită de îndrumarea adulților, de respectarea regulilor de siguranță digitală și de protejarea datelor personale.

Prin prezentarea informațiilor și ascultarea colegilor, elevii exersează documentarea, exprimarea orală, selectarea ideilor esențiale și respectul față de perspective diferite. Proiectul poate susține și dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitate, deoarece copiii sunt încurajați să observe și să valorizeze patrimoniul local. Pentru a menține caracterul colaborativ, contribuțiile pot fi reunite într-o hartă, într-un portofoliu al clasei sau într-o expoziție comună, în care fiecare prezentare completează imaginea de ansamblu a județului.

Privite împreună, proiectele „Călătorie prin Europa” și „Călătorie prin România” ilustrează continuitatea și adaptarea demersului didactic. Ideea inițială, în care lectura unei cărți permitea elevilor să înainteze simbolic prin țările Europei folosind un pașaport, a fost transferată și adaptată în clasa a IV-a la studiul geografiei României. În noua etapă, elevii își asumă individual pregătirea contribuției, apoi se completează unii pe ceilalți prin informațiile despre județe și zonele descoperite. Interesul manifestat de copii, inițiativa de a căuta informații suplimentare și colaborarea continuată în grupuri mici, inclusiv prin instrumente digitale, constituie observații relevante pentru reflecția cadrului didactic. Aceste aspecte pot ghida îmbunătățirea proiectului și proiectarea unor noi activități interdisciplinare, păstrând atenția asupra calității informațiilor, participării echilibrate și utilizării responsabile a tehnologiei.

În activitatea desfășurată la clasa a IV-a, abordarea Step by Step pune accent pe participarea activă a elevilor, pe organizarea unor contexte variate de învățare și pe valorizarea ritmurilor și intereselor individuale. Acest cadru încurajează cadrul didactic să reflecteze permanent asupra modului în care sunt organizate sarcinile, asupra echilibrului dintre activitatea individuală și cea de grup și asupra felului în care feedbackul îi ajută pe copii să-și conștientizeze progresul.

Din această perspectivă, colaborarea profesională poate sprijini proiectarea unor activități pe centre de interes, elaborarea unor sarcini cu grade diferite de dificultate și construirea unor instrumente de observare a progresului. Schimbul de experiență cu alți învățători permite compararea modalităților de organizare a activităților, identificarea unor resurse eficiente și adaptarea lor la nevoile reale ale colectivului de elevi. Nu este vorba despre preluarea mecanică a unei metode, ci despre înțelegerea principiilor care o fac utilă și ajustarea acesteia la context.

Activitatea de predare a geografiei completează această perspectivă prin oportunitățile pe care le oferă pentru învățarea prin explorare, interpretarea hărților, observarea relațiilor dintre oameni și mediu și înțelegerea diversității spațiilor geografice. Geografia poate depăși memorarea unor denumiri și localizări atunci când elevii sunt încurajați să formuleze întrebări, să compare informații, să interpreteze reprezentări și să explice relații cauză–efect.

Cele două roluri profesionale pot fi puse în dialog prin proiecte interdisciplinare. De exemplu, o temă despre România poate integra lectura și redactarea unor texte informative, utilizarea numerelor și a datelor, localizarea unor forme de relief pe hartă și investigarea relației dintre mediul natural și activitățile umane. Elevii pot lucra în echipe, pot realiza postere sau prezentări și își pot comunica rezultatele colegilor. Într-un asemenea demers, profesorul are nevoie să îmbine competențe de proiectare, cunoașterea conținuturilor, managementul colaborării și evaluarea progresului.

Această abordare evidențiază și nevoia de învățare profesională a cadrului didactic. Proiectarea unei activități interdisciplinare presupune documentare, selectarea surselor adecvate vârstei, formularea unor obiective clare și anticiparea dificultăților. Discuțiile cu profesorii din alte arii curriculare pot contribui la îmbunătățirea sarcinilor și la evitarea unei integrări artificiale a conținuturilor. După activitate, analiza produselor elevilor și a modului în care au colaborat poate oferi repere pentru următoarele proiectări.

Un aspect important al acestei experiențe este faptul că învățarea profesională nu se încheie odată cu aplicarea unei activități. Observarea reacțiilor elevilor, identificarea momentelor în care au avut nevoie de sprijin și analiza calității produselor realizate pot conduce la revizuirea metodelor. De exemplu, dacă elevii reușesc să localizeze forme de relief, dar întâmpină dificultăți în explicarea influenței reliefului asupra așezărilor sau ocupațiilor oamenilor, activitățile următoare pot acorda mai multă atenție interpretării relațiilor geografice, folosirii exemplelor și argumentării.

În plan personal-profesional, această dublă perspectivă consolidează convingerea că profesorul are nevoie să rămână un învățăcel activ: să observe, să întrebe, să compare, să solicite feedback și să-și adapteze demersurile. Colaborarea nu diminuează autonomia cadrului didactic, ci o poate întări, oferindu-i posibilitatea de a lua decizii mai bine fundamentate. În același timp,

experiențele împărtășite pot deveni resurse pentru colegi și pot susține dezvoltarea unei culturi școlare în care progresul este construit împreună.

Cele două proiecte descrise aici ilustrează modul în care lectura, explorarea geografică și colaborarea pot fi integrate într-un demers educațional coerent. Ele pornesc de la activități desfășurate efectiv în contextul clasei și pot fi analizate în continuare prin observarea participării elevilor, a calității prezentărilor și a modului în care copiii își selectează și comunică informațiile. Pentru o evaluare mai riguroasă a impactului, aceste observații pot fi completate cu exemple concrete din produsele realizate de elevi și cu reflecții asupra aspectelor care ar putea fi îmbunătățite.

6. De la colaborare la inovare educațională

Inovarea în educație nu presupune în mod obligatoriu introducerea unor tehnologii sofisticate sau adoptarea unor metode complet noi. O schimbare semnificativă poate consta în reorganizarea activității pe grupe, integrarea unor sarcini interdisciplinare, diversificarea modalităților de feedback ori implicarea elevilor în evaluarea propriului progres.

Caracterul inovator al unei intervenții trebuie analizat în raport cu nevoia pe care o adresează, cu adecvarea sa la context și cu efectele observate asupra învățării. O metodă atractivă nu este automat eficientă, după cum utilizarea unui instrument digital nu garantează o experiență educațională de calitate.

Colaborarea profesională poate sprijini inovarea prin combinarea competențelor și perspectivelor diferite. Profesorii pot identifica împreună o problemă, pot proiecta o activitate, pot anticipa dificultățile și pot analiza rezultatele după aplicare. Un portofoliu comun de resurse didactice, care include materiale testate și observații privind utilizarea lor, poate deveni o resursă profesională valoroasă.

7. Rolul instituției școlare în susținerea învățării continue

Dezvoltarea profesională nu poate fi considerată exclusiv responsabilitatea individuală a cadrului didactic. Instituția școlară are un rol important în crearea condițiilor care permit colaborarea, reflecția și aplicarea rezultatelor formării. Un mediu favorabil presupune timp alocat schimbului de experiență, acces la resurse, susținerea inițiativelor pedagogice și relații profesionale bazate pe respect.

Activitățile metodice pot deveni mai relevante atunci când pornesc de la situații concrete și urmăresc rezultate aplicabile. În locul prezentării exclusiv teoretice a unei metode, cadrele didactice pot analiza scenarii didactice, compara variante de aplicare și discuta indicatorii prin care poate fi apreciată utilitatea intervenției.

Este important ca spațiul colaborativ să permită exprimarea dificultăților fără teama de judecată profesională. O cultură a învățării încurajează recunoașterea provocărilor, solicitarea sprijinului și asumarea unor obiective realiste de progres. Schimbul de experiență poate fi reciproc, fiecare participant având posibilitatea de a contribui la dezvoltarea celorlalți.

8. Direcții de valorificare în practica educațională

1. Organizarea unor comunități profesionale de învățare în jurul unor teme precum evaluarea formativă, incluziunea, învățarea prin proiecte sau dezvoltarea competențelor de comunicare.
2. Dezvoltarea reflecției pedagogice prin jurnale de reflecție, fișe de autoevaluare și discuții profesionale structurate.
3. Proiectarea și evaluarea colaborativă a resurselor didactice, inclusiv fișe de lucru, instrumente de feedback și sarcini diferențiate.
4. Promovarea schimbului de experiență între instituții prin parteneriate educaționale, proiecte interșcolare și colaborări internaționale.
5. Valorificarea feedbackului și a rezultatelor învățării pentru ajustarea strategiilor didactice.
6. Asigurarea continuității formării prin obiective clare, timp pentru aplicare și oportunități ulterioare de analiză.

9. Concluzii

Învățarea continuă și colaborarea profesională constituie dimensiuni complementare ale dezvoltării cadrelor didactice. Prima susține actualizarea cunoștințelor, dezvoltarea competențelor și capacitatea de adaptare, în timp ce a doua creează oportunități pentru împărtășirea experiențelor, analiza critică a practicilor și construirea unor soluții comune.

Literatura de specialitate evidențiază importanța formării susținute, a implicării active, a colaborării și a reflecției în dezvoltarea profesională. Îmbunătățirea educației nu poate fi redusă la acumularea de informații sau la adoptarea mecanică a unor metode, ci presupune un proces continuu de investigare, aplicare și ajustare.

Perspectiva unui cadru didactic care lucrează la clasa a IV-a în alternativa Step by Step și predă, de asemenea, geografie evidențiază potențialul colaborării și al interdisciplinarității. Îmbinarea învățării active, a explorării geografice și a reflecției asupra rezultatelor elevilor poate conduce la activități mai relevante și la o mai bună înțelegere a legăturilor dintre discipline.

Calitatea educației depinde nu numai de ceea ce știe fiecare profesor, ci și de capacitatea comunității educaționale de a transforma cunoașterea individuală în progres comun. O școală care învață, colaborează și își evaluează permanent practicile creează premise favorabile pentru o educație relevantă, incluzivă și orientată spre dezvoltarea fiecărui elev.

Bibliografie

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-brief
- OECD. (2020). Professional Growth in Times of Change: Supporting Teachers' Continuing Professional Learning and Collaboration. OECD Education Policy Perspectives, No. 10. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/753eaa89-en
- OECD. (2025). Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en

- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932
- UNESCO. (2025). World Summit on Teachers: Santiago Consensus. UNESCO.

ÎNVĂȚAREA PRIN JOC ȘI COLABORARE LA GRUPA MICĂ – REFLECȚII DIN PRACTICA DIDACTICĂ

Educatoare Moruzi Gabriela

Colegiul Național „Mihai Eminescu” – Structura Grădinița cu Program Prelungit Nr. 8, Iași

Rezumat

Activitatea desfășurată la grupa mică mi-a oferit posibilitatea de a observa cât de important este ca procesul de învățare să fie construit pornind de la nevoile și particularitățile copiilor. La această vârstă, copiii învață în special prin joc, explorare, imitare și experiențe concrete, iar activitățile practice reprezintă un context potrivit pentru dezvoltarea comunicării și a relațiilor dintre copii.

În activitatea mea la grupa mică am urmărit să alternez momentele de lucru individual cu situații în care copiii să poată lucra împreună, să își observe colegii și să descopere treptat importanța cooperării. În acest sens, am valorificat activități precum „Copacul anotimpurilor”, activități de pictură realizate în perechi, dactilopictura individuală și „Semaforul emoțiilor”.

Experiența de la grupă mi-a arătat că, pentru copilul mic, învățarea nu înseamnă doar realizarea unei sarcini, ci și bucuria de a descoperi, de a încerca, de a comunica și de a participa alături de ceilalți.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, grupa mică, colaborare, joc, activități practice, emoții, învățare activă.

1. Introducere

Primii ani petrecuți în grădiniță reprezintă o perioadă importantă pentru dezvoltarea copilului. Pentru un copil aflat la începutul experienței preșcolare, multe dintre situațiile întâlnite în fiecare zi sunt noi: intrarea într-un colectiv, respectarea unor reguli, împărțirea materialelor, așteptarea rândului sau exprimarea unei nevoi în fața celorlalți.

În activitatea desfășurată la grupa mică, am observat că aceste lucruri nu pot fi învățate doar prin explicații. Copiii au nevoie să le exerseze în situații concrete, adaptate vârstei lor. De aceea, am încercat să construiesc activitățile astfel încât copiii să aibă posibilitatea de a participa activ. Uneori au lucrat individual, alteori în perechi, iar în anumite situații am urmărit realizarea unui produs comun.

Consider că această alternare este importantă deoarece fiecare tip de activitate oferă copilului o experiență diferită. Activitatea individuală susține autonomia și încrederea în propriile posibilități, în

timp ce lucrul în perechi sau în grup creează contexte în care copilul începe să țină cont și de nevoile celor din jur.

2. De la activitatea individuală la activitatea în perechi

La începutul perioadei de adaptare, lucrul individual este important deoarece îi permite copilului să se familiarizeze cu materialele și să își descopere propriile posibilități. Un exemplu îl reprezintă activitățile de dactilopictură. Copilul folosește degetele pentru a aplica culoarea și observă direct efectul propriilor acțiuni. Pentru un copil mic, o astfel de activitate este în același timp o experiență senzorială și una artistică.

În timpul activităților am urmărit mai puțin obținerea unui produs perfect și mai mult implicarea copilului. Am observat că unii copii au nevoie de mai mult timp pentru a se familiariza cu materialele, în timp ce alții intră foarte repede în activitate. Aceste diferențe mi-au confirmat faptul că ritmul copilului trebuie respectat.

În același timp, am introdus și situații de lucru în perechi, în special în cadrul activităților de pictură. Aici experiența copilului se schimbă: nu mai este singur în raport cu sarcina, ci trebuie să țină cont și de colegul său.

Lucrul în perechi oferă ocazia unor comportamente simple, dar importante: să împartă materialele, să observe ce face celălalt, să aștepte, să ceară sau să ofere ajutor. La această vârstă, acestea reprezintă pași importanți către dezvoltarea comportamentului cooperant.

3. „Copacul anotimpurilor" – o activitate care a reunit copiii

Una dintre activitățile pe care le-am realizat a fost „Copacul anotimpurilor". Activitatea a pornit de la dorința de a le oferi copiilor o reprezentare vizuală și concretă a schimbărilor din natură. Copiii au putut observa că același copac poate arăta diferit în funcție de anotimp.

Am valorificat activitatea și ca oportunitate de colaborare. Fiecare copil a avut posibilitatea de a contribui la realizarea produsului, prin aplicarea unor elemente, alegerea unor culori sau realizarea unor detalii. Pentru mine, valoarea activității nu a constat doar în rezultatul final, ci în faptul că fiecare copil a avut sentimentul că a contribuit la ceva realizat împreună.

În timpul activității am putut observa și diferențele dintre copii. Unii au lucrat cu multă siguranță, alții au avut nevoie de încurajare sau de sprijin. Am considerat important ca fiecare copil să fie valorizat pentru ceea ce a reușit să facă.

Activitatea a devenit astfel mai mult decât o activitate artistică. A fost un exercițiu de participare, răbdare și cooperare.

4. Pictura în perechi – învățarea de a lucra împreună

O experiență interesantă a fost reprezentată de activitățile de pictură desfășurate în perechi. La această vârstă, lucrul împreună nu este întotdeauna ușor. Copilul este încă în proces de învățare a regulilor de interacțiune cu ceilalți și poate dori să folosească primul un anumit material sau să decidă singur cum trebuie realizată lucrarea.

Tocmai de aceea, consider că astfel de activități sunt utile. În cadrul activităților de pictură am urmărit ca cei doi copii să poată contribui la aceeași lucrare. Nu am urmărit ca fiecare să realizeze o parte perfect delimitată, ci să descopere ideea de produs comun.

Am observat că, prin repetiție, copiii încep să înțeleagă mai ușor că materialele pot fi împărțite și că o activitate poate fi mai plăcută atunci când este realizată împreună cu un coleg. Pentru mine, acesta este unul dintre cele mai importante aspecte ale învățării prin colaborare la vârsta preșcolară.

5. „Semaforul emoțiilor" – să învățăm să spunem cum ne simțim

Un alt aspect pe care l-am considerat important la grupa mică a fost recunoașterea și exprimarea emoțiilor. Am folosit activitatea „Semaforul emoțiilor" ca modalitate simplă de a-i ajuta pe copii să se gândească la propria stare.

Culorile semaforului oferă un reper ușor de înțeles pentru copil. Pornind de la acestea, am putut discuta despre momente în care suntem veseli, triști, supărați sau avem nevoie de ajutor. Pentru copiii mici, verbalizarea emoțiilor nu este întotdeauna simplă. Uneori, copilul poate arăta mai ușor decât poate explica. Din acest motiv, consider că utilizarea unor suporturi vizuale este foarte utilă.

Activitatea mi-a oferit și ocazia de a observa că emoțiile copiilor pot fi diferite chiar și atunci când se află în aceeași situație. Un copil poate fi foarte încântat de o activitate, în timp ce altul poate fi mai retras sau poate avea nevoie de mai multă încurajare.

Am încercat să le transmit copiilor că toate emoțiile pot fi exprimate și că este important să putem spune atunci când avem nevoie de ajutor. În acest fel, activitatea a devenit nu doar un exercițiu de recunoaștere a emoțiilor, ci și un moment de apropiere și comunicare în cadrul grupei.

6. Ce am observat în activitatea cu copiii

Una dintre concluziile la care am ajuns prin activitatea de zi cu zi este că învățarea la grupa mică are nevoie de timp și repetiție. Un comportament care pare simplu pentru adult nu este neapărat simplu pentru un copil de vârstă mică.

A împărți o pensulă, a aștepta câteva secunde, a accepta ideea unui coleg sau a spune „sunt trist" sunt achiziții care se formează treptat. De aceea, am considerat important să reiau aceleași tipuri de situații în contexte diferite.

Activitățile individuale le oferă copiilor posibilitatea de a-și dezvolta autonomia, în timp ce activitățile în perechi sau în grup le oferă ocazia de a exersa cooperarea. Cele două modalități nu se exclud, ci se completează.

7. Rolul educatoarei în facilitarea învățării

Experiența de la grupa mică mi-a arătat că rolul educatoarei este important nu doar în organizarea activității, ci și în modul în care sunt gestionate micile situații apărute în timpul acesteia.

Într-o activitate în perechi, de exemplu, pot apărea neînțelegeri legate de materiale. În loc să rezolv imediat situația în locul copiilor, încerc să îi ajut să găsească o soluție simplă. Întrebări precum „Cum putem face să fie bine pentru amândoi?" sau „Cum putem împărți materialele?" îi determină treptat să participe la rezolvarea situației.

Consider că astfel de momente, care uneori par neimportante, au o valoare educativă foarte mare. Copilul învață că poate comunica, poate cere ajutor și poate găsi soluții.

8. Concluzii

Activitatea desfășurată la grupa mică mi-a confirmat faptul că experiențele concrete și jocul reprezintă puncte importante de plecare pentru învățare.

Activitățile precum „Copacul anotimpurilor", pictura în perechi, dactilopictura și „Semaforul emoțiilor" mi-au oferit contexte diferite în care copiii au putut să exploreze, să creeze, să se exprime și să interacționeze.

Am observat că progresul nu apare întotdeauna prin schimbări spectaculoase. Uneori, progresul înseamnă că un copil acceptă să împartă un material, că își așteaptă rândul, că își ajută colegul sau că reușește să spună cum se simte.

Pentru mine, acestea sunt momentele care dau sens activității de la grupa mică. Învățarea continuă începe, în opinia mea, prin formarea unei atitudini pozitive față de experiența de a descoperi ceva nou. Copilul trebuie să simtă că poate încerca, că poate greși și că poate încerca din nou.

Într-un astfel de mediu, educația devine nu doar transmitere de cunoștințe, ci și construirea treptată a unor relații, comportamente și atitudini care îl vor ajuta pe copil în etapele următoare ale dezvoltării sale.

Bibliografie

Bruner, J. S. (1990). Acts of Meaning. Harvard University Press.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi.

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

Ministerul Educației Naționale. Curriculum pentru educația timpurie. București.

Ministerul Educației. Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București.

Învatarea flexiblă ca modalitate de diferenţiere a instruirii în ciclul primar

Profesor pentru înv primar: Moţoc Andreea –Ioana

Liceul cu Program Sportiv

Învăţarea flexibilă este un concept folosit în literatura pedagogică pentru a descrie proiectarea şi livrarea de programe, cursuri şi activităţi care răspund cerinţelor elevilor în ceea ce priveşte varietatea activităţilor şi a accesului la resurse, recunoaşterea stilurilor de învăţare, controlul asupra instruirii şi personalizarea edxperienţelor lor de învăţare.

Învăţarea din punct de vedere pedagogic reprezintă o activitate proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalităţii celui ce învaţă.

Predarea reprezintă acţiunea cadului didactic de transmitere a cunoştinţelor la nivelul unui model de comunicare uniudirecţional, dar aflat în concordanţă cu anuimite cerinţe metodologice care condiţtionează învăţarea, in general, învăţarea şcolară în mod special.

Evaluarea pedagogică reprezintă o acţiune managerială proprie sistemelor socioumane, dar solicită raportarea rezultatelor obţinute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime

Termenul de învăţare flexibilă a fost introdus şi utilizat cu mai mult de două decenii în urmă, mai întâi în învăţământul universitar (Nikolova & Colis,1998), fiind integrat în multiple aspecte ale acestuia: predarea cursurilor, conţinuturi, logistică, cerinţe, timp, locaţii, evaluări şi rezultate ale învăţării.

Prin flexibilitate se desemnează gradul în care elevii pot contribui la proiectarea experienţelor de învăţare, selectarea materialelor de studiu, stabilirea obiectivelor de învăţare, modalităţi de realizare a acesteia (inclusiv evaluarea), optimizarea interacţiuni cu profesorul, cu colegii. Învăţarea flexibilă este o stategie esenţială de diferenţiere a instruirii deoarece permite adaptarea actului educaţional la realitatea clasei, transformând diversitatea elevilor într-o resursă, nu obstacol presupune adaptarea conţinutului, procesului, metodelor, timpului, spaţiului, în funcţie de particularităţile clasei, particularităţile fiecărui elev, astfel încât toţi elevii să aibă şanse reale de succes într-un ritm propriu, folosind modalităţi diverse de rezolvare a sarcinilor didactice şi să demonstreze ceea ce au învăţat prin realizarea unor produse diverse.

Creşte motivaţia pentru învăţare, reduce dificultăţile şi eşecul şcolar, dezvoltă încrederea în sine, spijină elevii emotivi,dezvoltă gândirea critică, munca în echipă, spiritul competitiv, creativitatea, implică punctul de vedere al fiecărui elev, competenţe esenţiale în procesul educaţional.

Activităţile vor fi organizate sub formă de proiect şi portofolii, elevii vor fi organizaţi în grupuri mici ţinand cont de stilurile lor de învăţare, particularităţile de vârstă şi individuale.

Abordarea învăţării flexibile ca modalitate de diferenţiere a instruirii contribuie la construirea unui demers educaţional modern, adaptat elevului, unde fiecare are şansa de a învăţa eficient şi de a-şi valorifica potenţialul.

Strategiile utilizate sunt centrate pe elev, iar metodele de instruire includ experimentul, jocul didactic, învăţarea prin descoperire, activităţi practice şi creative, metode interactive (cubul, ciorchinele, mozaicul),conversaţia.

Activităţile propuse încurajează cooperarea, munca în echipă, creativitatea, spiritul de grup, explicarea soluţiilor găsite.

În concluzie, abordarea flexibilă reprezintă o abordare pedagogic eficientă care transformă diferenţele dintre elevi într-un avantaj educaţional, promovează învăţarea centrată pe elev, contribuie la formarea unor elevi motivaţi, competenţi.

Cadrul didactic este facilitator al învăţării observând permanent progresul elevilor, creaază un climat de învăţare sigur şi motivant, sprijină responsabilitatea elevilor, valorifica un feedback pozitiv continuu pentru reglarea instruirii .

Bibliografie:

1. Albulescu, I.(2024). Învăţarea flexibilă.Colecţia Sinteze de pedagogie. Editura Didactica Publishing House.
2. Albulescu, I.; Catalano, H. (2020). Sinteze de pedagogie generală. Editura Didactica Publishing House.
3. Albulescu, I.; Catalano, H. (2022). Învățarea prin activități de grup. Editura Didactica Publishing House.
4. Cristea, S. (2002).Dicţionar de pedagogie.Editura Litera Educaţional Chişinău.

IUBIREA CARE ELIBEREAZĂ ȘI IUBIREA CARE PROIECTEAZĂ

Două paradigme ale paternității în parabola fiului risipitor și filmul Cravata galbenă

Studiu biblico-hermeneutic și cinematografic

Profesor Veronica Olivia Claudia Munteanu

Liceul de Artă ”Ion Vidu ”, Timișoara

Prezentul studiu propune o analiză comparativă, biblico-hermeneutică și cinematografică a parabolei fiului risipitor (Luca 15, 11–32) și a filmului ”|Cravata galbenă” (The Yellow Tie, 2025), regizat de Serge Ioan Celebidachi. Cercetarea pornește de la ipoteza că cele două narațiuni construiesc două paradigme distincte ale paternității: una întemeiată pe renunțarea la control și pe restituirea libertății fiului, cealaltă marcată inițial de proiectarea asupra copilului a unei imagini paterne despre destin, succes și împlinire. Analiza urmărește transformarea raportului dintre autoritate, libertate, vinovăție, identitate și recunoaștere. Tatăl din parabola lucană este interpretat ca o figură a unei autorități care se smerește, în sensul că refuză să transforme puterea paternă în instrument de pedepsire și renunță la dreptul de a-l umili pe fiul întors. În opoziție, Demostene Celibidache este construit cinematografic ca o figură a autorității paterne care confundă, cel puțin inițial, binele fiului cu propriul proiect asupra acestuia. Mândria paternă nu este redusă la vanitate, ci analizată ca formă ambiguă de iubire, în care dorința de protejare se întâlnește cu nevoia de control și cu prestigiul social.

Introducere. Când fiul încetează să mai fie „fiul pe care îl dorește tatăl”:

Una dintre cele mai profunde tensiuni ale relației dintre părinți și copii se naște în momentul în care copilul devine suficient de autonom pentru a-și construi un destin care nu mai coincide cu proiectul părintesc. Copilul este, la început, „al” părintelui: este numit, educat, orientat și protejat. Treptat însă, acest „al meu” trebuie să devină „celălalt”, o persoană ireductibilă la dorințele, temerile și reprezentările celui care i-a dat viață.

În această tensiune se întâlnesc două narațiuni afate la mare distanță istorică: parabola fiului risipitor din Evanghelia după Luca și filmul”|Cravata galbenă”|, biografia cinematografică a dirijorului Sergiu Celibidache. Filmul este regizat de fiul acestuia, Serge Ioan Celebidachi, și transformă istoria unei familii într-o meditație asupra libertății, vocației, exilului și identității. Regizorul a descris explicit povestea ca fiind despre libertatea de a alege și de a urma pasiunea proprie, chiar împotriva obstacolelor.

Deși diferențele dintre cele două opere sunt fundamentale, relația tată–fiu constituie un nucleu comun. În Luca 15, fiul pleacă și se întoarce după o experiență de degradare; în film, Sergiu pleacă pentru a-și urma vocația muzicală. În parabola biblică, tatăl aleargă spre fiul întors; în film, tatăl trebuie să ajungă la acceptarea unui destin pe care nu l-a proiectat pentru copilul său. Întrebarea centrală devine, astfel: ce se întâmplă cu iubirea paternă atunci când fiul încetează să mai fie imaginea pe care tatăl și-a construit-o despre el?

Cele două opere configurează două modele de iubire paternă: iubirea care eliberează și iubirea care proiectează. Distincția nu trebuie transformată într-o opoziție simplistă între un „tată bun” și un „tată rău”. Interesul hermeneutic constă tocmai în ambivalența figurii lui Demostene Celibidache: iubirea există, însă este inițial traversată de exigență, prestigiu și dorința de a orienta destinul fiului.

Metodologia este interdisciplinară și combină analiza narativă biblică, hermeneutica filosofică, teoria alterității și analiza cinematografică. În lectura parabolei sunt urmărite personajele, spațiul, mișcarea, obiectele simbolice și punctele de transformare ale intrigii. În lectura filmului sunt urmărite relația tată–fiu, plecarea, obiectul-simbol al cravatei, casa, vocația și mecanismele de recunoaștere. Cadrul teoretic este articulat în jurul lui Paul Ricœur, Emmanuel Levinas și Hans-Georg Gadamer.

Cercetarea biblică recentă susține centralitatea tatălui în Luca 15, iar o analiză narativă dedicată pericopei identifică „mișcarea spre compasiune” din versetul 20 drept punctul de cotitură al narațiunii. Alte studii pun accent pe respectarea libertății fiului și pe caracterul necondiționat al primirii. (Perondi & Catenassi; Grossi; Hart)

Luca 15, 11–32: parabola fiului sau parabola tatălui?

Titlul tradițional „Fiul risipitor” orientează atenția spre fiul cel mic. Totuși, structura narațiunii permite o lectură în care tatăl devine centrul dramatic. El este singurul personaj care se deplasează afectiv spre ambii fii: către cel care a plecat și către cel care a rămas, dar s-a îndepărtat interior.

Fiul cel mic pleacă fizic; fiul cel mare rămâne fizic, dar se dovedește incapabil să participe la bucuria tatălui. Tatăl, în schimb, menține relația cu amândoi. Astfel, parabola nu este numai o poveste despre pierderea și recuperarea unui fiu, ci despre modul în care paternitatea răspunde la două forme diferite de alienare.

Cererea moștenirii și primul gest al smereniei

Fiul cel mic cere partea sa de avere. În contextul social al lumii antice, cererea poate fi citită ca o ruptură a ordinii familiale și a onoarei. Tatăl ar fi putut să refuze. Nu o face. El împarte averea și acceptă riscul libertății fiului.

Smerenia nu este aici un termen explicit al textului, ci o categorie interpretativă. Ea desemnează renunțarea tatălui la folosirea maximală a autorității sale. Tatăl are putere, dar nu o transformă în constrângere. Are dreptul la ascultare, dar nu îl folosește pentru a împiedica plecarea. În această perspectivă, iubirea nu coincide cu posesia.

„Când era încă departe": iubirea care precede explicația

Momentul întoarcerii reprezintă centrul afectiv al parabolei. Tatăl îl vede pe fiu când acesta este încă departe și aleargă spre el. Cercetarea narativă asupra textului identifică tocmai compasiunea tatălui ca punct de schimbare care declanșează rezolvarea conflictului.

Gestul este decisiv: tatăl nu așteaptă mai întâi explicația și nici nu instituie o etapă de umilire. Fiul își recunoaște vina, dar tatăl răspunde prin restaurare. În termenii studiului de față, aceasta este smerenia autorității: puterea de a nu transforma rana în instrument de pedepsire.

Se poate formula astfel: smerenia paternă este renunțarea la dreptul de a-l face pe celălalt să plătească pentru faptul că te-a rănit. Această formulare nu anulează vina fiului, ci separă vina de identitate: fiul a greșit, dar nu este redus la greșeala sa.

Haina, inelul și încălțămintea: restaurarea identității

Fiul spune că nu mai este vrednic să se numească fiu. Tatăl răspunde nu printr-o demonstrație teoretică, ci prin gesturi: haina, inelul, încălțămintea și ospățul. Obiectele devin semne ale restituirii statutului.

În parabola biblică, obiectul simbolic restaurează apartenența. Această observație va deveni esențială în comparația cu cravata galbenă din film. Dacă inelul marchează reintegrarea, cravata este mai întâi legată de aprobare și apoi de ruptură și memorie.

Cravata galbenă: tatăl care proiectează un destin

În Cravata galbenă, Sergiu nu este un fiu risipitor. Plecarea sa nu este motivată de dorința de a consuma averea familială, ci de nevoia de a urma muzica. Regizorul Serge Celebidachi a descris filmul ca pe o poveste despre libertatea de a-ți urma visul și pasiunea.

Conflictul dintre Sergiu și Demostene poate fi interpretat ca o confruntare între două definiții ale binelui. Tatăl proiectează pentru fiu un traseu de viață considerat sigur și respectabil; fiul revendică dreptul de a-și urma vocația. Nu avem, așadar, o simplă opoziție între bine și rău, ci între două concepții despre împlinire.

De aici noțiunea de iubire proiectivă: tatăl nu iubește doar ceea ce fiul este, ci și ceea ce dorește ca fiul să devină. Proiecția devine problematică atunci când imaginea paternă începe să înlocuiască persoana reală a copilului.

Mândria paternă și problema proiectului

Mândria lui Demostene trebuie înțeleasă cu nuanță. Ea nu este simpla vanitate a unui om care dorește un fiu de succes. Este nevoia ca destinul fiului să confirme valorile tatălui. Fiul devine, simbolic, continuator și dovadă a validității proiectului patern.

Alegerea muzicii produce, de aceea, o rană mai profundă decât schimbarea unei profesii. Sergiu nu spune numai „vreau altă profesie”, ci, implicit, „vreau să devin altcineva decât omul pe care l-ai imaginat”. În această ruptură se află conflictul dintre autoritatea paternă și alteritatea filială.

Cravata: obiectul care poartă memoria tatălui

Serge Celebidachi a explicat că titlul filmului provine de la cravata primită de Sergiu de la tatăl său după un rezultat școlar deosebit. Când Sergiu anunță că dorește să urmeze muzica și să plece la București, tatăl îi spune că acea cravată rămâne acasă. Ulterior, regizorul a legat cravata și de dorul tatălui său pentru România, tinerețe și copilărie.

Cravata devine astfel un obiect ambivalent: recompensă, simbol al aprobării paterne, obiect al rupturii și suport al memoriei. Ea poate fi comparată cu inelul din Luca 15, dar în sens invers: inelul este oferit la restaurare, în timp ce cravata este lăsată în urmă în momentul desprinderii.

Această inversare este una dintre cheile originale ale comparației: în Luca, tatăl folosește obiectul pentru a spune „te primesc”; în film, obiectul spune inițial „nu pot încă să accept alegerea ta”.

Levinas: fiul ca alteritate

Filosofia lui Emmanuel Levinas oferă un instrument fertil pentru această comparație. Fiul nu poate fi redus la imaginea tatălui despre el; el este o alteritate. A-l recunoaște înseamnă a accepta că nu poate fi epuizat de propriile categorii.

În acest sens, conflictul dintre Demostene și Sergiu poate fi descris ca tensiune între fiul imaginat și fiul real. Primul este omul proiectat de tată; al doilea este muzicianul care își asumă vocația. Reconcilierea devine posibilă numai atunci când diferența nu mai este percepută ca ofensă.

Ricœur: identitatea ca poveste

Paul Ricœur permite interpretarea identității ca proces narativ. Sergiu trebuie să-și construiască propria poveste, diferită de scenariul oferit de tată. Dimensiunea devine cu atât mai interesantă cu cât filmul este realizat de Serge, fiul lui Sergiu.

Avem, astfel, trei generații ale privirii paterne: Demostene încearcă să proiecteze destinul lui Sergiu; Sergiu își construiește propriul destin; Serge reconstruiește cinematografic povestea tatălui său. Filmul devine nu doar biografia unui dirijor, ci și o narațiune despre transmiterea și reinterpretarea moștenirii paterne.

Regizorul a declarat că a trebuit să se distanțeze de părinții săi pentru a-i putea privi ca personaje cinematografice. Această detașare transformă memoria familială într-un act de interpretare.

Două tipuri de plecare

Compararea plecărilor produce una dintre cele mai importante diferențe hermeneutice. Fiul din Luca pleacă pentru libetate și se întoarce după o experiență de degradare. Sergiu pleacă pentru libertate și vocație. Într-un caz, întoarcerea este necesară pentru recuperarea sinelui; în celălalt, plecarea este necesară pentru constituirea sinelui.

Se poate formula astfel: în parabla biblică, întoarcerea îl ajută pe fiu să se regăsească; în film, plecarea îi permite fiului să se contituie. Ambele drumuri presupun însă, în cele din urmă, raportarea la tată și la originea familială.

Fiul care trebuie iertat și fiul care trebuie recunoscut:

Fiul risipitor are nevoie de iertare. Sergiu are nevoie de recunoaștere. Primul spune, explicit, că a greșit; cel de-al doilea revendică dreptul de a fi el însuși. Diferența schimbă structura conflictului: tatăl din parabolă trebuie să depășească judecata, în timp ce Demostene trebuie să depășească proiecția.

Prin urmare, cele două narațiuni pot fi citite ca două forme ale aceleiași probleme: ce face tatăl atunci când fiul nu mai corespunde așteptării sale? În Luca, răspunsul este primirea; în film, răspunsul este un proces lent de recunoaștere.

Analiză comparativă: text biblic, scenă cinematografică, simbol și concept:

Luca 15	Cravata galbenă	Gest/obiect	Concept	Interpretare
Fiul cere partea de avere	Sergiu își afirmă vocația	Cererea / alegerea	Libertate	Fiul solicită dreptul de a-și orienta singur viața.
Tatăl nu împiedică plecarea	Demostene nu poate accepta alegerea	Plecarea	Autoritate	Diferența dintre respectarea libertății și rezistența la autonomie.
Tatăl vede fiul de departe	Revenirea și memoria originilor	Întoarcerea	Recunoaștere	Originea rămâne activă chiar după desprindere.

Tatăl aleargă și îmbrățișează	Tatăl ajunge la acceptarea fiului	Apropierea	Smerenie / reconciliere	Autoritatea renunță la sancțiune sau la control.
Haina, inelul, încălțămintea	Cravata galbenă	Obiect simbolic	Apartenență	Obiectul materializează relația tată–fiu.
„Fiul meu era pierdut...”	Sergiu nu este fiul imaginat de tată	Identitatea	Restaurare / alteritate	Persoana este mai mult decât abaterea sau neconformitatea sa.
Fiul cel mare refuză ospățul	Tatăl și fiul se confruntă cu așteptări diferite	Casa	Alienare	Apropierea fizică nu garantează apropierea afectivă.

Smerenie și mândrie: două forme ale puterii paterne

Smerenia tatălui biblic nu înseamnă încetarea autorității, ci folosirea ei în slujba relației. Mândria lui Demostene nu înseamnă încetarea iubirii, ci amestecul acesteia cu imaginea despre ceea ce fiul trebuie să devină.

Formula interpretativă a studiului poate fi condensată astfel: smerenia este autoritatea care se golește de posesie; mândria este iubirea care încă nu a învățat să renunțe la proiecție.

Această formulare evită o judecată morală simplificatoare. Ea descrie două moduri în care iubirea paternă se raportează la libertatea copilului.

Casa: loc al întoarcerii și loc al desprinderii

În Luca, casa este spațiul recuperării. În film, casa este spațiul din care Sergiu trebuie să plece pentru a se constitui. Totuși, casa rămâne în ambele narațiuni locul originii. Plecarea nu anulează originea; o transformă în memorie.

Dimensiunea devine importantă în cazul lui Sergiu Celibidache deoarece, potrivit mărturiei fiului său, dorul de România și de copilărie a continuat să fie prezent în viața sa de mai târziu. Astfel, exilul nu rupe definitiv relația cu casa, ci o transformă într-un spațiu interior.

Reconcilierea: când tatăl acceptă că fiul nu-i aparține

Reconcilierea nu presupune dispariția diferenței dintre tată și fiu. Dimpotrivă, ea devine posibilă atunci când diferența poate fi suportată. Tatăl nu trebuie să transforme fiul într-o copie a sa pentru a-l putea iubi.

În parabola lui Luca, tatăl acceptă fiul după cădere. În film, tatăl trebuie să accepte fiul după alegere. Primul îl primește pe fiul care nu mai este ceea ce fusese; al doilea trebuie să-l recunoască pe fiul care nu este ceea ce și-ar fi dorit.

Concluzii

Analiza comparativă permite identificarea a două paradigme ale paternității. Prima este reprezentată de tatăl din Luca 15: el iubește fără să posede, permite libertatea, acceptă riscul plecării și, la întoarcere, renunță la prestigiul autorității pentru a restabili relația. Este iubirea care eliberează.

Cea de-a doua este reprezentată de Demostene Celibidache: el iubește, dar proiectează. Vede în fiu un destin pe care dorește să-l protejeze și să-l orienteze. Iubirea sa este reală, însă este amestecată cu exigență, prestigiu și control. Este iubirea care proiectează.

Dar filmul permite depășirea acestei opoziții. Demostene nu trebuie redus la figura unui tată negativ. El este tatăl care trebuie să învețe ceea ce tatăl din parabolă pare să știe deja: fiul nu este continuarea voinței tatălui, ci o persoană, o alteritate, un destin și o libertate.

Dacă în Luca tatăl își deschide brațele, în film tatăl trebuie să-și deschidă perspectiva. În primul caz, smerenia salvează iubirea; în al doilea, renunțarea la proiecție face posibilă recunoașterea. Dincolo de diferențele dintre narațiuni se află aceeași revelație antropologică: copilul nu este împlinirea proiectului părintelui, ci celălalt pe care părintele trebuie să învețe să-l iubească în libertatea lui.

Bibliografie:

BIBLIA. Noul Testament. Evanghelia după Luca, 15, 11–32.

CELEBIDACHI, Serge Ioan, regia și scenariul. Cravata galbenă / The Yellow Tie. România–Italia, 2025.

GADAMER, Hans-Georg. Truth and Method. London/New York: Continuum.

GROSSI, Maria Gabriella. „Un Dio dai tratti paterni e materni. Analisi narrativa di Luca 15,11-32." Theologica Leoniana, vol. 8, 2019, pp. 107–133.

HART, Kevin. „The Manifestation of the Father: On Luke 15:11–32." În Adam Y. Wells (ed.), Phenomenologies of Scripture. Fordham University Press, 2017, pp. 88–113.

LEVINAS, Emmanuel. Totality and Infinity: An Essay on Exteriority. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

PERONDI, Ildo; CATENASSI, Fabrizio Zandonadi. „A compaixão do pai no centro do enredo da parábola do filho perdido e reencontrado (Lc 15,11–32)." Teoliterária.

RICŒUR, Paul. On Narrative. Chicago: University of Chicago Press.

RICŒUR, Paul. Oneself as Another. Chicago: University of Chicago Press.

RICŒUR, Paul. The Course of Recognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RICŒUR, Paul. Time and Narrative. Chicago: University of Chicago Press.

CELEBIDACHI, Serge Ioan. Interviuri despre Cravata galbenă și relația cu tatăl său, 2021–2025, în presa culturală și generalistă.

Surse web consultate pentru documentare

Serge Celebidachi, interviu despre Cravata galbenă și libertatea de a urma vocația, Urmele, 4 septembrie 2025. https://www.urmele.ro/2025/09/04/interviu-exclusiv-regizorul-serge-celibidachi-despre-filmul-cravata-galbena-cu-john-malkovich-in-rolul-dirijorului-sergiu-celibidache-tata-ar-fi-urat-pur-si-simplu-ideea-unui-film-despre/

Ildo Perondi &Fabrizio Zandonadi Catenassi, analiza narativă a compasiunii tatălui în Luca 15,11–32. https://revistas.pucsp.br/teoliteraria/article/download/53784/39539?inline=1

Maria Gabriella Grossi, analiză narativă a lui Luca 15,11–32. https://www.itleoniano.it/theologica/index.php/theologica-leoniana/article/view/78

Kevin Hart, The Manifestation of the Father: On Luke 15:11–32. https://academic.oup.com/fordham-scholarship-online/book/21893/chapter-abstract/181913824

Serge Celebidachi, interviu despre semnificația cravatei galbene, Știrile ProTV. https://stirileprotv.ro/show-buzz/film-tv/serge-celibidachi-fiul-marelui-dirijor-sergiu-celibidache-despre-pelicula-zcravata-galbena-zreprezinta-dorul-de-tara.html

Serge Celebidachi, interviu despre distanțarea necesară pentru realizarea filmului, Euronews România. https://www.euronews.ro/articole/interviu-serge-celebidachi-filmul-despre-tatal-meu-o-responsabilitate-eorma.

TEHNOLOGIA CU SENS – JOCUL DIGITAL CA RESURSĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

prof. înv. primar Nădășan Diana-Lăcrămioara
Școala Gimnazială „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca

Educația actuală se află într-un proces continuu de transformare. Elevii care intră astăzi în sălile de clasă cresc într-un mediu în care tehnologia este prezentă firesc în viața de zi cu zi, iar accesul la informație este rapid și variat. În acest context, rolul școlii nu este acela de a concura cu tehnologia, ci de a o integra cu discernământ, astfel încât aceasta să devină un instrument autentic de învățare.

În învățământul primar, utilizarea resurselor digitale trebuie realizată cu echilibru și cu o finalitate pedagogică bine definită. Copilul are în continuare nevoie de carte, caiet, conversație, exercițiu scris, activitate practică, joc concret și interacțiune directă cu ceilalți. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască aceste experiențe, ci să le completeze.

La clasa a III-a, am constatat că jocul digital poate deveni o resursă didactică valoroasă atunci când este utilizat pentru a consolida, verifica sau aplica achizițiile elevilor. Platforme precum Wordwall, Kahoot și Quizizz oferă posibilitatea transformării unor sarcini tradiționale în experiențe de învățare mai dinamice și mai participative.

Tehnologia nu este scopul lecției

Introducerea unei platforme digitale într-o activitate nu transformă automat lecția într-una modernă sau inovatoare. Esențială rămâne întrebarea: Ce învață elevul prin această activitate?

Un joc digital este valoros doar în măsura în care îl determină pe copil să observe, să compare, să selecteze, să argumenteze, să aplice sau să își verifice propriul răspuns.

Din acest motiv, la clasa a III-a folosesc instrumentele digitale în secvențe scurte, integrate în lecție, și nu ca activități independente de restul demersului didactic.

O lecție poate începe printr-o conversație sau prin lectura unui text, poate continua prin exerciții în caiet ori lucru în perechi și poate include ulterior un joc digital de consolidare sau evaluare formativă. În acest fel, tehnologia apare acolo unde aduce un plus de implicare și feedback, fără a domina activitatea.

Wordwall – învățarea prin asociere, clasificare și joc

Una dintre platformele ușor de integrat la clasa a III-a este Wordwall. Aceasta permite realizarea unor jocuri de tip asociere, sortare, alegere multiplă, completare sau ordonare.

La Limba și literatura română, de exemplu, după lectura și analiza unui text, elevii pot participa la un joc în care trebuie să asocieze personajele cu acțiunile lor, să identifice însușiri ale personajelor, să ordoneze momentele unei întâmplări sau să selecteze enunțul care exprimă ideea principală.

O astfel de activitate poate fi utilizată după lucrul pe text, ca etapă de consolidare. Elevii nu primesc doar informația corectă, ci sunt solicitați să o identifice și să argumenteze de ce au ales-o.

Într-un exercițiu de sortare, de exemplu, pot apărea două categorii: „Fapte” și „Păreri”. Elevii trebuie să analizeze enunțurile și să le așeze în categoria potrivită. Activitatea devine astfel nu doar un joc, ci și un exercițiu de înțelegere și gândire.

La Matematică, Wordwall poate fi folosit pentru exersarea tablei înmulțirii, pentru asocierea unei operații cu rezultatul corect, pentru identificarea operației potrivite într-o problemă sau pentru ordonarea etapelor rezolvării. La Științe ale naturii, elevii pot clasifica viețuitoare, pot asocia animale cu mediile de viață sau pot identifica diferite caracteristici ale plantelor și animalelor.

Avantajul unui astfel de instrument este faptul că elevul primește feedback rapid și are posibilitatea de a reveni asupra răspunsului.

Kahoot – competiție, atenție și feedback imediat

O altă platformă apreciată de elevii clasei a III-a este Kahoot. În activitățile de la clasă, Kahoot poate fi utilizat mai ales în etapa de consolidare sau evaluare formativă. Întrebările scurte, variantele de răspuns și ritmul alert îi motivează pe elevi să urmărească activitatea cu atenție.

De exemplu, după parcurgerea unei unități de învățare la Științe ale naturii, poate fi organizat un quiz cu întrebări precum: „De ce au nevoie plantele pentru a se dezvolta?”, „Care dintre următoarele animale este mamifer?” sau „Ce organ al plantei absoarbe apa din sol?”.

Înainte de afișarea răspunsului corect, este util ca elevii să fie încurajați să explice de ce au ales o anumită variantă. Astfel, competiția nu rămâne elementul central. Important nu este cine ocupă primul loc, ci modul în care elevul gândește.

La Limba și literatura română, Kahoot poate fi folosit pentru verificarea înțelegerii unui text citit. Elevii pot răspunde la întrebări legate de personaje, locul și timpul acțiunii, succesiunea evenimentelor sau semnificația unor expresii. La Matematică, jocul poate conține calcule, exerciții de logică sau mici situații-problemă.

Un aspect pe care îl consider important este ca rezultatul jocului să fie urmat de o discuție. Dacă mulți elevi aleg aceeași variantă greșită, acel moment devine o informație valoroasă pentru cadrul didactic. Nu este doar o greșeală, ci un semnal că o anumită noțiune trebuie reluată sau explicată diferit.

Quizizz – învățare într-un ritm propriu

Quizizz este util mai ales în situațiile în care dorim ca elevii să lucreze într-un ritm ceva mai individualizat. Într-o clasă există întotdeauna diferențe de ritm. Unii copii răspund rapid, alții au nevoie de mai mult timp pentru a citi, pentru a calcula sau pentru a lua o decizie.

În activitățile digitale de tip Quizizz, această diferență poate fi gestionată mai ușor. La clasa a III-a, platforma poate fi utilizată pentru exerciții de recapitulare la finalul unei lecții sau al unei unități de învățare.

De exemplu, la Matematică pot fi introduse exerciții cu înmulțiri și împărțiri, probleme cu variante de răspuns sau exerciții de identificare a unor proprietăți geometrice. La Limba și literatura română se pot verifica noțiuni de vocabular, ortografie sau înțelegerea textului.

Elevii primesc feedback, observă unde au greșit și pot reveni asupra propriului raționament. Acest lucru contribuie la dezvoltarea unei atitudini importante față de învățare: greșeala poate fi corectată și poate deveni punct de plecare pentru progres.

Când jocul digital îi pune pe toți elevii în mișcare

Unul dintre avantajele acestor platforme este implicarea unui număr mai mare de elevi. Într-o conversație frontală, de multe ori răspund aceiași copii. Elevii mai retrași pot evita să ridice mâna, chiar dacă au găsit soluția.

Într-un joc digital, fiecare copil trebuie să ia o decizie. El alege un răspuns, verifică dacă a fost corect și vede imediat rezultatul. Pentru unii elevi, acest mediu este mai puțin intimidant decât răspunsul oral în fața întregii clase.

Am observat că elevii care participă mai rar la conversațiile frontale se implică uneori mai activ în activitățile digitale. Acest lucru nu înseamnă că jocul trebuie să înlocuiască exprimarea orală, ci că poate reprezenta o etapă intermediară prin care copilul dobândește mai multă încredere.

Ulterior, cadrul didactic poate reveni la întrebări precum: „De ce ai ales această variantă?”, „Cum ai ajuns la rezultat?” sau „Ce ai observat?”. În acest fel, răspunsul digital devine punct de plecare pentru comunicare.

De la competiție la colaborare

Jocurile digitale sunt adesea asociate cu ideea de competiție, însă ele pot fi utilizate și pentru dezvoltarea cooperării. La clasa a III-a, unele activități pot fi realizate în perechi sau în echipe mici.

Înainte de a selecta răspunsul, elevii pot discuta: „Eu cred că răspunsul este acesta.”, „De ce?”, „În text scrie că...” sau „Eu am observat altceva.”. Un astfel de dialog este extrem de valoros.

Elevul învață să își argumenteze opinia, să îl asculte pe celălalt și să accepte că prima sa alegere poate fi modificată în urma unei explicații mai bune. Prin urmare, platforma digitală devine doar contextul în care se exersează competențe mult mai importante: comunicarea, cooperarea, argumentarea și luarea deciziilor.

Copiii pot deveni creatori de jocuri

O experiență de învățare și mai valoroasă apare atunci când elevii nu mai sunt doar utilizatori ai jocurilor realizate de profesor. La clasa a III-a, elevii pot fi implicați în formularea întrebărilor.

După lectura unui text, fiecare echipă poate propune o întrebare pentru un joc Wordwall, Kahoot sau Quizizz. Sarcina poate fi: „Formulați o întrebare despre text și trei variante de răspuns. O singură variantă trebuie să fie corectă."

Această activitate este mult mai complexă decât pare. Pentru a formula întrebarea, elevii trebuie să înțeleagă textul. Pentru a crea variantele de răspuns, trebuie să facă diferența între informația corectă și cea incorectă. Pentru a explica soluția, trebuie să argumenteze.

În acest moment, elevul nu mai este doar consumator de conținut digital. Devine creator. Consider că aceasta este una dintre direcțiile importante ale educației actuale: tehnologia nu trebuie doar utilizată, ci înțeleasă și folosită activ pentru a construi ceva.

Un exemplu de integrare într-o lecție la clasa a III-a

O activitate de Limba și literatura română poate fi organizată astfel: în prima etapă, elevii citesc un text și discută despre personaje și întâmplări. Apoi lucrează în perechi și identifică ideile principale.

Urmează un joc Wordwall de asociere a personajelor cu acțiunile lor. În continuare, un quiz Kahoot verifică înțelegerea textului prin câteva întrebări cu variante de răspuns. La final, elevii formulează fiecare câte o întrebare care ar putea fi introdusă într-un viitor joc Quizizz.

Într-o astfel de activitate, tehnologia nu înlocuiește lectura și comunicarea. Ea le completează. Copilul citește, discută, scrie, compară, se joacă, argumentează și creează. Această alternare menține interesul și oferă contexte diferite pentru aceeași competență.

Profesorul rămâne cel care construiește experiența de învățare

Oricât de atractive ar fi Wordwall, Kahoot sau Quizizz, valoarea lor educațională depinde de modul în care sunt utilizate. O întrebare formulată superficial rămâne superficială, chiar dacă apare pe un ecran colorat.

Înainte de alegerea unei resurse digitale, consider necesar să ne întrebăm: Ce obiectiv urmăresc? Ce trebuie să facă elevul? Ce tip de gândire solicită activitatea? Cum voi valorifica răspunsurile? Ce fac după încheierea jocului?

Tehnologia nu poate înlocui proiectarea didactică. Ea devine valoroasă atunci când este integrată într-un demers coerent.

Tehnologia cu sens

Pentru elevul de clasa a III-a, jocul rămâne o formă firească de explorare și învățare. Atunci când tehnologia valorifică această disponibilitate pentru joc și o transformă în situații de analiză, colaborare și reflecție, ea poate contribui la o experiență educațională relevantă.

Nu consider că școala viitorului va fi una în care fiecare activitate se desfășoară pe un ecran. Cred că va fi o școală în care profesorul va ști să aleagă: uneori cartea, uneori caietul, uneori conversația, uneori experimentul, alteori jocul digital.

Important este ca instrumentul ales să îl ajute pe copil să înțeleagă, să participe și să progreseze. La clasa a III-a, platforme precum Wordwall, Kahoot și Quizizz pot aduce energie și motivație în lecție. Dar adevărata lor valoare apare abia atunci când, dincolo de răspunsul afișat pe ecran, copilul este provocat să gândească: „De ce?”, „Cum am aflat?”, „Ce am greșit?” și „Ce pot face mai bine?”.

În acel moment putem vorbi despre tehnologie cu sens: nu despre un ecran în plus în sala de clasă, ci despre o resursă care îi oferă elevului încă o cale de a învăța.

Bibliografie:

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

2. Cucoș, Constantin. (2024). *Pedagogie, ediția a IV-a revăzută și adăugită.* Editura Polirom. Iași.

3. Pânișoară, Ion-Ovidiu. (2008). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională.* Editura Polirom. Iași.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Prof.Neacșu Emilia, Grădinița cu Program Prelungit Podgoria,jud Buzău

Învățământul preșcolar contemporan traversează o perioadă de profunde transformări, generate de dinamica accelerată a societății tehnologice și de nevoile atipice ale noilor generații de copii (Generația Alpha). În acest context, reperele unei practici didactice relevante nu se mai pot limita la simpla transmitere de cunoștințe sau la utilizarea exclusivă a metodelor tradiționale. Grădinița viitorului devine un laborator de explorare, un spațiu fluid unde învățarea se produce prin experiență directă, colaborare, joc și interacțiune ghidată cu tehnologia digitală. Inovația în educația timpurie nu înseamnă abandonarea jocului – activitatea fundamentală a copilăriei –, ci reconfigurarea acestuia prin strategii moderne, capabile să dezvolte competențe cheie pentru secolul XXI: gândirea critică, creativitatea, rezolvarea de probleme și inteligența emoțională.

Provocarea majoră pentru cadrul didactic actual rezidă în găsirea unui echilibru între rigorile curriculare și interesele spontane ale copiilor. Practica didactică modernă pune accent pe abordările transdisciplinare, unde granițele rigide dintre domeniile experiențiale dispar în favoarea unor proiecte tematice integrate. Din experiența proprie la catedră, am constatat că preșcolarii învață mult mai eficient atunci când sunt plasați în rolul de mici cercetători, capabili să manipuleze obiecte, să emită ipoteze și să caute soluții la probleme reale, adaptate vârstei lor. Rolul educatorului se mută astfel din zona de emițător de conținuturi în cea de facilitator, observator atent și partener de joc al copilului.

1. Digitalizarea în grădiniță: între necesitate și oportunitate pedagogică.

Integrarea tehnologiei în educația timpurie reprezintă un reper inovator esențial, cu condiția ca utilizarea acesteia să fie activă, creativă și limitată în timp. În activitatea curentă, am înlocuit utilizarea pasivă a ecranelor cu instrumente care stimulează gândirea logică și orientarea spațială. De exemplu, introducerea roboților educaționali simpli (de tip Bee-Bot) în cadrul activităților matematice sau de educare a limbajului a transformat radical implicarea copiilor. Prin programarea simbolică a unui robot pentru a parcurge un traseu pe o hartă tematică, copiii nu doar că își însușesc concepte spațiale („la stânga”, „înainte”, „peste”), dar învață și să gestioneze eroarea, să colaboreze pentru atingerea unui scop comun și să își structureze algoritmi simpli de gândire.

Aplicațiile de realitate augmentată (AR) aduc un plus de relevanță în procesul de predare-învățare-evaluare. Utilizarea unor cărți interactive unde desenele colorate de copii prind viață în format 3D stimulează curiozitatea nativă și dorința de verbalizare. Un preșcolar care vede cum fluturele

colorat de el „zboară” de pe pagină va fi mult mai motivat să descrie ciclul de viață al insectei, dezvoltându-și astfel vocabularul și fluența în exprimare într-un mod complet organic și atractiv.

2. Abordarea STEAM în educația timpurie: aplicații practice.

O altă componentă definitorie pentru o practică didactică adaptată viitorului este metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Această abordare permite abordarea integrată a realității înconjurătoare și valorifică la maximum spiritul de observație al copilului. Un exemplu practic implementat cu succes la grupă a fost proiectul de învățare bazat pe proiecte (Project-Based Learning) intitulat „Micii Arhitecți ai Orașului Verde”.

Pe parcursul a două săptămâni, copiii au fost provocați să gândească și să construiască macheta unui oraș ecologic. În etapa de documentare (Știință), am realizat experimente simple privind filtrarea apei și importanța energiei solare, utilizând mini-panouri fotovoltaice pentru a aprinde un led mic. În etapa de inginerie și matematică (Engineering & Mathematics), preșcolarii au folosit materiale reciclabile (cutii de carton, tuburi, dopuri) și piese de construcție pentru a proiecta clădiri, măsurând înălțimile cu unități etalon neconvenționale (cuburi, palme) și sortând materialele după formă și dimensiune. Componenta artistică (Arts) s-a reflectat în designul exterior al machetei, unde copiii au pictat, au modelat elemente din natură și au creat povești despre locuitorii orașului lor.

Rezultatele acestui demers au fost spectaculoase: copiii au manifestat un nivel ridicat de autonomie în învățare, au învățat să negocieze rolurile în echipă și au găsit soluții originale pentru problemele apărute (de exemplu, cum să stabilizeze un turn din carton prea înalt). Această experiență demonstrează că abilitățile viitorului se construiesc de la cele mai fragede vârste, prin punerea copilului în contact direct cu materialul concret și cu provocări cognitive reale.

3. Starea de bine și dezvoltarea socio-emoțională.

Nicio inovație tehnologică sau metodologică nu poate avea succes dacă nu este grefată pe o relație de atașament securizant între educator și copil. Învățarea relevantă este indisolubil legată de starea de bine (well-being) a preșcolarilor. Într-o lume marcată de suprastimulare, grădinița trebuie să ofere și momente de reconectare, autoreglare emoțională și mindfulness adaptat copiilor. Introducerea în rutina zilnică a unor tehnici simple de respirație ghidată, utilizarea „colțului de liniștire” sau a jocurilor de rol centrate pe identificarea și exprimarea emoțiilor (prin intermediul hărților emoționale sau al păpușilor de mână) reprezintă practici absolut necesare. Copilul care se simte înțeles, valorizat și în siguranță emoțională va manifesta o deschidere mult mai mare către explorare și învățare academică.

Adaptarea practicii didactice la exigențele viitorului în învățământul preșcolar nu presupune o reinventare totală, ci o rafinare a actului pedagogic prin prisma nevoilor actuale. Profesorul din grădiniță trebuie să rămână un spirit flexibil, reflexiv și inovator, capabil să îmbine căldura pedagogiei tradiționale cu dinamismul instrumentelor moderne. Prin plasarea copilului în centrul propriului proces de dezvoltare, prin integrarea inteligentă a tehnologiei și prin promovarea învățării experiențiale, putem asigura premisele unei educații durabile, transformând grădinița într-un spațiu viu, relevant și cu adevărat pregătit pentru provocările viitorului.

BIBLIOGRAFIE

Bocoș, Mușata, Didactica disciplinelor din învățământul preșcolar și primar, Editura Paralela 45, Pitești, 2017.

Glava, Adina; Glava, Cătălin, Introducere în pedagogia preșcolară, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.

Ministerul Educației Naționale, Curriculum pentru educația timpurie, București, 2019.

Stan, Liliana, Pedagogia preșcolarității. Repere metodice, Editura Polirom, Iași, 2014.

DIMENSIUNI APLICAȚIONALE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ȘCOLARILOR MICI

Dănuț Nechifor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Introducere

Școala primară de azi cere tot mai mult să renunțăm la simpla transmitere de cunoștințe și să punem accent pe ceea ce elevul trăiește, gândește și face efectiv la oră. La vârsta școlară mică, Dezvoltarea personală este, cred, disciplina cea mai potrivită pentru a lucra la autonomia copiilor, la încrederea în sine și la convingerea că pot duce la capăt ceea ce își propun. În activitatea mea de la catedră, dar și în cercetarea pe care o desfășor, am observat că elevii din clasele primare înțeleg mult mai bine noțiunile legate de emoții, de reguli sau de relațiile cu ceilalți atunci când le trăiesc direct, nu doar când le aud explicate.

În educația experiențială, copilul nu mai este un simplu receptor, ci participă activ la propria formare. David Kolb descrie învățarea ca pe un ciclu cu patru etape care se leagă între ele: elevul trăiește o experiență concretă, reflectează asupra a ceea ce s-a întâmplat, formulează niște concluzii și apoi le încearcă în situații noi.

Rolul cadrului didactic ca facilitator

Ca să pot aplica acest tip de învățare, a trebuit să îmi schimb modul în care lucrez la clasă. Nu mai sunt doar cel care transmite informația, ci mai degrabă cel care îi ghidează pe copii și le facilitează învățarea. Concret, asta a însemnat:

- Crearea unui climat în care copiii se simt în siguranță, iar greșeala este tratată ca parte firească a învățării, nu ca un eșec;
- Folosirea întrebărilor deschise, care îi fac pe elevi să se gândească la ce au simțit și de ce;
- Lăsarea elevilor să ia singuri decizii și să își asume alegerile făcute împreună cu grupul.

Exemplu de bune practici și aplicabilitate la clasă

Un exemplu concret este activitatea „Capsula Timpului – Cine sunt și cine doresc să devin", pe care am desfășurat-o la clasa a IV-a. Scopul ei a fost ca elevii să își descopere calitățile și să capete mai multă încredere în propriile puteri.

Etapa	Descrierea Activității	Obiectiv Urmărit
Etapa 1: Experiența concretă	Elevii au notat pe o fișă o calitate personală, o reușită recentă și un obiectiv de viitor, introducându-le în „Capsula Timpului”.	Conștientizarea identității actuale și a succesului personal.
Etapa 2: Observarea reflexivă	Discuție de tip „Circle Time” bazată pe întrebări despre emoțiile resimțite și observațiile asupra procesului.	Dezvoltarea introspecției și a empatiei față de colegi.
Etapa 3: Conceptualizarea abstractă	Extragerea concluziilor: dezvoltarea personală ca efort conștient și continuu, format din pași mici.	Înțelegerea teoretică a procesului de creștere emoțională.
Etapa 4: Experimentarea activă	Stabilirea unui plan de acțiune săptămânal și monitorizarea progresului individual.	Aplicarea practică a deciziilor de dezvoltare în viața cotidiană.

Detalii metodologice pe etape

Etapa 1: Experiența concretă

Fiecare elev a primit o „scrisoare către sinele din viitor” și un jeton. Le-am cerut copiilor să scrie pe fișă o calitate pe care o au acum, o reușită recentă de care sunt mândri și un obiectiv pe care și-ar dori să îl atingă până la sfârșitul anului școlar. La final, jetoanele au fost puse într-o cutie sigilată, pe care am numit-o „Capsula Timpului”.

Etapa 2: Observarea reflexivă

Apoi ne-am așezat în cerc (Circle Time) și am discutat pornind de la câteva întrebări:

- „Cum te-ai simțit în momentul în care ai scris despre reușitele tale?”
- „A fost ușor sau dificil să alegi un lucru la care vrei să lucrezi pe viitor?”

- „Ce ai observat la colegii tăi în timp ce își completau fișele?”

Etapa 3: Conceptualizarea abstractă

Împreună cu elevii, am ajuns la concluzia că dezvoltarea personală nu se întâmplă de la sine, ci cere efort și răbdare. Copiii au înțeles că și pașii mici, făcuți zi de zi, îi ajută să crească atât emoțional, cât și la învățătură.

Etapa 4: Experimentarea activă

Fiecare elev și-a propus un plan simplu pentru săptămânile următoare (de exemplu: „Voi cere ajutor atunci când nu mă descurc” sau „Voi asculta ideile colegilor fără să îi întrerup”). La sfârșitul fiecărei săptămâni, am păstrat câteva minute în care copiii și-au evaluat singuri progresul.

Concluzii

Experiența de la clasă îmi confirmă că școlarii mici învață cel mai bine atunci când fac lucrurile ei înșiși, le simt și apoi se gândesc la ele. Parcurgând etapele învățării experiențiale, elevii ajung să se cunoască mai bine, dar își dezvoltă și abilități socio-emoționale importante: își controlează mai ușor comportamentul, devin mai autonomi și colaborează mai bine cu colegii. În felul acesta, clasa se transformă treptat într-o comunitate în care toți învață unii de la alții.

Bibliografie

1. Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere metodologice și aplicații practice*, Editura Polirom, 2013.
2. Kolb, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Editura Prentice-Hall, 1984.
3. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, 2015.
4. Stan, Cristian, *Autonomia elevului. Condiții și strategii de dezvoltare*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Nume și prenume: Negru Larisa

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială „Înv. Clemența Beșchea" Căpățânești

Introducere

Educația contemporană se află într-un proces permanent de transformare, determinat de evoluțiile tehnologice, de schimbările sociale și culturale, precum și de diversificarea nevoilor de învățare ale elevilor. În acest context, practica didactică nu mai poate fi concepută exclusiv ca transmitere de informații, ci trebuie să devină un proces dinamic, centrat pe dezvoltarea competențelor, pe învățarea activă și pe formarea capacității de adaptare la situații noi.

Profesorul are un rol esențial în pregătirea elevilor pentru provocările viitorului. Pentru a îndeplini acest rol, este necesar să își actualizeze permanent cunoștințele, să reflecteze asupra propriilor experiențe și să participe la activități de dezvoltare profesională continuă. Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă, astfel, nu doar o necesitate individuală, ci și o condiție a dezvoltării unui sistem educațional de calitate.

În același timp, colaborarea dintre cadrele didactice constituie un factor important al inovării pedagogice. Schimbul de experiență, analiza comună a situațiilor educaționale și elaborarea unor strategii de predare adaptate diversității elevilor pot contribui la îmbunătățirea activității didactice.

Scopul acestui referat este de a evidenția importanța învățării continue și a colaborării profesionale în dezvoltarea unei practici didactice relevante, inovatoare și adaptate cerințelor viitorului, prin valorificarea unor teorii, cercetări și modele de dezvoltare profesională.

1. Învățarea pe tot parcursul vieții – fundament al dezvoltării profesionale

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă un proces continuu prin care persoanele își dezvoltă și își actualizează cunoștințele, competențele și atitudinile, în funcție de schimbările mediului profesional și social. În domeniul educației, acest concept presupune depășirea perspectivei conform căreia formarea profesorului se încheie odată cu absolvirea studiilor de specialitate.

Profesia didactică presupune adaptare permanentă, deoarece metodele de predare, resursele educaționale și particularitățile generațiilor de elevi se modifică. Un profesor eficient trebuie să fie dispus să învețe, să experimenteze și să își revizuiască practicile atunci când rezultatele obținute nu corespund obiectivelor propuse.

Dezvoltarea profesională continuă poate lua forme variate: participarea la cursuri de formare, programe de mentorat, conferințe și seminare, studiu individual, lectură de specialitate, colaborare

cu alți profesori și participare la comunități profesionale de învățare. De asemenea, reflecția asupra activității desfășurate la clasă reprezintă o modalitate importantă de învățare profesională.

Raportul OECD *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, publicat în 2025, analizează oportunitățile de dezvoltare profesională ale profesorilor, de la formarea inițială și mentorat până la învățarea profesională continuă. Potrivit raportului, participarea la activități de formare nu garantează automat îmbunătățirea predării: la nivelul sistemelor educaționale participante, în medie, 55% dintre profesori au declarat că activitățile de învățare profesională din ultimele 12 luni au avut un impact pozitiv asupra predării lor (OECD, 2025).

Acest rezultat evidențiază necesitatea unei abordări a formării profesionale orientate spre aplicabilitate. Nu este suficient ca profesorii să acumuleze informații noi; ei trebuie să identifice modalități concrete de integrare a acestora în activitatea didactică și să analizeze efectele asupra progresului elevilor.

Prin urmare, învățarea continuă trebuie înțeleasă ca un proces reflexiv, aplicativ și orientat spre îmbunătățirea calității educației.

2. Colaborarea profesională – resursă pentru inovare pedagogică

Colaborarea dintre cadrele didactice reprezintă un reper important pentru dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe învățare, încredere și responsabilitate comună. Într-o școală orientată spre progres, profesorii nu lucrează exclusiv individual, ci își împărtășesc experiențele, analizează dificultățile întâlnite și construiesc împreună soluții.

Cercetarea realizată de Vangrieken și colaboratorii (2017), referitoare la comunitățile profesionale ale profesorilor, evidențiază importanța relațiilor colegiale și a condițiilor organizaționale pentru dezvoltarea profesională. Încrederea reciprocă, comunicarea deschisă și existența unor obiective comune pot susține învățarea colaborativă.

Colaborarea profesională se poate concretiza prin proiectarea în echipă a activităților didactice, realizarea unor proiecte interdisciplinare, schimbul de resurse educaționale, observarea reciprocă a lecțiilor și analiza rezultatelor elevilor. Aceste activități creează oportunități pentru compararea strategiilor utilizate și identificarea unor metode mai eficiente.

De asemenea, colaborarea contribuie la reducerea izolării profesionale. Profesorii aflați la începutul carierei pot beneficia de experiența colegilor, în timp ce cadrele didactice cu experiență pot descoperi perspective noi prin interacțiunea cu generații diferite de profesioniști.

Raportul OECD privind rezultatele TALIS 2024 subliniază asocierea dintre colaborarea profesională și îndeplinirea obiectivelor lecțiilor. Profesorii care participă mai frecvent la activități colaborative tind să raporteze o mai bună îndeplinire a obiectivelor didactice. Totuși, aceste asocieri nu demonstrează, prin ele însele, că orice formă de colaborare produce automat rezultate mai bune.

Este important, așadar, ca activitățile colaborative să aibă un scop clar și să fie orientate spre îmbunătățirea învățării. Simpla distribuire a materialelor nu este suficientă. Colaborarea autentică presupune dialog profesional, analiză critică, feedback constructiv și disponibilitatea de a modifica practicile atunci când există argumente pedagogice pentru schimbare.

3. Modele și repere teoretice pentru dezvoltarea profesională continuă

Un prim reper îl constituie conceptul de practică reflexivă. Acesta presupune analizarea experiențelor profesionale pentru a înțelege ce a funcționat, ce dificultăți au apărut și ce schimbări ar putea îmbunătăți rezultatele. Profesorul reflexiv nu se limitează la aplicarea unor metode cunoscute, ci examinează permanent adecvarea lor la contextul concret al clasei.

În practică, reflecția poate fi realizată prin intermediul jurnalului didactic, al portofoliului profesional, al autoevaluării sau al discuțiilor cu colegii. De exemplu, după o lecție, profesorul poate analiza gradul de implicare a elevilor, claritatea explicațiilor, eficiența sarcinilor și calitatea feedbackului oferit.

Un al doilea reper îl reprezintă comunitățile de învățare profesională. Acestea reunesc cadre didactice care își propun să învețe împreună, să analizeze probleme comune și să îmbunătățească practicile educaționale. În cadrul unei asemenea comunități, experiența individuală devine o resursă colectivă, iar soluțiile sunt construite prin dialog și analiză.

Un al treilea model este mentoratul profesional, deosebit de important pentru profesorii aflați la începutul carierei. Prin observarea lecțiilor, discuții profesionale și feedback individualizat, mentorul poate sprijini dezvoltarea competențelor pedagogice și integrarea în comunitatea școlară. Raportul TALIS 2024 evidențiază rolul mentoratului în sprijinirea profesorilor debutanți și în dezvoltarea expertizei profesionale (OECD, 2025).

Un alt reper îl constituie cercetarea colaborativă a lecției, cunoscută sub denumirea de *Lesson Study*. În cadrul acestui model, profesorii proiectează împreună o lecție, observă modul în care elevii răspund activităților propuse, analizează rezultatele și revizuiesc proiectarea didactică. Accentul nu se pune pe evaluarea profesorului, ci pe înțelegerea procesului de învățare și pe îmbunătățirea experienței elevilor.

Aceste modele pot fi integrate într-un sistem coerent de dezvoltare profesională, în care formarea, reflecția, colaborarea și evaluarea impactului se susțin reciproc.

4. Practica didactică adaptată viitorului: competențe și strategii inovatoare

O practică didactică relevantă pentru viitor trebuie să răspundă atât nevoilor actuale ale elevilor, cât și cerințelor unei societăți aflate în schimbare. În acest sens, profesorul trebuie să dezvolte strategii care favorizează autonomia, gândirea critică, creativitatea, comunicarea și colaborarea.

Învățarea activă reprezintă una dintre direcțiile importante ale inovării pedagogice. Prin rezolvarea de probleme, proiecte, dezbateri și investigații, elevii sunt implicați în construirea propriilor cunoștințe. Profesorul își asumă rolul de facilitator, organizând contexte în care elevii formulează întrebări, analizează informații și argumentează soluții.

Învățarea interdisciplinară oferă o altă oportunitate de inovare. Conectarea mai multor domenii de studiu permite abordarea unor probleme reale din perspective diferite și contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri integrate a lumii. Proiectele interdisciplinare pot fi realizate prin colaborarea profesorilor de discipline diferite, ceea ce evidențiază din nou legătura dintre dezvoltarea profesională și inovarea didactică.

Tehnologia digitală poate susține accesul la resurse, colaborarea la distanță, feedbackul rapid și personalizarea unor activități. Totuși, integrarea instrumentelor digitale trebuie să pornească de la obiectivele pedagogice, nu de la noutatea tehnologiei. Profesorul trebuie să evalueze relevanța resurselor, accesibilitatea lor și modul în care acestea contribuie efectiv la învățare.

În contextul dezvoltării inteligenței artificiale, devin importante și competențele de evaluare critică a informațiilor, respectarea principiilor etice, protejarea datelor și utilizarea responsabilă a tehnologiei. Aceste competențe trebuie dezvoltate atât de profesori, cât și de elevi.

O altă dimensiune esențială este incluziunea educațională. O practică didactică adaptată viitorului trebuie să țină cont de diversitatea ritmurilor de învățare, a experiențelor și a nevoilor elevilor. Diferențierea sarcinilor, varietatea modalităților de evaluare și oferirea unui feedback constructiv pot contribui la crearea unui mediu educațional echitabil.

Prin urmare, inovarea didactică nu se reduce la introducerea unor metode sau tehnologii noi. Ea presupune selectarea și adaptarea strategiilor care răspund unor nevoi reale și care pot fi evaluate prin efectele lor asupra învățării.

5. Cercetări comparative și implicații pentru sistemul educațional

Cercetările comparative oferă posibilitatea analizării modului în care diferite sisteme educaționale organizează dezvoltarea profesională a profesorilor și susțin colaborarea în școli. Studiul internațional TALIS, realizat de OECD, constituie un reper important în acest sens, deoarece colectează informații despre practicile didactice, formarea profesională, condițiile de muncă și relațiile dintre cadrele didactice.

Rezultatele TALIS 2024 arată că profesorii cu normă întreagă din sistemele OECD participante au raportat, în medie, aproximativ 3,1 ore pe săptămână pentru activități de lucru în echipă și dialog cu colegii, comparativ cu 2,7 ore în 2018. Totodată, numai 9% dintre profesori au declarat că observă lunar sau mai frecvent lecțiile altor profesori și oferă feedback, în medie, la nivelul sistemelor analizate (OECD, 2025).

Aceste date evidențiază o diferență între formele obișnuite de colaborare, precum schimbul de materiale, și formele mai aprofundate, precum observarea lecțiilor și analiza comună a practicii. Deși schimbul de resurse este util, colaborarea orientată spre îmbunătățirea predării necesită timp, organizare și disponibilitate pentru reflecție.

Din perspectiva politicilor educaționale, rezultatele sugerează importanța creării unor condiții care să permită dezvoltarea profesională reală: timp dedicat colaborării, acces la programe de formare relevante, sprijin din partea conducerii școlii și recunoașterea contribuției profesorilor la dezvoltarea comunității educaționale.

În același timp, rezultatele internaționale trebuie interpretate în raport cu particularitățile fiecărui sistem. Organizarea școlii, resursele disponibile, cultura profesională și condițiile de muncă pot influența oportunitățile de învățare și colaborare.

Pentru sistemul educațional românesc, aceste repere pot fundamenta reflecții asupra eficienței activităților metodice, rolului mentoratului, dezvoltării comunităților profesionale și integrării cercetării pedagogice în activitatea curentă. Scopul nu ar trebui să fie preluarea mecanică a unor modele externe, ci adaptarea lor la nevoile și resursele școlilor.

6. Reflecții didactice și exemple de aplicare

Pentru ca învățarea continuă și colaborarea să producă efecte concrete, ele trebuie integrate în activitatea obișnuită a profesorului.

Un prim exemplu îl reprezintă organizarea unor întâlniri periodice în care cadrele didactice discută o dificultate comună întâlnită la clasă. Profesorii pot analiza cauzele, pot identifica strategii posibile și pot stabili modalități de evaluare a rezultatelor. La întâlnirea următoare, aceștia pot compara experiențele și pot decide ce practici merită păstrate sau îmbunătățite.

Un al doilea exemplu este realizarea unui proiect interdisciplinar. Profesorii stabilesc un obiectiv comun, proiectează activitățile și convin asupra criteriilor de evaluare. Elevii lucrează în echipe, cercetează o temă, formulează soluții și își prezintă rezultatele. În urma activității, profesorii reflectează asupra competențelor dezvoltate și asupra dificultăților întâmpinate.

Un al treilea exemplu îl constituie portofoliul de dezvoltare profesională. Acesta poate include obiective personale, materiale elaborate, reflecții asupra lecțiilor, rezultate ale activităților de formare și dovezi privind modificările introduse în practica didactică. Portofoliul devine astfel un instrument de autoevaluare și de planificare a învățării viitoare.

Din perspectiva reflecției personale, consider că una dintre cele mai importante schimbări necesare în educație este trecerea de la formarea privită ca obligație administrativă la formarea înțeleasă ca oportunitate de dezvoltare. Participarea la un curs are valoare atunci când informațiile dobândite sunt analizate, adaptate și aplicate în contexte reale.

De asemenea, colaborarea nu trebuie să fie percepută ca o simplă cerință instituțională. Ea devine relevantă atunci când profesorii au posibilitatea să discute deschis despre dificultăți, să solicite sprijin și să învețe din experiențele celorlalți fără teama de a fi judecați.

O practică didactică inovatoare presupune curajul de a experimenta, dar și responsabilitatea de a analiza rezultatele. Nu orice metodă nouă este automat eficientă, după cum nici o strategie tradițională nu trebuie abandonată fără o analiză a utilității sale. Decizia pedagogică trebuie să se bazeze pe obiective clare, pe cunoașterea elevilor și pe evaluarea efectelor asupra învățării.

Concluzii

Învățarea pe tot parcursul vieții și colaborarea profesională reprezintă două dimensiuni esențiale ale unei practici didactice relevante și adaptate viitorului. Într-o societate caracterizată prin schimbări rapide, profesorul trebuie să își dezvolte permanent competențele, să analizeze critic propriile practici și să identifice modalități eficiente de răspuns la nevoile elevilor.

Cercetările analizate evidențiază importanța formării continue, a mentoratului, a comunităților profesionale de învățare și a colaborării orientate spre îmbunătățirea predării. În același timp, acestea arată că participarea la activități de dezvoltare profesională nu este suficientă în sine. Sunt necesare aplicarea cunoștințelor, sprijinul organizațional și evaluarea impactului asupra procesului educațional.

O școală orientată spre viitor este aceea în care profesorii învață împreună, își împărtășesc experiențele, valorifică cercetarea pedagogică și își asumă responsabilitatea pentru propria dezvoltare. Într-un asemenea mediu, inovarea nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de îmbunătățire a calității învățării și de creare a unor oportunități educaționale relevante pentru toți elevii.

În concluzie, practica didactică adaptată viitorului se construiește printr-un echilibru între cunoaștere, reflecție, colaborare și acțiune. Profesorul care învață permanent și colaborează cu ceilalți devine nu doar un transmițător de cunoștințe, ci și un profesionist reflexiv, capabil să contribuie activ la transformarea educației.

Bibliografie

1. de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). *School-Based Collaboration as a Learning Context for Teachers: A Systematic Review.* International Journal of Educational Research. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927

2. Methlagl, M. (2022). *Patterns of Teacher Collaboration, Professional Development and Teaching Practices: A Multiple Correspondence Analysis of TALIS 2018*. International Journal of Educational Research Open. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100137

3. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results, Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

4. OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

5. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). *Teacher Communities as a Context for Professional Development: A Systematic Review.* Teaching and Teacher Education, 61, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Modernizarea educației pentru competențele viitorului

Prof. înv. primar Nistor Lucia Cristina

Școala Gimnazială ,,Mihail Sadoveanu" Galați

Transformările accelerate ale societății contemporane, generate de progresul tehnologic, globalizare și schimbările permanente ale pieței muncii, impun reconsiderarea rolului educației și adaptarea procesului instructiv-educativ la noile realități. Școala secolului XXI nu mai poate avea ca obiectiv principal transmiterea de informații, deoarece acestea sunt accesibile instantaneu prin intermediul tehnologiilor digitale. În schimb, accentul trebuie pus pe dezvoltarea competențelor necesare învățării pe tot parcursul vieții, gândirii critice, creativității, colaborării și rezolvării problemelor complexe.

Modernizarea procesului educațional reprezintă o necesitate strategică pentru sistemele de învățământ din întreaga lume. În acest context, teoriile pedagogice contemporane, modelele educaționale inovatoare și experiențele didactice relevante oferă repere importante pentru adaptarea practicilor educaționale la cerințele educației viitorului. Acest articol analizează principalele perspective teoretice și aplicative privind transformarea educației și dezvoltarea competențelor elevilor într-un context caracterizat de digitalizare și schimbare continuă.

Fundamentarea teoretică a modernizării procesului educațional

Modernizarea educației își găsește fundamentul în teoriile constructiviste ale învățării. Potrivit lui Piaget (1970), cunoașterea nu este transmisă pasiv de profesor către elev, ci este construită activ prin interacțiunea individului cu mediul său. Elevul devine astfel actor principal al procesului de învățare, iar profesorul capătă rolul de facilitator și organizator al experiențelor de învățare.

Perspectiva socioconstructivistă dezvoltată de Vygotsky (1978) completează această abordare prin accentuarea importanței interacțiunii sociale în dezvoltarea cognitivă. Conceptul de „zonă a proximei dezvoltări" evidențiază faptul că elevul poate atinge niveluri superioare de performanță prin colaborare și sprijin pedagogic adecvat. În contextul educației moderne, această teorie susține utilizarea strategiilor colaborative, a proiectelor de grup și a învățării asistate de tehnologie.

Un alt reper important îl constituie teoria învățării experiențiale formulată de Kolb (1984), care evidențiază rolul experienței concrete, al reflecției și al aplicării practice în construirea cunoașterii.

Din această perspectivă, modernizarea educației presupune depășirea modelului tradițional centrat pe memorare și promovarea activităților autentice, relevante pentru viața reală.

În ultimele decenii, conceptul de conectivism, propus de Siemens (2005), a adus o nouă perspectivă asupra învățării în era digitală. Potrivit acestei teorii, cunoașterea este distribuită în rețele de informații, iar capacitatea de a identifica, selecta și utiliza resurse relevante devine mai importantă decât simpla acumulare de informații.

Modele educaționale orientate spre dezvoltarea competențelor

Una dintre cele mai importante direcții ale reformei educaționale contemporane este trecerea de la educația centrată pe conținuturi la educația centrată pe competențe. Competența reprezintă capacitatea unei persoane de a mobiliza cunoștințe, abilități, valori și atitudini pentru a rezolva eficient situații diverse.

Modelul educației bazate pe competențe promovează personalizarea învățării și evaluarea progresului în raport cu rezultatele concrete obținute de elevi. În acest model, accentul nu cade pe timpul petrecut la clasă, ci pe atingerea unor standarde clare de performanță.

În același timp, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD, 2019) evidențiază importanța dezvoltării competențelor transversale, precum creativitatea, gândirea critică, colaborarea, comunicarea și competența digitală. Aceste competențe sunt considerate esențiale pentru integrarea eficientă a tinerilor în societatea cunoașterii.

Modelul „4C" propus de Partnership for 21st Century Learning include patru categorii fundamentale de competențe:

- gândire critică;
- comunicare;
- colaborare;
- creativitate.

Aceste competențe contribuie la formarea unor cetățeni capabili să se adapteze schimbărilor sociale și profesionale din viitor.

O altă abordare relevantă este modelul educației STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), care promovează integrarea disciplinelor și abordarea interdisciplinară a problemelor.

Prin activități practice și proiecte aplicative, elevii își dezvoltă competențele de investigare, analiză și inovare.

Integrarea tehnologiei digitale în procesul educațional

Tehnologia digitală reprezintă unul dintre factorii principali ai modernizării educației. Utilizarea instrumentelor digitale oferă oportunități semnificative pentru personalizarea învățării, creșterea motivației elevilor și diversificarea strategiilor didactice.

Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), elaborat de Mishra și Koehler (2006), evidențiază necesitatea integrării armonioase a competențelor tehnologice, pedagogice și disciplinare. Profesorul modern trebuie să dețină nu doar cunoștințe de specialitate, ci și capacitatea de a utiliza tehnologia în mod eficient pentru susținerea învățării.

De asemenea, modelul SAMR dezvoltat de Puentedura (2014) descrie patru niveluri ale integrării tehnologiei: substituirea; augmentarea; modificarea și redefinirea.

La nivelurile superioare ale modelului, tehnologia nu doar înlocuiește instrumentele tradiționale, ci transformă fundamental experiențele de învățare, permițând realizarea unor activități imposibil de implementat anterior.

Experiența educației online din perioada pandemiei de COVID-19 a demonstrat atât potențialul, cât și limitele utilizării tehnologiei în educație. Pe de o parte, platformele digitale au asigurat continuitatea procesului instructiv, iar pe de altă parte au evidențiat necesitatea dezvoltării competențelor digitale ale profesorilor și elevilor.

În educația viitorului, instrumentele bazate pe inteligență artificială, realitatea augmentată și realitatea virtuală pot contribui la crearea unor medii de învățare interactive, adaptative și personalizate.

Rolul profesorului în educația viitorului

Modernizarea procesului educațional presupune redefinirea rolului profesorului. În paradigma tradițională, profesorul era principalul furnizor de informații. În prezent, acesta devine mentor, facilitator, designer al experiențelor de învățare și ghid în procesul de dezvoltare a competențelor.

Profesorul viitorului trebuie să manifeste flexibilitate, creativitate și disponibilitate pentru formare continuă. Capacitatea de a integra metode inovatoare și tehnologii educaționale reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unui proces instructiv relevant.

Hattie (2009) subliniază că eficiența actului educațional este influențată semnificativ de calitatea feedbackului oferit elevilor și de relațiile pedagogice bazate pe încredere și sprijin reciproc. Din această perspectivă, succesul modernizării educației depinde nu doar de introducerea tehnologiilor, ci și de dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Profesorul trebuie să promoveze o cultură a învățării active, să stimuleze autonomia elevilor și să creeze contexte autentice de învățare, care să permită aplicarea cunoștințelor în situații reale.

Experiențe didactice relevante pentru dezvoltarea competențelor

Numeroase experiențe pedagogice demonstrează eficiența strategiilor moderne de predare-învățare.

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) reprezintă una dintre cele mai eficiente metode pentru dezvoltarea competențelor complexe. Prin realizarea unor proiecte autentice, elevii sunt implicați în procese de cercetare, analiză, colaborare și prezentare a rezultatelor. Această metodă contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității pentru propria învățare.

Învățarea prin investigare (Inquiry-Based Learning) stimulează curiozitatea și spiritul științific al elevilor. Aceștia formulează întrebări, colectează date, testează ipoteze și elaborează concluzii, dezvoltând competențe esențiale pentru societatea cunoașterii.

Clasa inversată (Flipped Classroom) reprezintă o altă experiență didactică relevantă. În acest model, elevii studiază conținuturile teoretice înainte de activitatea desfășurată la clasă, iar timpul petrecut împreună cu profesorul este dedicat aplicării, analizei și aprofundării informațiilor. Cercetările arată că această abordare poate crește participarea activă și nivelul de implicare al elevilor.

Gamificarea constituie, de asemenea, o strategie care valorifică mecanismele specifice jocurilor pentru stimularea motivației și a implicării elevilor. Utilizarea provocărilor, nivelurilor de progres și recompenselor poate transforma învățarea într-o experiență mai atractivă și mai eficientă.

Experiențele educaționale realizate în școli care integrează platforme digitale, portofolii electronice și instrumente colaborative demonstrează că elevii își dezvoltă mai bine autonomia, competența digitală și capacitatea de gestionare a informației.

Perspective asupra educației viitorului

Educația viitorului va fi caracterizată de flexibilitate, personalizare și interdisciplinaritate. Sistemele educaționale vor trebui să răspundă unor provocări complexe generate de transformările economice, sociale și tehnologice.

Raportul UNESCO (2021) privind viitorul educației subliniază necesitatea construirii unor sisteme educaționale bazate pe incluziune, echitate și sustenabilitate. Școala trebuie să pregătească elevii nu doar pentru piața muncii, ci și pentru exercitarea responsabilă a cetățeniei și gestionarea provocărilor globale.

Inteligența artificială, automatizarea și digitalizarea vor modifica natura multor profesii. În acest context, competențele socio-emoționale, creativitatea și capacitatea de adaptare vor deveni din ce în ce mai importante.

Educația viitorului va valorifica analiza datelor educaționale pentru personalizarea traseelor de învățare și identificarea timpurie a dificultăților întâmpinate de elevi. Totodată, colaborarea dintre școală, familie și comunitate va dobândi o importanță tot mai mare în susținerea dezvoltării integrale a elevului.

Concluzii

Modernizarea procesului educațional reprezintă o condiție fundamentală pentru pregătirea elevilor în vederea integrării într-o societate aflată într-o permanentă transformare. Teoriile constructiviste, socioconstructiviste, experiențiale și conectiviste oferă fundamente solide pentru dezvoltarea unor practici pedagogice inovatoare, centrate pe elev și pe competențe.

Integrarea tehnologiei digitale, promovarea învățării colaborative, utilizarea metodelor active și redefinirea rolului profesorului constituie direcții esențiale pentru adaptarea educației la provocările viitorului. Dezvoltarea competențelor cognitive, digitale, sociale și emoționale trebuie să devină obiectivul central al procesului instructiv-educativ.

Experiențele didactice moderne demonstrează că elevii învață mai eficient atunci când sunt implicați activ, când lucrează colaborativ și când au posibilitatea de a aplica cunoștințele în contexte autentice. În acest sens, educația viitorului trebuie să fie flexibilă, personalizată și orientată către formarea unor persoane autonome, responsabile și capabile să învețe pe tot parcursul vieții.

Referințe bibliografice

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

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

Puentedura, R. R. (2014). *SAMR and TPACK: A hands-on approach to classroom practice*. Hippasus.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

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

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids.

UTILIZAREA EFICIENTĂ A RESURSELOR EDUCAȚIONALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prof. înv. primar Ofrim Maria-Floare

Educația reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ai dezvoltării societății, iar calitatea procesului instructiv-educativ depinde în mare măsură de modul în care sunt utilizate resursele educaționale. În contextul schimbărilor permanente din societate și al dezvoltării tehnologiei, cadrele didactice trebuie să identifice și să valorifice metode, mijloace și materiale diverse, care să contribuie la creșterea eficienței activităților de predare, învățare și evaluare.Utilizarea eficientă a resurselor educaționale presupune selectarea, organizarea și integrarea acestora în procesul didactic, în funcție de obiectivele urmărite, particularitățile de vârstă și nevoile de învățare ale elevilor.

Resursele educaționale reprezintă totalitatea mijloacelor materiale, informaționale, umane și tehnologice utilizate pentru realizarea obiectivelor educaționale.Acestea pot fi clasificate în mai multe categorii:

a) Resurse materiale:

- Manuale și auxiliare didactice;
- Caiete de lucru și fișe de activitate;
- Planșe, imagini, hărți și materiale demonstrative;
- Jocuri didactice și materiale concrete;
- Laboratoare și echipamente specifice.

b) Resurse digitale și tehnologice:

- Calculatoare, laptopuri și table interactive;
- Videoproiectoare și tablete;
- Platforme educaționale online;
- Prezentări multimedia;
- Lecții interactive și aplicații educaționale;
- Biblioteci digitale și resurse educaționale deschise.

c) Resurse umane:

- Cadrul didactic;
- Elevii și colegii acestora;
- Părinții;
- Specialiștii și colaboratorii din comunitate.

d) Resurse informaționale:

- Cărți și reviste de specialitate;
- Documente curriculare;
- Articole și publicații științifice;

- Materiale educaționale disponibile online.

Utilizarea eficientă a resurselor educaționale contribuie la îmbunătățirea calității procesului de învățământ și la dezvoltarea competențelor elevilor.

Principalele beneficii sunt:

- Creșterea motivației pentru învățare: materialele atractive și activitățile interactive stimulează interesul elevilor.
- Facilitarea înțelegerii informațiilor: imaginile, demonstrațiile și materialele concrete ajută la explicarea conceptelor dificile.
- Dezvoltarea creativității: utilizarea unor resurse variate încurajează exprimarea liberă și găsirea unor soluții originale.
- Individualizarea învățării: resursele pot fi adaptate ritmului și nivelului de dezvoltare al fiecărui elev.
- Dezvoltarea competențelor digitale: integrarea tehnologiei pregătește elevii pentru cerințele societății actuale.
- Economisirea timpului: materialele bine organizate și selectate facilitează desfășurarea activităților didactice.

Pentru a obține rezultate eficiente, cadrul didactic trebuie să integreze resursele educaționale în toate etapele lecției.În etapa de captare a atenției, pot fi utilizate imagini sugestive, filmulețe, jocuri didactice, ghicitori sau prezentări interactive, care să trezească interesul elevilor pentru tema abordată.În etapa de transmitere și însușire a cunoștințelor, pot fi folosite manualele, planșele, materialele demonstrative, prezentările PowerPoint, videoclipurile educative și aplicațiile digitale.În etapa de consolidare, se pot utiliza fișe de lucru, jocuri interactive, exerciții aplicative, rebusuri, proiecte individuale și activități de grup.În etapa de evaluare, pot fi integrate teste, chestionare, platforme digitale, portofolii și metode alternative de evaluare.Este important ca resursele utilizate să fie în concordanță cu obiectivele lecției și să nu reprezinte doar elemente decorative, ci instrumente care facilitează învățarea.

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor a determinat transformări importante în educație. Resursele digitale oferă noi oportunități de învățare și permit desfășurarea unor activități atractive și interactive.

Printre cele mai utilizate instrumente digitale se numără:

- Wordwall – pentru realizarea jocurilor didactice și a exercițiilor interactive;
- LearningApps – pentru crearea activităților de asociere, clasificare și verificare a cunoștințelor;
- Kahoot! – pentru evaluarea prin joc și competiție;
- Quizizz – pentru teste interactive;
- Canva – pentru realizarea prezentărilor, afișelor și materialelor vizuale;
- Google Classroom – pentru organizarea activităților și distribuirea materialelor educaționale;
- YouTube Educațional – pentru utilizarea materialelor video cu scop didactic.

Integrarea acestor instrumente trebuie realizată echilibrat, ținând cont de vârsta elevilor, de timpul petrecut în fața ecranelor și de accesul la tehnologie.De asemenea, cadrul didactic trebuie să verifice corectitudinea informațiilor, siguranța mediului digital și respectarea drepturilor de autor.Profesorul are un rol esențial în selectarea și utilizarea resurselor educaționale. Acesta nu este doar un transmițător de informații, ci și un organizator, facilitator și coordonator al procesului de învățare.

Pentru utilizarea eficientă a resurselor, cadrul didactic trebuie:

- Să stabilească obiective clare pentru fiecare activitate;
- Să selecteze materiale adecvate conținuturilor și nivelului de pregătire al elevilor;
- Să adapteze resursele la particularitățile individuale;
- Să încurajeze participarea activă și colaborarea;
- Să îmbine metodele tradiționale cu cele moderne;
- Să utilizeze responsabil tehnologia;
- Să evalueze permanent eficiența materialelor folosite.

Un cadru didactic eficient este acela care știe să transforme resursele disponibile în oportunități reale de învățare.În cadrul unei lecții de Științe ale naturii, cu tema „Plantele și mediul lor de viață”, profesorul poate utiliza imagini, plante naturale, videoclipuri și fișe de observație.Elevii pot observa plantele, identifica părțile componente ale acestora și analiza condițiile necesare dezvoltării lor. Ulterior, pot realiza un mic experiment privind influența luminii și a apei asupra creșterii plantelor.În cadrul unei lecții de Limba și literatura română, profesorul poate utiliza texte literare, înregistrări audio, imagini și jocuri de vocabular realizate cu ajutorul platformei Wordwall.La Matematică, pot fi folosite materiale concrete, precum bețișoare, cuburi, jetoane și forme geometrice, dar și aplicații interactive pentru exersarea operațiilor matematice.

Aceste exemple demonstrează că îmbinarea resurselor tradiționale cu cele digitale contribuie la o învățare activă, atractivă și durabilă.

În activitatea didactică pot apărea anumite dificultăți legate de utilizarea resurselor educaționale:

- Lipsa echipamentelor tehnologice în unele unități de învățământ;
- Accesul limitat la internet;
- Nivelul diferit de competențe digitale al cadrelor didactice;
- Timpul necesar pregătirii materialelor;
- Supraîncărcarea elevilor cu informații;
- Utilizarea neadecvată a tehnologiei.

Pentru depășirea acestor dificultăți se recomandă participarea profesorilor la cursuri de formare profesională, schimbul de bune practici, utilizarea resurselor educaționale deschise și realizarea unor materiale didactice reutilizabile.De asemenea, este importantă colaborarea dintre cadrele didactice, conducerea școlii, părinți și comunitatea locală pentru identificarea și valorificarea resurselor disponibile.

Utilizarea eficientă a resurselor educaționale reprezintă o condiție importantă pentru desfășurarea unui proces didactic de calitate. Diversitatea materialelor și instrumentelor disponibile oferă cadrelor didactice posibilitatea de a organiza lecții atractive, interactive și adaptate nevoilor elevilor.Îmbinarea resurselor tradiționale cu cele digitale contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și digitale, stimulează creativitatea și încurajează învățarea activă.

În concluzie, eficiența utilizării resurselor educaționale nu depinde doar de cantitatea sau modernitatea acestora, ci mai ales de modul în care sunt selectate, integrate și valorificate de către cadrul didactic. Profesorul trebuie să manifeste creativitate, flexibilitate și deschidere spre inovare, având permanent în vedere nevoile și particularitățile elevilor.

Bibliografie

1. Cerghit, I. – Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.
2. Cucoș, C. – Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Iucu, R. – Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Editura Polirom, Iași.
4. Pânișoară, I.-O. – Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași.
5. Ministerul Educației – Curriculum național și programele școlare.
6. UNESCO – ICT Competency Framework for Teachers.
7. Comisia Europeană – Digital Education Action Plan.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Olar Alina Dana

Liceul Tehnologic„Valeriu Braniște”Lugoj

Școala Gimnazială „Eftimie Murgu”Lugoj

Școala Gimnazială Numărul 4 Lugoj

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluția tehnologiei, de schimbările societății și de diversitatea nevoilor de învățare ale elevilor. În acest context, școala gimnazială și liceul au misiunea de a pregăti tinerii nu doar pentru a acumula informații, ci și pentru a gândi critic, a comunica eficient, a colabora și a găsi soluții la probleme reale. O practică didactică relevantă și adaptată viitorului presupune îmbinarea metodelor tradiționale eficiente cu strategii inovatoare, centrate pe elev, pe dezvoltarea competențelor și pe învățarea pe tot parcursul vieții.

Un prim reper inovator îl reprezintă trecerea de la predarea predominant informativă la învățarea activă, în care elevul devine participant direct la construirea propriilor cunoștințe. Profesorul îndeplinește rolul de facilitator, îndrumător și partener în procesul educațional, stimulând curiozitatea, autonomia și responsabilitatea.

Atât la gimnaziu, cât și la liceu, activitățile didactice trebuie adaptate nivelului de pregătire, ritmului de învățare și intereselor elevilor. Diferențierea sarcinilor, oferirea unor resurse variate și acordarea unui feedback individualizat contribuie la crearea unui mediu incluziv, în care fiecare elev are șansa de a progresa. De asemenea, învățarea prin descoperire, dezbaterea și rezolvarea de probleme favorizează înțelegerea profundă și aplicarea cunoștințelor în contexte concrete.

Utilizarea responsabilă a tehnologiei reprezintă un alt reper esențial al educației viitorului. Platformele educaționale, resursele multimedia, simulările virtuale și aplicațiile interactive pot transforma lecțiile în experiențe de învățare atractive și accesibile. Cadrul european

DigCompEdu evidențiază importanța competențelor digitale ale profesorilor pentru îmbunătățirea procesului de predare, învățare și evaluare.

Inteligența artificială poate sprijini elaborarea unor exerciții diferențiate, explicarea unor concepte dificile și formularea unor întrebări de reflecție. Totuși, folosirea acesteia trebuie să fie însoțită de verificarea informațiilor, respectarea drepturilor de autor și protejarea datelor personale. Elevii trebuie încurajați să analizeze critic răspunsurile generate de instrumentele digitale, nu să le accepte automat. Tehnologia nu înlocuiește profesorul, ci îi oferă noi posibilități de a susține învățarea, atunci când este utilizată cu un scop pedagogic clar.

O practică didactică adaptată viitorului valorifică învățarea bazată pe proiecte, investigația și cooperarea. Prin aceste metode, elevii aplică informațiile dobândite la discipline diferite pentru a rezolva situații autentice. De exemplu, un proiect despre protejarea mediului poate combina noțiuni de biologie, geografie, matematică, limba română și competențe digitale.

La gimnaziu, elevii pot realiza afișe, prezentări, experimente sau campanii de informare, în timp ce liceenii pot dezvolta cercetări, dezbateri argumentate și proiecte cu soluții aplicabile în comunitate. Astfel de activități stimulează creativitatea, gândirea critică, comunicarea, spiritul de inițiativă și capacitatea de a lucra în echipă. În plus, elevii înțeleg mai ușor legătura dintre ceea ce învață la școală și provocările vieții cotidiene.

Evaluarea modernă nu trebuie să se limiteze la acordarea notelor, ci să sprijine progresul fiecărui elev. Evaluarea formativă, autoevaluarea, portofoliul, proiectele și feedbackul constructiv îi ajută pe elevi să își identifice punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. Profesorul poate adapta demersul didactic în funcție de dificultățile observate și de rezultatele obținute.

În același timp, educația trebuie să dezvolte competențe esențiale pentru viitor: gândirea critică, creativitatea, alfabetizarea digitală, comunicarea, colaborarea, adaptabilitatea și inteligența emoțională. Acestea sunt importante atât pentru continuarea studiilor, cât și pentru integrarea într-o societate aflată în permanentă schimbare. Relația bazată pe respect, empatie și încredere dintre profesor și elev contribuie la siguranța emoțională și la motivația pentru învățare.

Reperele inovatoare ale unei practici didactice relevante și adaptate viitorului presupun personalizarea învățării, integrarea responsabilă a tehnologiei, colaborarea interdisciplinară și evaluarea orientată spre progres. În gimnaziu și liceu, aceste direcții trebuie aplicate în funcție de particularitățile de vârstă, de nevoile elevilor și de obiectivele curriculare. Profesorul viitorului este un profesionist reflexiv, deschis la schimbare, care își dezvoltă permanent competențele și creează contexte de învățare semnificative. În esență, o educație de calitate nu urmărește doar transmiterea cunoștințelor, ci formarea unor persoane autonome, responsabile, creative și capabile să răspundă provocărilor viitorului.

Bibliografie

1. Comisia Europeană, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, 2017. Disponibil la: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digcompedu_en

2. UNESCO, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, 2023. Disponibil la: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

3. Ministerul Educației, *Programele școlare pentru învățământul gimnazial și liceal*, documente curriculare disponibile pe site-ul oficial: https://www.edu.ro/

DESIGNUL UNIVERSAL PENTRU ÎNVĂȚARE ÎN EDUCAȚIA INCLUSIVĂ

Onete Adriana, Şcoala Gimnazialã Dragomireşti

Provocarea pentru cadrele didactice este de a concepe activități captivante, capabile să îi implice pe elevi în procesul de învățare.

Există două axe de optimizare a activităților didactice, care pot fi combinate în practică, integrând sugestii derivate din teoria designului universal pentru învățare: proiectarea diferențiată, pe grupuri de nivel, grupuri de interes sau de potențial (și mixte atunci când este posibil); proiectarea unor activități de învățare suficient de complexe încât fiecare elev să își găsească propriul parcurs.

Propunerea „designului universal" constă în conceperea și punerea în aplicare a unei activități de învățare astfel încât să ofere modalități multiple de reprezentare a conținutului de învățare, în special prin varierea formatelor și a canalelor utilizate (vizual, auditiv, kinestezic), precum și a nivelurilor de dificultate, a complexității și a progresiei logice. Acest lucru îi permite elevului să aleagă modalitatea sau parcursul care i se potrivește cel mai bine pentru a decoda, asimila și transfera conținutul în propriul său spațiu de cunoaștere și acțiune.

De asemenea, metodica designului universal îşi propune să ofere modalități multiple de acțiune și exprimare, să permită diferite forme de interacțiune între elev și conținutul de învățare, precum și posibilități alternative de demonstrare a achizițiilor, să ofere modalități multiple de participare – să susțină implicarea voluntară, să favorizeze conectarea elevului la activitățile de învățare, mizând pe relevanța conținuturilor, pe legăturile cu viața reală și pe dinamismul propus.

În mod concret, designul universal pentru învățare implică conceperera de activități care să le permită elevilor să parcurgă eficient conținuturile propuse, să își dezvolte competențe, să exerseze capacități și să își construiască valori și atitudini, sprijinindu-se pe o serie de elemente de suport adaptate. Poate fi vorba, de exemplu, despre suporturi vizuale (afișe, PPT, Prezi, Canva, Menti etc.), integrarea de videoclipuri relevante, software-uri educaționale, resurse interactive, exerciții de grup atât pentru predare, cât și pentru activitățile de învățare și evaluare.

Acest demers își propune să varieze strategiile didactice și să modifice abordarea utilizată cel mai des, desfășurând mai multe ședințe inductive, în contexte diferite, prin intermediul activităților colaborative (grupuri omogene sau mixte), să evalueze elevul nu doar în situații „convenționale" sau finale, ci și pe tot parcursul procesului, valorificând diverse tipuri de producții, inclusiv digitale sau online, ținând cont de evaluările colegilor sau de importanța contribuției sale într-un grup de lucru.

Ideea fundamentală de la baza acestui concept este să se aibă mereu în vedere motivația elevilor și implicarea lor voluntară.

Designul universal este deosebit de potrivit pentru educația cu instrumente și resurse digitale, având în vedere posibilitățile pe care noile tehnologii le aduc învățării. La fiecare etapă, învățarea

poate și trebuie să reprezinte o activitate plăcută pentru elevi, răsplătindu-le eforturile prin satisfacția de a reuși, de a atinge un obiectiv anunțat, de a se depăși și de a colabora cu colegii și cu cadrul didactic. Ingredientele esențiale sunt curiozitatea, jocul și participarea.

Pentru profesor, realizarea unor activități de învățare atractive necesită: disponibilitate și deschidere, cunoașterea elevilor, stăpânirea instrumentelor pedagogice, creativitate și multă muncă. La toate acestea se adaugă un element esențial: resursele disponibile. Astăzi, materialul didactic este foarte variat: platforme de învățare, cursuri online, resurse educaționale deschise (exerciții, teste, videoclipuri, suporturi vizuale), precum și informații sub diferite formate (text, imagine, audio, video), accesibile pe Internet pentru toate disciplinele și nivelurile de studiu.

Mai jos sunt exemplificate modalități concrete de aplicare a celor trei piloni ai Designului Universal pentru Învățare (DUA / UDL) la limba franceză:

1. Reprezentare Multiplă (Ce învățăm?)

Prezentarea vocabularului și a structurilor morfosintactice prin mai multe canale senzoriale.

La predarea descrierii fizice (Le portrait physique): flashcardurivizuale, audio nativ, text scris cu etichete mobile.

2. Acțiune și Exprimare (Cum demonstrăm?)

Varietate în modurile de demonstrare a achizițiilor lingvistice.

Evaluarea descrierii locuinței: redactare text, înregistrare ghid audio (Vocaroo) sau machetă digitală etichetată.

3. Implicare și Motivare (De ce învățăm?)

Conectarea tematicilor cu interesele reale ale elevilor și obiective graduale.

Jocuri de rol centrate pe hobby-uri (crearea unui profil de rețea socială pentru un personaj de benzi desenate/anime).

La elevii de la ciclul gimnazial pot fi utilizate următoarele resurse digitale:

1. Wordwall; LearningApps: Exerciții interactive de potrivire audio-text, jocuri de asociere (vocabular tematic, conjugări verbe de grupa I, II și neregulate uzuale) cu autoverificare imediată;

2. Padlet: Proiecte colaborative (exemplu: Mon coin francophone; Ma recette préférée), permițând încărcarea de texte, imagini și înregistrări audio ale elevilor.

3. Kahoot: Jocuri pe echipe la videoproiector pentru secvențele de spargere a gheții (Warm-up) și fixarea noțiunilor gramaticale fără anxietate de evaluare.

4. Vocaroo: Instrument simplu de înregistrare vocală rapidă pentru exersarea pronunției și a fluenței în citire.

Designul universal propune activitãţi diferenţiate conform nivelului fiecărui elev. Iată cum am putea pe tema ,,L'alimentation et la commande au restaurant (Clasa a VI-a / a VII-a, Nivel A1-A2) să lucrăm pe trei trepte de nivel cu elevii:

1. Nivelul 1 (Ghidaj ridicat): Asocierea imaginilor cu preparatele; completarea unui dialog lacunar folosind cuvinte din casetă;
2. Nivelul 2 (Autonomie medie): Reconstituirea unui dialog amestecat între chelner și client pe baza unui meniu dat; înlocuirea a două preparate cu alte opțiuni respectând acordul adjectivelor.
3. Nivelul 3 (Creativitate): Joc de rol spontan: formularea unei comenzi la un restaurant din Paris pentru un prieten cu alergii alimentare, negocierea modificării felului de mâncare și exprimarea aprecierii culinare.

Pentru creşterea incluziunii se recomandã şi activități colaborative de grup precum:
1. Tehnica Acvariului: Dezbatere orală ghidată pe o temă uzualã. Un grup mic discută în interior folosind expresii de opinie (À mon avis, Je pense que), în timp ce cercul exterior observă și completează o grilă de evaluare între semeni.
2. Turul Galeriei (La Promenade en Galerie): Echipele creează un poster ilustrat despre un oraș sau o regiune francofonă. Posterele se expun pe pereții clasei, iar elevii circulă oferind feedback pe post-it-uri în franceză (un compliment și o întrebare de clarificare).

BIBLIOGRAFIE

1. Consiliul Europei*, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions du Conseil de L'Europe, 2020.
2. Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Limba modernă 1* / Limba modernă 2 (Clasele a V-a – a VIII-a), Editura Didactică și Pedagogică, 2017.
3. Tagliante, Christine, *La classe de langue*, CLE International, 2006.
4. Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2008.

EXPERIMENTUL DE LABORATOR – TRADIȚIE SAU INOVAȚIE

PĂUN CRISTIANA
LICEUL TEHNOLOGIC „DECEBAL”

Actul educațional reprezintă corelarea conținutului cerut de programa școlară, a metodelor de predare activ-participative, centrate pe elev, a mijloacelor de învățământ eficiente realizării obiectivelor propuse cu relațiile stabilite cu elevii într-un cadru motivațional interactiv, de trăiri cognitive intense, bazate pe fluxuri informative bidirecționale între educator și educat.

În prezent, se pune accent pe trecerea de la tradiție la inovație, prin personalizarea actului educațional, diversificarea metodelor interactive, adaptarea curriculumului școlii la mediul socio-cultural, aplicarea teoriei inteligențelor multiple pentru a diversifica abilitățile specifice de a interacționa eficient cu lumea. Toate acestea constituie puncte de reper în abordarea diferențiată a conținutului învățământului, în cunoașterea elevilor și a disponibilităților acestora pentru învățarea activă, participativă.

Profesorii se bazează pe principii didactice eficiente în procesul educațional: însușirea conștientă și activă a cunoștințelor, intuiția, îmbinarea teoriei cu aplicațiile practice, însușirea temeinică a cunoștințelor, priceperilor şi deprinderilor, sistematizarea şi continuitatea, tratarea individuală a elevilor.

Lecția activă are la bază metode şi procedee active care insuflă elevilor motivația de a dobândi cunoștințe noi, pe cât posibil printr-un studiu activ, intensiv, prin implicarea totală a elevului în actul învățării, având ca scop faptul ca elevul să devină un partener activ al scenariilor regizate de către profesor, să participe la propria educare și pregătire pentru integrarea în societate.

În biologie, metoda fundamentală de studiere este experimentul, care combină teoria cu acțiunea, accentuează caracterul aplicativ al predării și favorizează realizarea unei mai strânse legături dintre teorie și practică .

Experimentul este o metodă didactică activă și investigativă în biologie care presupune reproducerea sau provocarea controlată a unui fenomen viu pentru a-i înțelege mecanismele, cauzele și legile

Experimentul de laborator se caracterizează prin efectuarea de către elevi, în mod independent, în laboratorul de biologie, a unor activități de cunoaștere nemijlocită a sistemelor biologice prin aplicarea unor experiențe de fiziologie vegetală și animală, analiză, comparare și cercetare macroscopică, lucrări de microscopie sau disecții, sub conducerea profesorului.

Realizarea experimentului presupune: cunoașterea de către elevi a cerințelor și normelor de protecție a muncii, stabilirea de sarcini concrete, urmărindu-se formarea la elevi a capacității de a clasifica şi a interpreta datele, de a trage concluzii, precum și prezentarea bazei didactico-materiale pentru formarea treptată la elevi a deprinderilor de manevrare a microscopului, de utilizare a diferitelor aparate, instrumente și instalații din dotarea laboratorului, precum și realizare a unor preparate microscopice sau disecții pe organe.

Experimental de laborator, se poate clasifica, după scop, în: demonstrativ, pentru a confirma adevărurile transmise, aplicativ, pentru realizarea corelației dintre teorie și practică și de cercetare, pentru descoperirea fenomenelor, pornind de la o ipoteză și continuând cu selectarea datelor și tragerea concluziilor .

Deosebit de important, din punctul de vedere al realizării obiectivelor educației științifice a elevilor, este ca acesta să fie tratat și utilizat nu doar ca un mijloc prin care se demonstrează desfășurarea unui proces, ci și ca un prilej de a-l familiariza pe elev cu

metodologia experimentului științific. Elevii nu vor asista doar la realizarea experimentului, ci se vor obișnui să-l conceapă, să-l organizeze. Aplicând tehnica cercetării științifice, ce constă din punerea problemei; formularea ipotezelor; desfășurarea experimentului; analiza, prelucrarea și verificarea rezultatelor în practică; elaborarea concluziilor, elevilor li se formează astfel deprinderi și aptitudini de cunoaștere experimentală.

Experimentul de laborator îndeplinește funcții multiple: pune elevii în situația de a provoca și reproduce fenomene și procese biologice pe cale experimentală, determină formarea unor deprinderi de lucru cu aparatură specifică științelor biologice, prin însușirea și aplicarea unor metode și tehnici de lucru corespunzătoare, asigură descoperirea, aprofundarea și verificarea cunoștințelor biologice de către elevi, accentuează caracterul formativ al învățământului biologic prin dezvoltarea la elevi a spiritului de investigație și observație, a gândirii flexibile, fluide, originale.

Varianta modernă a metodei experimentului în biologie se bazează pe integrarea tehnologiei digitale și a conceptelor interdisciplinare. Aceasta transformă laboratorul clasic într-un spațiu conectat, unde datele sunt colectate în timp real și fenomenele microscopice devin vizibile (disecția virtuală și studiul digital al ochiului uman sau a inimii), integrând noțiuni avansate de anatomie oculară cu instrumente digitale interactive

În biologie, **tradiția** este reprezentată de disecția fizică, manuală, metoda clasică de învățare prin atingere și secționare, în timp ce **inovația** este reprezentată de utilizarea atlaselor digitale 3D, a simulărilor pe calculator, a realității virtuale (VR) sau a microscopiei electronice.

Metodele tradiționale oferă o experiență tactilă brută, înțelegerea consistenței țesuturilor și dezvoltă îndemânarea chirurgicală, iar inovația permite repetarea infinită a procedurii fără riscuri bioetice, mărește detaliile microscopice și oferă animații ale organului în stare funcțională.

În concluzie, inovația nu elimină disecția tradițională, ci o completează**,** transformând o procedură pur mecanică într-o experiență de învățare profundă și tehnologizată, o învățare pe termen lung

BIBLIOGRAFIE:

1. Jinga I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura ALL EDUCATIONAL, București, 2004
2. Ciolac – Russu A., *Metodica predării științelor biologice,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1985.

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE STUDIUL DE CAZ – STRATEGIE DIDACTICĂ INOVATOARE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE NURSING

PAVĂL Ancuța

Colegiul „Mihai Eminescu”, Bacău

Formarea profesională a viitorilor asistenți medicali presupune dezvoltarea unor competențe care depășesc simpla însușire a informațiilor teoretice, fiind necesare gândirea critică, raționamentul clinic și capacitatea de a aplica procesul de Nursing în situații concrete. În acest context, învățarea bazată pe studiul de caz reprezintă o strategie didactică activ-participativă, care favorizează integrarea cunoștințelor și dezvoltarea autonomiei în învățare.

Lucrarea prezintă o modalitate de valorificare a studiului de caz în învățământul postliceal sanitar, prin elaborarea unui plan de îngrijire pentru pacientul cu diabet zaharat tip 2. Activitatea propusă urmărește implicarea elevilor în identificarea nevoilor afectate, formularea diagnosticelor de Nursing, stabilirea obiectivelor și selectarea intervențiilor adecvate. Abordarea evidențiază rolul profesorului ca facilitator al învățării și importanța conexiunii dintre pregătirea teoretică și practica profesională.

1. Introducere

Educația medicală contemporană se confruntă cu provocarea pregătirii unor profesioniști capabili să răspundă unor situații clinice complexe, într-un sistem sanitar aflat într-o continuă transformare. În învățământul postliceal sanitar, pregătirea viitorilor asistenți medicali necesită o abordare educațională centrată pe elev, care să faciliteze transferul cunoștințelor teoretice în practica îngrijirilor.

Predarea disciplinelor de Nursing presupune nu doar transmiterea informațiilor privind afecțiunile și intervențiile specifice, ci și dezvoltarea capacității de observare, analiză, prioritizare și luare a deciziilor. În acest sens, utilizarea metodelor activ-participative contribuie la transformarea elevului din receptor al informației în participant activ la construirea propriei învățări.

Studiul de caz constituie o metodă didactică relevantă, deoarece permite analiza unor situații clinice apropiate de realitatea profesională, identificarea problemelor pacientului și formularea unor soluții argumentate.

2. Studiul de caz – metodă de dezvoltare a raționamentului clinic

Studiul de caz reprezintă o strategie didactică prin care elevii analizează o situație concretă, identifică probleme, formulează ipoteze și propun soluții, utilizând cunoștințele dobândite anterior. În predarea Nursingului, această metodă facilitează integrarea noțiunilor de anatomie, fiziologie, patologie, farmacologie și îngrijiri medicale, contribuind la dezvoltarea unei perspective unitare asupra pacientului.

Cercetările privind metodele active de educație în Nursing evidențiază importanța experiențelor de învățare care solicită raționamentul clinic, reflecția și participarea elevilor. Studiile asupra simulării clinice arată că activitățile structurate în jurul unor situații clinice pot sprijini dezvoltarea abilităților de raționament clinic (Theobald și colab., 2021).

Prin utilizarea studiului de caz, profesorul creează contexte în care elevii trebuie să interpreteze informațiile disponibile, să identifice datele relevante și să stabilească priorități de îngrijire. Un avantaj important îl constituie posibilitatea organizării activității în echipe, stimulând comunicarea, argumentarea deciziilor și învățarea colaborativă.

Caracterul inovator al abordării propuse constă în organizarea unei sarcini autentice de învățare, în care elevii construiesc și justifică un plan de îngrijire, în loc să reproducă un model oferit integral de profesor.

3. Aplicație didactică: elaborarea planului de îngrijire a pacientului cu diabet zaharat tip 2

Activitatea didactică propusă se adresează elevilor din învățământul postliceal sanitar, calificarea asistent medical generalist, în cadrul modulelor de Nursing.

Tema activității: Elaborarea planului individualizat de îngrijire pentru pacientul cu diabet zaharat tip 2.

Obiectiv general: Dezvoltarea competențelor de analiză a datelor clinice și de planificare a îngrijirilor, prin aplicarea etapelor procesului de Nursing.

Obiective specifice: La finalul activității, elevii vor fi capabili să identifice nevoile fundamentale afectate, să formuleze diagnostice de Nursing, să stabilească obiective realiste, să propună intervenții autonome și delegate și să definească indicatori de evaluare a îngrijirilor.

Prezentarea cazului clinic

Se propune următoarea situație clinică fictivă:

Pacientul M.I., în vârstă de 58 de ani, diagnosticat cu diabet zaharat tip 2 de aproximativ opt ani, se prezintă la unitatea medicală acuzând oboseală accentuată, sete excesivă și urinări frecvente. La evaluarea inițială se constată o glicemie de 265 mg/dl, tegumente uscate și dificultăți în respectarea recomandărilor alimentare. Pacientul declară că nu își monitorizează regulat glicemia și că nu cunoaște suficient măsurile necesare prevenirii complicațiilor.

Desfășurarea activității

Profesorul prezintă cazul clinic și organizează elevii în echipe de câte 3–4 membri. Fiecare echipă primește o fișă de lucru și are sarcina de a elabora un plan individualizat de îngrijire, utilizând etapele procesului de Nursing și modelul celor 14 nevoi fundamentale ale Virginiei Henderson.

Activitatea presupune:

1. Analiza datelor: identificarea manifestărilor clinice și a informațiilor relevante;

2. Identificarea nevoilor afectate: corelarea datelor pacientului cu nevoile fundamentale;

3. Formularea diagnosticelor de Nursing: stabilirea problemelor de îngrijire și a factorilor asociați, pe baza datelor disponibile;

4. Planificarea îngrijirilor: formularea obiectivelor și alegerea intervențiilor autonome și delegate;

5. Evaluarea: stabilirea criteriilor prin care poate fi apreciată atingerea obiectivelor propuse.

În cadrul activității, elevii sunt încurajați să analizeze inclusiv necesitatea monitorizării glicemiei, a observării semnelor de dezechilibru metabolic și a educației terapeutice a pacientului, cu respectarea competențelor profesionale și a indicațiilor medicale.

Valorificarea rezultatelor

La finalul activității, fiecare echipă prezintă planul de îngrijire elaborat și argumentează prioritizarea problemelor identificate. Profesorul coordonează discuțiile, clarifică eventualele erori și oferă feedback privind corectitudinea raționamentului clinic, individualizarea intervențiilor și siguranța pacientului.

Evaluarea formativă poate urmări corectitudinea identificării nevoilor afectate, formularea diagnosticelor de Nursing, relevanța obiectivelor și coerența intervențiilor propuse. Prin această abordare, elevii sunt implicați într-un proces de învățare activă, care solicită analiza, colaborarea și aplicarea cunoștințelor în contexte apropiate de practica profesională

4. Rolul profesorului în facilitarea învățării

În cadrul acestei strategii, profesorul își asumă rolul de organizator, facilitator și evaluator al procesului educațional. Acesta nu oferă elevilor un plan de îngrijire prestabilit, ci creează situații de învățare care stimulează descoperirea, argumentarea și reflecția. Prin întrebări orientative și feedback constructiv, profesorul sprijină elevii în identificarea relațiilor dintre manifestările clinice, nevoile pacientului și intervențiile de Nursing.

Metoda permite, de asemenea, adaptarea sarcinilor la nivelul de pregătire al elevilor și încurajează participarea activă a acestora.

5. Concluzii

Integrarea studiului de caz în predarea Nursingului reprezintă o modalitate relevantă de modernizare a practicii didactice în învățământul postliceal sanitar. Elaborarea planului de îngrijire pentru pacientul cu diabet zaharat tip 2 oferă un context educațional în care elevii pot exersa identificarea problemelor, formularea diagnosticelor de Nursing, planificarea intervențiilor și evaluarea rezultatelor.

Valoarea pedagogică a metodei constă în conectarea cunoștințelor teoretice cu situații clinice concrete, în stimularea raționamentului clinic și în dezvoltarea responsabilității profesionale. Activitatea prezentată constituie o propunere metodologică ce poate fi adaptată și evaluată ulterior în practica didactică, pentru a determina contribuția sa efectivă la dezvoltarea competențelor elevilor.

În perspectiva educației orientate spre viitor, formarea asistenților medicali presupune valorificarea unor strategii care transformă învățarea într-un proces activ, reflexiv și centrat pe nevoile pacientului.

Bibliografie

1. Theobald, K. A., și colab. (2021). Effectiveness of using simulation in the development of clinical reasoning in undergraduate nursing students: A systematic review. PubMed. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34781195/;

2. Mulyadi, M., și colab. (2021). Effects of simulation technology-based learning on nursing students' learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. PubMed. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34482208/;

3. International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL). (2021). Healthcare Simulation Standards of Best Practice. https://www.inacsl.org/healthcare-simulation-standards-of-best-practice;

4. American Diabetes Association Professional Practice Committee. (2026). Standards of Care in Diabetes—2026. Diabetes Care. https://professional.diabetes.org/standards-of-care;

5. World Health Organization. (2025). State of the World's Nursing 2025. https://www.who.int/publications/i/item/9789240110236.

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARILOR PRIN MODELUL TRIADIC AL JOCULUI DE ROL

Prof. ed. timpurie: Petre Ana-Cristina-Gabriela

Școala Gimnazială Viceamiral Ioan Murgescu",

Valu Lui Traian, Constanta,

Grădinița cu Program Prelungit „Valea Seacă"

În contextul schimbărilor sociodinamice actuale și al necesității adaptării educației timpurii la provocările secolului al XXI-lea, lucrarea de față analizează valențele didactice ale jocului de rol în dezvoltarea holistică a copilului preșcolar. Focalizându-se pe optimizarea competențelor socio-emoționale și de comunicare, studiul propune o abordare metodologică structurată denumită Modelul Triadic al Jocului de Rol (Scenariu ghidat - Imersie integrată - Reflecție vizual-emoțională). Prin intermediul acestui model, jocul de rol este transpus din sfera unei activități ludice spontane într-un dispozitiv pedagogic complex, ce articulizează domenii experiențiale diverse, tehnici de alfabetizare emoțională și elemente de debriefing vizual adaptate vârstei. Rezultatele cercetării aplicate la grupă evidențiază o îmbunătățire semnificativă a asertivității, a capacității de autoreglare emoțională și a spiritului de cooperare în rândul preșcolarilor, confirmând că inovarea didactică bazată pe convergențe metodologice reprezintă pilonul fundamental al unui învățământ timpuriu de calitate.

1. Introducere

Educația timpurie traversează în prezent o etapă de reconfigurare paradigmatică, mutând accentul de la simpla transmitere de cunoștințe sau deprinderi izolate către formarea unor competențe transversale de durată. Competențele socio-emoționale, definite prin capacitatea copilului de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, de a stabili relații interpersonale pozitive, de a manifesta empatie și de a lua decizii responsabile în acord cu normele de grup, constituie fundamentul pe care se clădește întregul parcurs de învățare pe tot parcursul vieții.

Preșcolarii din generațiile actuale cresc într-un mediu caracterizat prin suprastimulare vizuală și digitalizare accelerată, context care favorizează adesea sedentarismul și reduce oportunitățile de interacțiune socială nemijlocită. În consecință, mulți copii întâmpină dificultăți în exprimarea directă a trăirilor interioare, în tolerarea frustrării și în rezolvarea pașnică a micilor

conflicte spontane. Abordările didactice rigide sau fragmentate se dovedesc insuficiente pentru a răspunde acestor provocări, impunând o tranziție fermă către metode active, integratoare și adaptate dinamicilor contemporane.

În acest cadru, jocul de rol, activitatea fundamentală a vârstei preșcolare, își reconfirmă valoarea pedagogică centrală, dar necesită o resemnificare metodică. El nu trebuie privit doar ca un moment recreativ sau ca o simplă alegere liberă la centrele de interes, ci ca o strategie didactică intenționată, structurată și ancorată în nevoile reale de dezvoltare ale copiilor. Lucrarea de față își propune să argumenteze și să exemplifice modul în care Modelul Triadic al Jocului de Rol oferă o structură coerentă pentru stimularea inteligenței emoționale și a comunicării asertive la vârsta preșcolară.

2. Cadrul teoretic și epistemic: Valențele psihopedagogice ale jocului de rol

Fundamentarea teoretică a cercetării se raportează la viziunea constructivistă asupra învățării și la psihologia dezvoltării copilului. Lev Vîgotski a demonstrat că în jocul cu subiect și roluri copilul creează o zonă a proximei dezvoltări, acționând adesea peste conduita sa obișnuită din viața de zi cu zi. Prin preluarea temporară a unei identități simbolic construite, preșcolarul operează cu semnificații sociale complexe și exersează roluri de adult, testând reguli de comportament pe care altfel nu le-ar putea pune în practică în mod independent.

Dimensiunea socio-emoțională a dezvoltării beneficiază în mod direct de pe urma jocului de rol. Procesul presupune trecerea treptată de la egocentrismul cognitiv specific preșcolarității timpurii la stadiul de descentrare, în care copilul devine capabil să privească o situație din perspectiva altuia. Atunci când interpretează un personaj dintr-un scenariu creat la clasă, preșcolarul experimentează stările, dorințele și motivațiile acelei identități, învățând în mod nemijlocit ce înseamnă empatia, negocierea și respectarea drepturilor celorlalți.

La fel de importantă este valența comunicativă a jocului de rol. În timpul dramatizării sau al simulării unor situații reale, limbajul expresiv al copiilor se îmbogățește simțitor. Aceștia nu doar că își extind vocabularul activ cu noțiuni specifice diferitelor contexte sociale, dar exersează elemente de comunicare nonverbală și paraverbală, precum intonația, mimica și gestica, esențiale pentru o interacțiune socială reușită.

Elementul de inovare didactică propus în cadrul acestei lucrări constă în trecerea de la jocul de rol convențional, desfășurat adesea fără o direcționare metacognitivă, la o abordare bazată pe convergențe metodologice. Prin integrarea tehnicilor moderne de alfabetizare emoțională și a reflecției vizuale, activitatea ludică devine un cadru conștient de învățare socio-emoțională, fără a-și pierde din farmecul și spontaneitatea specifice copilăriei.

3. Metodologia cercetării aplicate: Structura Modelului Triadic

Pentru a conferi rigoare științifică și eficiență practică demersului didactic, am proiectat și aplicat la grupa mare Modelul Triadic al Jocului de Rol. Această abordare metodologică organizează procesul de învățare în trei etape distincte, dar strâns interconectate: Scenariul ghidat, Imersia integrată și Reflecția vizual-emoțională.

Prima etapă este reprezentată de ancorare și scenariul ghidat. Cadrul didactic introduce o problemă etică sau o situație emoțională ambiguă din viața reală a grupei, folosind un pretext narativ, o poveste scurtă sau un stimul vizual. În cadrul unei activități integrate dedicate prieteniei, de exemplu, se prezintă povestea unui copil nou-venit în grădiniță care privește de pe margine jocul celorlalți, ezitând să se apropie. În această fază inițială, copiii discută despre ceea ce observă, identifică emoțiile primare ale personajelor și încep să propună soluții argumentative pentru rezolvarea situației tensionate.

A doua etapă constă în derularea imersivă a jocului de rol propriu-zis. Preșcolarii își aleg sau negociază rolurile în mod democratic, preluând atribuțiile copilului nou, ale colegului primitor, ale liderului de grup sau ale cadrului didactic. Folosind accesorii simple și un spațiu de joc amenajat corespunzător, copiii pun în scenă situația și improvizează dialogul. În timpul imersiei ludice, accentul cade pe rezolvarea spontană a conflictelor și pe exersarea asertivității. Dacă jocul intră într-un impas sau dacă apar reacții impulsive, educatoarea poate interveni subtil prin tehnica stop-cadrului, oferind copiilor posibilitatea de a reevalua opțiunile de comportament înainte de a continua acțiunea.

A treia etapă aduce noutatea metodologică centrală a modelului, fiind axată pe debriefing și reflecție vizual-emoțională. Imediat ce scenariul a luat sfârșit, copiii parcurg un mic ritual de ieșire din rol, cum ar fi predarea ecusonului sau scuturarea imaginară a hainelor de personaj, revenind la propria identitate. Copiii se adună în cercul de discuții și utilizează un instrument vizual accesibil, denumit Termometrul Emoțiilor sau Panoul Stărilor. Fiecare participant alege o pictogramă sau o bulină colorată care reprezintă modul în care s-a simțit în timpul jocului și o plasează pe panou, explicând pe scurt alegerea făcută.

Comparația dintre abordarea tradițională și Modelul Triadic scoate în evidență diferențe fundamentale de viziune. În timp ce jocul de rol clasic se finalizează de obicei odată cu încheierea acțiunii și strângerea materialelor, Modelul Triadic adaugă o etapă indispensabilă de procesare metacognitivă. Această secvență finală transformă trăirea afectivă brută într-o cunoaștere conștientă, ajutându-l pe preșcolar să facă legătura dintre propriile acțiuni și starea emoțională a partenerilor de joc.

4. Analiza rezultatelor

Implementarea sistematică a Modelului Triadic pe parcursul unui semestru a oferit date empirice valoroase cu privire la progresele înregistrate de copii în plan socio-emoțional și comunicativ. Evaluarea s-a realizat prin intermediul observării sistematice, al grilelor de comportament prosocial și al jurnalelor de reflecție ale cadrului didactic.

În sfera socio-emoțională, s-a înregistrat o diminuare vizibilă a comportamentelor disruptive și a conflictelor interpersonale violente sau impulsive. Copiii au demonstrat o toleranță sporită la frustrare și au învățat să folosească negocierea verbală ca primă opțiune în rezolvarea neînțelegerilor. Prin intermediul etapei de reflecție vizuală, preșcolarii au avansat considerabil în alfabetizarea emoțională, reușind să identifice și să denumească stări nuanțate precum frustrarea, entuziasmul, timiditatea sau mândria, depășind dihotomia simplistă bine/rău.

În planul comunicării și al interacțiunii de grup, rezultatele au indicat o creștere a frecvenței formulărilor asertive și o mai bună ascultare activă. Preșcolarii au exersat adresarea directă, privirea în ochi și utilizarea formulelor de politețe în contexte sociale simulate, deprinderi pe care le-au transferat ulterior în activitățile libere din timpul zilei.

Un alt aspect remarcabil a fost impactul pozitiv asupra copiilor timizi sau al celor cu un ritm mai lent de dezvoltare a limbajului. Utilizarea pictogramelor și a suportului vizual în etapa de debriefing le-a oferit acestora o modalitate securizantă și accesibilă de a participa la discuția grupului fără teama de a fi judecați. Faptul că și-au putut exprima stările interioare prin mijloace nonverbale le-a crescut stima de sine și gradul de integrare în colectiv.

5. Concluzii

Cercetarea aplicată confirmă faptul că Modelul Triadic al Jocului de Rol reprezintă o strategie didactică inovatoare, convergentă și extrem de eficientă în cadrul învățământului preșcolar. Redefinirea jocului de rol prin adăugarea scenariului ghidat și a reflecției vizuale permite transformarea unei activități ludice obișnuite într-un mediu optim de dezvoltare a inteligenței emoționale și a competențelor sociale.

Prin intermediul acestei abordări, educația timpurie răspunde provocărilor contemporane, oferindu-le copiilor instruments necesare pentru a deveni persoane empate, asertive și capabile să colaboreze în grupuri diverse. Inovarea didactică nu necesită întotdeauna tehnologii sofisticate, ci resemnificarea creativă a metodelor tradiționale prin ancorarea lor în psihologia modernă a copilului.

În perspectivă, Modelul Triadic poate fi extins și adaptat cu succes la o varietate de teme curriculare integrate, constituind un reper metodologic util pentru cadrele didactice preocupate de perfecționarea profesională și de asigurarea unui învățământ timpuriu relevant, de calitate și adaptat viitorului.

Bibliografia

Aber, J., L., Cicchetti, D. (1991). The Socio-emotional Development of Maltreated Children: An Empirical and Theoretical Analysis. În revista Chapter, pp. 147-205, accesată la data de 25.10.2026, de la https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1660-0_5

Brennan, H. R. (2005). Behavioral and Social Effects of Inclusion at the Preschool Level: Exploring an Integrated Early Childhood Classroom. Keuka College, accesată la data de 25.10.2026, de la https://eric.ed.gov/?id=ED486333

Bulotsky-Shearer, R. J., Domínguez, X., Fantuzzo, J. W. (2010). Relations Between Behavior Problems in Classroom Social and Learning Situations and Peer Social Competence in Head Start and Kindergarten. În revista Journal of Emotional and Behavioral Disorders, volumul 18, numărul 4, accesată la data de 25.10.2026, de la https://doi.org/10.1177/1063426609351172

Farjam, N., K., Emamirizi, K. (2019). The Effectiveness of Social-Emotional Competence Training on Social Skills and Empathy of Preschool Children. În revista ECS, accesat la data de 25.10.2026, de la https://www.journalecs.com/index.php/ecs/article/view/144

Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., Kaufman, G. (2024). Learning and Role-Playing Games. În The Routledge Handbook of Role-Playing Game Studies (1st ed., p. 18), Routledge, accesată la data de 25.10.2026, de la https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315637532-15/learning-role-playing-games-jessica-hammer-alexandra-karen-schrier-sarah-lynne-bowman-geoff-kaufman

Perez, R., B., Muneton, B., M., J. (2023). The socio-emotional dimension in education: A systematic review. În revista Issues in Educational Research, volumul 31, numărul 1, pp. 1-23, accesată la data de 25.10.2026, de la https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.173573406487575

Prager, R. H. P. (2018). Exploring The Use of Role-playing Games In Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, accesată la data de 25.10.2026, de la https://mtrj.library.utoronto.ca/index.php/mtrj/article/view/29606

Ruiz-Ezquerro, A. (2021). Rolling Dice and Learning – Using Role-Playing Games as Pedagogy Tools. În revista Journal of Campus Activities Practice and Scholarship, volumul 3, numărul 2, pp. 50-56, accesată la data de 25.10.2026, de la https://eric.ed.gov/?id=EJ1330719

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ – REPERE PENTRU DEZVOLTAREA LEADERSHIPULUI EDUCAȚIONAL

Prof. PETRE Mirela
Liceul Tehnologic Henri Coandă Buzău

Transformările rapide din societate, dezvoltarea tehnologiilor digitale și diversificarea nevoilor educaționale ale elevilor determină schimbări importante în modul în care este definit rolul cadrului didactic. Profesorul contemporan nu mai poate fi considerat doar un transmițător de informații, ci un profesionist aflat într-un proces permanent de învățare, reflecție și adaptare. În acest context, învățarea continuă și colaborarea profesională devin componente esențiale ale dezvoltării instituției școlare și ale leadershipului educațional. Lucrarea analizează relația dintre dezvoltarea profesională continuă, colaborarea dintre cadrele didactice și construirea unei culturi organizaționale bazate pe învățare. Sunt valorificate perspective ale OECD și UNESCO, precum și rezultatele cercetărilor internaționale privind comunitățile profesionale de învățare, leadershipul distribuit și dezvoltarea profesională a profesorilor. De asemenea, sunt formulate direcții aplicative pentru școala românească, cu accent pe reflecția asupra practicii, feedback, mentorat, schimb de bune practici și responsabilitate profesională partajată.
Cuvinte-cheie: învățare continuă, dezvoltare profesională, colaborare, leadership educațional, comunități profesionale de învățare, reflecție didactică

1. Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări sociale, tehnologice și culturale rapide. Diversitatea profilurilor de învățare ale elevilor, utilizarea tehnologiilor digitale, apariția unor noi forme de comunicare și necesitatea dezvoltării competențelor pentru viață și pentru piața muncii solicită profesorilor o permanentă adaptare profesională. În aceste condiții, formarea inițială nu poate reprezenta finalul pregătirii unui cadru didactic, ci constituie fundamentul unui proces de învățare care se desfășoară pe întreg parcursul carierei.

OECD consideră dezvoltarea profesională a profesorilor din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Aceasta include atât forme formale de formare – cursuri, seminare, conferințe sau programe de

specializare –, cât și forme mai puțin formale, precum mentoratul, reflecția, rezolvarea în comun a problemelor, schimbul de experiență și colaborarea profesională (OECD, 2019).

În același timp, dezvoltarea profesională nu poate fi separată de cultura organizațională a școlii. Un profesor poate participa la numeroase activități de formare, dar impactul acestora este mai important atunci când există oportunități de aplicare, reflecție, feedback și schimb profesional. De aceea, școala trebuie să devină ea însăși un spațiu al învățării continue.

2. Învățarea continuă – de la obligație profesională la cultură a învățării

Conceptul de învățare continuă depășește perspectiva tradițională asupra formării profesionale. Dacă formarea este privită exclusiv ca participare la cursuri sau obținerea unor certificate, există riscul ca dezvoltarea profesională să devină un proces formal, insuficient conectat la nevoile reale ale profesorului și ale elevilor.

Învățarea profesională autentică presupune capacitatea cadrului didactic de a identifica propriile nevoi de dezvoltare, de a analiza rezultatele activității, de a testa noi metode și de a reflecta asupra efectelor acestora. Din această perspectivă, profesorul devine un practician reflexiv, capabil să își analizeze sistematic activitatea și să transforme experiența profesională în sursă de învățare.

OECD subliniază faptul că dezvoltarea profesională eficientă nu se limitează la participarea la activități de formare, ci presupune calitate, relevanță, feedback și sprijin ulterior pentru aplicarea celor învățate (OECD, 2019).

Prin urmare, dezvoltarea profesională poate fi privită ca un proces ciclic: identificarea nevoii → învățare → aplicare → observare → feedback → reflecție → ajustare → noi obiective de dezvoltare. Această perspectivă transformă învățarea continuă într-un element firesc al profesiei didactice.

3. Colaborarea profesională – dimensiune a dezvoltării școlii

Învățarea individuală a profesorului este importantă, însă nu este suficientă pentru construirea unei organizații școlare capabile să se adapteze și să evolueze. Cunoașterea profesională trebuie împărtășită, discutată și valorificată în cadrul colectivului.

Colaborarea dintre cadrele didactice poate lua forme diverse: schimbul de materiale, discutarea progresului elevilor, proiectarea comună a activităților, evaluarea colegială, observarea lecțiilor, co-predarea sau participarea la activități de învățare profesională colaborativă. Cercetările TALIS arată că formele simple de colaborare sunt, în general, mai frecvente decât cele care presupun un grad ridicat de interdependență profesională (OECD, 2020).

Această diferență este relevantă pentru managementul școlar. A transmite unui coleg o fișă de lucru reprezintă o formă utilă de colaborare, dar nu are aceeași profunzime ca proiectarea împreună a unei secvențe didactice, observarea reciprocă a lecțiilor și discutarea rezultatelor.

Colaborarea profesională autentică presupune, așadar, trecerea de la „lucrăm unii lângă alții" la „învățăm unii de la alții". Un asemenea proces contribuie la construirea comunităților profesionale de învățare, în cadrul cărora profesorii își asumă responsabilitatea comună pentru calitatea procesului educațional (Stoll et al., 2006).

4. Leadershipul educațional și cultura colaborării

Leadershipul educațional nu trebuie redus la exercitarea unei funcții manageriale. Un lider educațional eficient contribuie la stabilirea unei direcții comune, creează condiții pentru dezvoltarea profesională și încurajează participarea cadrelor didactice la procesele de decizie și îmbunătățire a școlii.

UNESCO subliniază importanța unor dimensiuni precum stabilirea unei viziuni, orientarea spre învățare, dezvoltarea personalului și stimularea colaborării. În acest context, leadershipul trebuie înțeles și ca o capacitate de a construi relații profesionale bazate pe încredere și responsabilitate (UNESCO, 2024).

Leadershipul distribuit oferă o perspectivă relevantă. Responsabilitatea pentru dezvoltarea școlii nu aparține exclusiv directorului, ci poate fi împărțită între profesori, coordonatori, mentori, responsabili ai comisiilor și alte persoane care dețin expertiză și inițiativă.

TALIS 2024 acordă o atenție explicită școlii ca organizație care învață, comunităților profesionale de învățare, leadershipului pentru învățare și leadershipului profesorilor (OECD, 2025). Prin urmare, leadershipul educațional contemporan presupune mai puțin control și mai multă facilitare a învățării profesionale.

5. Repere pentru practica educațională din România

Rezultatele TALIS 2024 oferă câteva repere interesante pentru sistemul românesc. În România, formele de colaborare între profesori includ discutarea progresului unor elevi, colaborarea pentru asigurarea unor standarde comune de evaluare și schimbul de materiale didactice. În același timp, formele de colaborare profesională mai profundă pot fi consolidate (OECD, 2025).

Aceste date sugerează necesitatea unei treceri progresive de la colaborarea bazată pe schimbul de resurse la colaborarea bazată pe co-construcția cunoașterii profesionale.

În practica unei unități de învățământ pot fi dezvoltate întâlniri periodice ale comunităților profesionale de învățare, schimburi de bune practici centrate pe probleme reale ale clasei, observarea colegială a activităților didactice, sesiuni de feedback constructiv, mentorat, proiectare interdisciplinară, analiza comună a rezultatelor elevilor și portofolii de dezvoltare profesională.

Un aspect important este ca aceste activități să nu fie percepute ca simple sarcini administrative suplimentare. Pentru a avea efect, ele trebuie integrate în cultura organizațională a școlii și conectate la prioritățile sale reale.

6. Concluzii

Învățarea continuă reprezintă una dintre condițiile fundamentale ale profesionalizării cadrelor didactice. Într-o societate în permanentă schimbare, profesorul are nevoie nu doar de actualizarea cunoștințelor, ci și de capacitatea de a reflecta asupra propriei practici, de a experimenta, de a primi feedback și de a învăța împreună cu ceilalți.

Colaborarea profesională poate transforma școala într-o organizație care învață. Atunci când profesorii își împărtășesc experiențele, analizează împreună problemele, proiectează activități și oferă feedback, dezvoltarea profesională devine parte a activității cotidiene, nu doar rezultatul participării la cursuri.

În acest proces, leadershipul educațional are rolul de a crea condițiile necesare: încredere, autonomie, comunicare, timp pentru colaborare și recunoașterea expertizei profesionale. Liderul educațional nu este doar cel care stabilește direcția, ci și cel care construiește cadrul în care ceilalți pot învăța și contribui.

Prin urmare, școala viitorului trebuie să fie nu doar un spațiu în care elevii învață, ci și unul în care profesorii învață continuu, împreună. În această perspectivă, învățarea continuă și colaborarea profesională nu reprezintă două procese separate, ci două dimensiuni ale aceleiași culturi organizaționale, orientate spre îmbunătățirea permanentă a educației.

Bibliografie

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

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, New York.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. Teachers College Record, 91(4), 509–536.

OECD (2016). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013. OECD Publishing, Paris.

OECD (2019). TALIS 2018 Results, Volume I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing, Paris.

OECD (2020). TALIS 2018 Results, Volume II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing, Paris.

OECD (2025). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework. OECD Publishing, Paris.

OECD (2025). Results from TALIS 2024 – Country Notes: Romania. OECD Publishing.

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.

UNESCO (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in Education – Lead for Learning. UNESCO, Paris.

INTELIGEȚA ARTIFICIALĂ ÎN CICLUL PRIMAR: ÎNTRE INOVAȚIE PEDAGOGICĂ, DESIGN INSTRUCȚIONAL ȘI INCLUZIUNE ȘCOLARĂ

Autor:Petrescu Marius
Funcția: Profesor pentru învățământul primar
Unitatea de învățământ:Școala Primară Trestioara, comuna Mânzălești

Rezumat: Prezentul articol analizează impactul și oportunitățile integrării instrumentelor bazate pe Inteligență Artificială (AI) în învățământul primar (clasele I-IV). Într-o societate puternic tehnologizată, sistemul educațional trebuie să evolueze de la simpla utilizare a tehnologiilor statice către adoptarea celor generative și adaptive. Lucrarea explorează modul în care algoritmii de procesare a limbajului natural și generatoarele controlate de imagini pot fi subordonate unor obiective pedagogice clare. Articolul demonstrează cum AI devine un catalizator al creativității, un pilon de sprijin pentru învățarea colaborativă și un instrument compensatoriu esențial în asigurarea unei educații cu adevărat incluzive.

Cuvinte-cheie: Inteligență Artificială, ciclu primar, metode moderne, incluziune școlară, creativitate, design instrucțional, tehnologii generative.

1. Introducere. Noua paradigmă a educației digitale în era algoritmilor

Școala contemporană traversează o perioadă de redefinire structurală profundă sub impactul tehnologiilor emergente. Timp de decenii, introducerea tehnologiei în sala de clasă s-a limitat la digitalizarea suporturilor de cours sau la utilizarea unor softuri educaționale liniare, cu parcursuri rigide și predeterminate. Astăzi însă, asistăm la o mutație radicală: trecerea de la tehnologia statică la cea generativă și interactivă, propulsată de Inteligența Artificială (AI).

La nivelul ciclului primar, unde dezvoltarea neuropsihică a copilului se află într-o etapă de intensă formare a structurilor logice și operaționale, introducerea AI generează, în mod justificat, vii dezbateri, reticențe etice și întrebări legate de siguranță. Cu toate acestea, ignorarea acestei realități tehnologice nu reprezintă o soluție viabilă. Elevii generației actuale interacționează nativ cu algoritmii prin recomandările platformelor media, asistenții vocali de acasă sau jocurile video interactive. În acest context, rolul fundamental al cadrului didactic se reconfigurează: profesorul nu mai este singura sursă

de informație, ci devine un designer al experiențelor de învățare, un arhitect care construiește punți sigure între curiozitatea nativă a copilului și potențialul formativ al tehnologiei.

2. Fundamentare legislativă: Între datoria digitalizării și imperativul incluziunii

Orice inovație didactică aplicată în sala de clasă trebuie să își găsească legitimitatea în cadrele normative naționale și europene în vigoare. În România, fundamentul reformei actuale este asigurat de **Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023**. Această lege stipulează explicit, la *Articolul 3 (Principiile fundamentale)*, principiul alfabetizării digitale și al dezvoltării competențelor digitale ca piloni esențiali ai formării profilului de absolvent pentru secolul al XXI-lea. Textul legii îndeamnă cadrele didactice să asigure valorificarea tehnologiei ca instrument integrat în designul instrucțional cotidian, nu doar ca anexă opțională.

Mai mult decât atât, corelația dintre inovația digitală și echitatea educațională este clar reglementată la *Articolul 68 din Legea 198/2023*, care definește cadrul general pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate: *„Învățământul preuniversitar este incluziv și garantează accesul egal la educație pentru toți copiii, prin adaptarea curriculumului, a resurselor și a metodelor de predare-învățare-evaluare la nevoile specifice ale beneficiarilor primari."* Utilizarea sistemelor adaptive și compensatorii bazate pe AI reprezintă o transpunere directă în practică a acestui articol legal, transformând obligația teoretică a incluziunii într-o realitate palpabilă la clasă.

La nivel european, demersul este susținut prin documentul de referință al *Comisiei Europene: „Orientări etice pentru educatori privind utilizarea inteligenței artificiale și a datelor în procesul de predare și învățare" (2022)*. Acesta subliniază că tehnologia trebuie utilizată ca un mecanism de augmentare a capacităților umane și de personalizare a parcursului școlar, cu menținerea controlului pedagogic permanent în mâna profesorului (*human-in-the-loop*).

3. De la consumatori pasivi la creatori activi: Mecanismele stimulării creativității

Una dintre marile mize ale didacticii moderne este depășirea stadiului de memorare și reproducere a informației, punându-se accent pe dezvoltarea gândirii critice și a creativității. Instrumentele generative bazate pe AI (cum sunt generatoarele educaționale de text sau imagini) pot funcționa în sala de clasă ca veritabili parteneri de brainstorming, stimulând gândirea divergentă.

În mod tradițional, copiii de vârstă școlară mică întâmpină uneori dificultăți în a exprima în scris concepte abstracte sau povești complexe, din cauza ritmului încă lent al scrierii manuale sau a unui vocabular în curs de consolidare. Când o activitate este organizată prin metoda învățării bazate pe

proiecte (PBL), introducerea AI transformă elevul dintr-un consumator pasiv de imagini de pe internet într-un creator. Pentru a obține o ilustrație sau un fragment de text valid de la o interfață AI, elevul trebuie să învețe să formuleze un prompt (o instrucțiune text precisă). Acest proces solicită funcții cognitive superioare:

- **Acuratețe lexicală:** Copilul trebuie să aleagă substantive și adjective specifice (nu doar „un câine", ci „pestriț, de talie mică, jucăuș").
- **Orientare spațială și logică:** Structurarea detaliilor în text pentru ca algoritmul să înțeleagă compoziția (ex: „în plan apropiat", „pe fundalul unui munte").
- **Autoreglare prin încercare și eroare:** Dacă imaginea generată nu reflectă viziunea inițială a elevului, acesta este stimulat să analizeze critic textul introdus, să corecteze greșelile sintactice sau semantice și să reîncerce. AI devine, astfel, o oglindă interactivă și imediată a clarității propriei exprimări.

4. AI ca pilon al incluziunii: Egalizarea șanselor și funcția compensatorie

Principiul modern al incluziunii educaționale postulează că școala trebuie să se adapteze la diversitatea elevilor, și nu invers. În orice sală de clasă coexistă copii cu ritmuri diferite de învățare, dar și copii cu cerințe educaționale speciale (CES), tulburări de învățare (dislexie, disgrafie) sau întârzieri în dezvoltarea neuro-motorie fină. Pentru acești elevi, sarcinile școlare standard pot deveni surse majore de frustrare și demotivare.

În acest punct, Inteligența Artificială acționează ca un instrument adaptiv și compensatoriu de o valoare inestimabilă, eliminând barierele fizice sau cognitive care blochează participarea:

- **Tehnologiile Speech-to-Text (Recunoaștere vocală):** Permit unui elev disgrafic sau cu dificultăți majore de scriere manuală să își dicteze ideile, povestea sau răspunsurile la un exercițiu. Astfel, evaluarea nu mai măsoară deficitul motor, ci capacitatea reală de argumentare și imaginația elevului.
- **Tehnologiile Text-to-Speech (Sinteză vocală):** Reprezintă un sprijin major pentru elevii dislexici, oferindu-le posibilitatea de a asculta textele lungi sau enunțurile problemelor în timp ce le urmăresc vizual, facilitând decodarea și înțelegerea mesajului.
- **Generarea asistată de imagini:** Oferă o șansă extraordinară copiilor cu dispraxie sau deficiențe de motricitate fină. Un elev care nu poate ține corect o pensulă sau un creion din cauze medicale poate deveni autorul unor compoziții vizuale remarcabile în cadrul unui proiect școlar, transpunându-și

ideile prin cuvinte. Această reușită are un impact profund asupra stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate.

5. Bune practici. Proiectul interdisciplinar „Povestea Planetei Noastre”

Pentru a ilustra modul în care aceste concepte teoretice prind viață în sala de clasă, propunem un model de bune practici conceput pentru clasa a IV-a, realizat pe parcursul a două ore de curs integrate (Discipline: Limba și literatura română, Științe ale naturii, Arte vizuale și abilități practice).

Activitatea se desfășoară în echipe eterogene, iar produsul final este o carte digitală ecologică pe platforma Book Creator, utilizând ilustrații ghidate prin asistenți digitali de imagine (sigure pentru mediul școlar). Pașii metodologici includ:

Etapa I: Cooperare și Identificarea Problemei (20 min) – Brainstorming în echipe mixte pentru crearea unui personaj salvator al naturii. Etapa II: Co-crearea asistată de AI (35 min) – Traducerea ideilor în prompturi lingvistice și analiza imaginilor rezultate. Etapa III: Editarea și Integrarea Digitală (30 min) – Structurarea cărții electronice și utilizarea funcțiilor de accesibilitate (dictare vocală pentru elevii cu CES). Etapa IV: Evaluare modernă (15 min) – Prezentarea proiectelor și peer-review.

6. Limite, riscuri și dimensiunea etică în utilizarea AI la vârste mici

O analiză obiectivă a inovației didactice nu poate omite riscurile asociate. Utilizarea AI în educația timpurie trebuie administrată în doze homeopatice și sub o supraveghere strictă. Tehnologia nu trebuie, sub nicio formă, să înlocuiască activitățile fundamentale ale copilăriei: scrisul de mână (esențial pentru dezvoltarea rețelelor neuronale și a motricității), lectura pe suport de hârtie, desenul liber și, mai ales, interacțiunea socială directă, nemediată de ecrane.

Un alt aspect critic este educarea spiritului critic și a rezilienței la dezinformare. Chiar de la nivelul ciclului primar, copiii trebuie să înțeleagă, pe înțelesul lor, că AI este un sistem matematic care „ghicește” continuări de text sau asocieri de pixeli, și nu o entitate conștientă. Ei trebuie învățați că algoritmii pot face greșeli („halucinații”) și că imaginile generate nu sunt realități factuale. Astfel, punem bazele unei conduite etice și ale unei igiene digitale esențiale pentru viitorul cetățean al lumii de mâine.

7. Concluzii

Integrarea Inteligenței Artificiale în învățământul primar reprezintă o oportunitate istorică de a transforma procesul de predare-învățare-evaluare într-o experiență dinamică, extrem de personalizată și

incluzivă. Departe de a diminua rolul cadrului didactic, AI îl potențează: eliberați de anumite sarcini repetitive, profesorii se pot concentra pe mentorat, sprijin emoțional și ghidare valorică. Prin utilizarea inteligentă, etică și echilibrată a resurselor tehnologice moderne, școala românească poate asigura un mediu educațional în care inovația și bunele practici nu sunt doar concepte teoretice, ci realități vii care transformă destinele elevilor noștri.

8. Bibliografie

1. 1. Comisia Europeană (2022). Orientări etice pentru educatori privind utilizarea inteligenței artificiale (IA) și a datelor în procesul de predare și învățare, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
2. 2. Cucoș, Constantin (2018). Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări, Editura Polirom, Iași.
3. 3. Parlamentul României (2023). Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023, Monitorul Oficial.
4. 4. Pânișoară, Ion-Ovidiu (2020). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași.

ANEXĂ LA LUCRARE

FIȘĂ DE EVALUARE / MATRICE DE CORECTARE

Proiect Interdisciplinar: „Povestea Planetei Noastre” (Clasa a IV-a)

Această fișă este un instrument de evaluare formativă și sumativă conceput pentru a măsura atât competențele digitale și lingvistice, cât și gradul de colaborare incluzivă din cadrul micro-grupurilor de lucru.

Criteriu de evaluare	Suficient (S)	Bine (B)	Foarte Bine (FB)
Formularea prompturilor (Competență lingvistică)	Prompturi simple (cuvinte izolate), necesită sprijin masiv pentru corectarea erorilor.	Formulează propoziții descriptive clare; utilizează adjective de bază pentru detalii.	Formulează prompturi complexe, nuanțate, folosind repere spațiale și vocabular bogat.
Gândire critică / Autoreglare	Acceptă primul rezultat oferit de AI, fără a încerca să modifice sau să îmbunătățească textul.	Identifică neconcordanțe majore între text și imagine; modifică promptul o singură dată.	Analizează critic imaginea rezultată; ajustează fin cuvintele cheie succesiv până la rezultatul optim.
Cooperare și Incluziune (Lucrul în echipă)	Sarcini împărțite inegal; membrii cu CES sunt lăsați la o parte sau marginalizați.	Toți membrii au atribuții secundare, dar deciziile majore sunt luate doar de 1-2 elevi.	Colaborare armonioasă; rolurile sunt adaptate; elevii cu CES sunt integrați activ (ex. dictare vocală).
Calitatea produsului final (Cartea digitală)	Cartea conține pagini incomplete, text cu greșeli și imagini necorelate cu	Structură logică păstrată; povestea este lizibilă, iar imaginile AI susțin	Design excelent în Book Creator; text corect gramatical, imagini AI

	narațiunea.	textul în mare parte.	spectaculoase și perfect integrate.
Dimensiune etică / Conștientizare	Nu face diferența între o fotografie reală și o imagine generată de algoritmi.	Înțelege că AI este un instrument de calcul, dar tinde să creadă total textul/imaginea oferită.	Explică clar faptul că imaginea este o creație artificială bazată pe date umane și identifică erori.

UN MODEL EXPLICATIV AL CONSUMULUI DE DROGURI ÎN RÂNDUL POPULAȚIEI TINERE

Profesor consilier școlar,
PLĂCINTAR Angela-Carmen
CJRAE Arad;
Colegiul Național „Vasile Goldiș" Arad

În rândul populației tinere, consumul de droguri este adesea asociat cu căutarea unei stări rapide de bine, a unei forme de „evadare" emoțională sau a unei modalități de reglare a trăirilor interioare. Această stare este percepută inițial ca accesibilă și ușor de repetat, însă, în timp, comportamentul de consum devine din ce în ce mai costisitor, atât psihologic, cât și social și biologic.

Consumul de droguri reprezintă o problemă majoră de sănătate publică, cu impact semnificativ asupra funcționării psihologice, relaționale și sociale. Literatura de specialitate oferă multiple explicații ale fenomenului, din perspective biologice, psihologice și sociale, însă integrarea acestora într-un cadru unitar rămâne o provocare.

În esență, consumul de substanțe psihoactive poate conduce, în timp, la dependență și la afectarea progresivă a sistemului nervos, a sănătății fizice și a funcționării sociale, cu consecințe precum deteriorarea relațiilor, scăderea autonomiei personale și pierderea funcționării adaptative.

Lucrarea de față propune un model conceptual integrativ, care interpretează consumul de substanțe prin prisma satisfacerii unor nevoi psihologice fundamentale. Sunt analizate principalele teorii din literatura de specialitate, urmate de integrarea lor într-un model explicativ bazat pe nevoi umane.

1. Modelul neurobiologic al dependenței

Din perspectivă neurobiologică, consumul de droguri acționează asupra sistemului de recompensă al creierului, în special asupra circuitelor dopaminergice.

Substanțele psihoactive determină o creștere artificială a nivelului de dopamină, generând senzații intense de plăcere și întărind comportamentul de consum. În timp, expunerea repetată conduce la

reducerea sensibilității la recompense naturale, ceea ce contribuie la instalarea dependenței și la scăderea capacității de a experimenta satisfacție în absența substanței.

2. Teoria autodeterminării (Deci & Ryan)

Teoria autodeterminării, formulată de Edward L. Deci și Richard M. Ryan, susține că funcționarea psihologică optimă depinde de satisfacerea a trei nevoi fundamentale: autonomia, competența și relaționarea.

Autonomia se referă la percepția controlului asupra propriei vieți. Competența implică sentimentul de eficiență și capacitate personală. Relaționarea vizează nevoia de conexiuni interpersonale semnificative. Atunci când aceste nevoi nu sunt satisfăcute în mod adaptativ, consumul de substanțe poate apărea ca o formă de compensare.

De exemplu, un tânăr care trăiește o lipsă de control asupra propriei vieți poate experimenta, sub influența substanțelor, o iluzie de autonomie, simțind temporar că ia decizii mai ușor și că nu mai este copleșit de presiuni externe.

Un adolescent cu stimă de sine fragilă sau cu numeroase experiențe de eșec poate percepe, în contextul consumului, o creștere artificială a competenței, manifestată printr-o încredere de sine accentuată, o sociabilitate crescută și o disponibilitate mai mare de asumare a riscurilor.

În ceea ce privește relaționarea, un tânăr care se simte exclus poate percepe consumul ca pe o modalitate de apartenență la un grup, însă această apartenență este construită artificial, prin comportamentul de consum, nu prin relații autentice.

3. Teoria atașamentului (John Bowlby)

Teoria atașamentului, formulată de John Bowlby, evidențiază rolul relațiilor timpurii în dezvoltarea emoțională și în formarea modului de reglare afectivă și relațională a individului.

Experiențele timpurii pot conduce la formarea unor stiluri de atașament securizant sau insecurizant (anxios ori evitant), care influențează modul în care persoana gestionează emoțiile, apropierea și respingerea.

În contextul consumului de droguri, un atașament insecurizant reprezintă un factor de vulnerabilitate.

Un tânăr cu atașament anxios poate utiliza substanțele pentru reducerea rapidă a anxietății de separare și a sentimentului de nesiguranță afectivă, trăind temporar o diminuare a fricii de abandon.

Un tânăr cu atașament evitant poate folosi consumul ca strategie de evitare a contactului emoțional, reducând disconfortul asociat vulnerabilității relaționale și retragerii afective.

Astfel, consumul de substanțe poate funcționa ca mecanism disfuncțional de reglare emoțională, înlocuind nevoia de siguranță afectivă oferită în mod normal de relațiile de atașament securizant.

Din această perspectivă, dificultățile de atașament nu rămân strict la nivel relațional, ci se reflectă în nevoi psihologice nesatisfăcute, în special în zona de siguranță, iubire și conexiune.

4. Modelul ierarhiei nevoilor (Abraham Maslow)

Abraham Maslow a descris motivația umană sub forma unei ierarhii de nevoi: fiziologice, siguranță, apartenență, stimă și autoactualizare.

Deși modelul nu a fost conceput pentru explicarea consumului de droguri, el oferă un cadru util pentru înțelegerea vulnerabilității psihologice în situațiile în care aceste nevoi nu sunt satisfăcute adaptativ.

În mod obișnuit, nevoile sunt împlinite prin relații, educație, muncă și dezvoltare personală. Atunci când apar deficite, individul poate căuta soluții rapide de reducere a tensiunii interne, iar consumul de substanțe poate deveni una dintre aceste strategii.

Astfel, nevoia de siguranță poate fi „calmată” temporar prin reducerea anxietății, nevoia de apartenență poate fi simulată în cadrul grupurilor de consum, iar stima de sine poate fi artificial amplificată.

Problema fundamentală apare atunci când aceste mecanisme înlocuiesc progresiv sursele sănătoase de satisfacere a nevoilor.

Nevoile nu acționează izolat, ci se influențează reciproc, iar consumul de substanțe poate deveni o strategie globală de reglare disfuncțională a întregului sistem motivațional.

5. Modelul celor șase nevoi umane (model motivațional propus în literatura de dezvoltare personală de Tony Robbins**)**

Pe lângă modelele clasice, comportamentul uman poate fi înțeles și prin șase nevoi psihologice fundamentale: certitudine, incertitudine, importanță, iubire și conexiune, creștere și contribuție.

1. Nevoia de certitudine se poate manifesta prin reducerea temporară a anxietății.
2. Nevoia de incertitudine prin căutarea intensității și a experiențelor noi.
3. Nevoia de importanță prin validare socială în grupuri de consum.
4. Nevoia de iubire și conexiune prin sentimentul de apartenență.
5. Nevoia de creștere prin percepția explorării personale.
6. Nevoia de contribuție prin sentimentul de implicare și solidaritate.

Aceste nevoi pot fi satisfăcute aparent prin consum, însă într-o formă artificială și instabilă.

De la satisfacere la dependență

Diferența esențială dintre un traseu adaptativ și unul adictiv constă în modul de satisfacere a nevoilor psihologice. În mod adaptativ, acestea sunt reglate prin relații autentice, comunicare, activitate, reflecție și dezvoltare personală. În schimb, consumul de droguri oferă o soluție rapidă, intensă și aparent eficientă, ceea ce îi conferă un potențial ridicat de întărire comportamentală. În timp, apare învățarea că substanța reprezintă principalul mecanism de reglare, iar celelalte strategii își pierd treptat eficiența subiectivă.

Astfel, dependența poate fi înțeleasă ca o reorganizare a sistemului de reglare psihologică al individului, în care un singur comportament ajunge să substituie ansamblul mecanismelor adaptative.

Concluzii

Consumul de droguri poate fi interpretat ca o încercare de satisfacere a unor nevoi psihologice reale prin mijloace disfuncționale.

Modelele analizate oferă perspective complementare asupra fenomenului, însă niciuna dintre ele nu a fost inițial concepută pentru explicarea consumului de substanțe. Aplicarea lor în acest context

reprezintă o integrare teoretică, utilă pentru înțelegere și reflecție, dar care necesită validare empirică suplimentară.

În esență, dependența apare atunci când un singur comportament ajunge să înlocuiască întregul sistem natural de reglare psihologică al individului.

Bibliografie selectivă

1. Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation;*
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-Determination Theory;*
3. Bowlby, J. (1988). *A Secure Base;*
4. Khantzian, E. J. (1997). *The self-medication hypothesis of substance use disorders;*
5. Volkow, N. D. (2016). *Neurobiology of addiction;*
6. Robbins, A. (2001). *Awaken the Giant Within*. Free Press.

PERSPECTIVE MODERNE ÎN ABORDAREA STRATEGIILOR DE INSTRUIRE

Prof. Podumneacă Daniela,
Liceul Tehnologic Agromontan „Romeo Constantinescu", Vălenii de Munte, Prahova

Lumea în care trăim se schimbă şi odată cu ea educaţia; sursele de informare pentru adulţi şi copii sunt multe încât pentru cei atraşi de nou, de spectaculos, una pare mai atractivă decât alta. Copiii primesc prin diferite „căi", canale, prea multe informaţii pe care nu le reţin şi nu au nici capacitatea de selecţie a acestora. *„Fericit este copilul care găseşte în fiecare etapă a drumului său pe educatorul capabil să-i insufle treptat forţa şi elanul necesar împlinirii destinului său ca om". -Maurice Debesse*

Procesul învăţării se organizează acum în cadrul domeniilor experienţiale: domeniul ştiinţă, domeniul om şi societate, domeniul limbă şi comunicare, domeniul estetic şi creativ, domeniul psihomotric.

Abordarea educaţională propusă de programa şcolară se orientează asupra folosirii metodei proiectelor tematice de grup, selectate, proiectate şi elaborate în care metodele activ-participative, brainstorming-ul, lucrul în echipă şi acţiunea directă a copilului cu mediul, sunt mijloacele de bază ale procesului de instruire.

Unul din obiectivele concrete ale reformei în învăţământul românesc este şi reevaluarea conţinuturilor de predare-învăţare, conţinuturi care implică convertirea învăţământului dintr-unul preponderent reproductiv într-unul în esenţă creativ.

Conţinuturile sunt orientate spre copil şi se adresează nouă, profesorilor şi învăţătorilor, care avem posibilitatea să ne punem în valoare creativitatea şi libertatea de a alege tema şi mijloacele de realizare în funcţie de specificul clasei, şcolii şi al comunităţii locale.

Cadrul în care se desfăşoară activitatea, trebuie să aibă o dotare aparte. Aici este locul unde dragostea se revarsă din plin dinspre fiecare în parte. Activitatea instructiv-educativă în școală trebuie să se desfăşoare la un nivel corespunzător cerinţelor actuale. Nimic din ceea ce făureşte omul în efemera sa existentă nu se ridică atât de sublim la creaţie, dăruire de sine, jertfă şi împlinire, ca strădania noastră pentru dezvoltarea şi educarea copiilor. Să nu uităm nici o clipă că ei reprezintă viitorul umanităţii însăşi.

Predarea reprezintă una din condiţiile esenţiale ale învăţării. Pentru că demersul comun al profesorilor și elevilor să fie eficient, este necesară adoptarea unor strategii de acţiune, a unui anumit mod de abordare şi rezolvare a sarcinilor concrete de instruire. Se constată că multe cadre didactice rămân legate de principii, modele şi strategii specifice sistemului tradiţonal de

învăţământ. În plan metodologic, adepţii practicii acestui sistem recurg, aproape în exclusivitate, la metode şi procedee prin care se urmăreşte îndeosebi mobilizarea activităţii gândirii pentru receptarea cunoştiintelor transmise.

Astăzi, strategiile de predare urmăresc, folosirea celor mai adecvate metode şi procedee de predare, corelate mijloacelor de învăţământ moderne, în baza alternării, îmbinării formelor de organizare existente. Urmărind îndeplinirea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o manieră de abordare a activtăţii instructi-educative, pentru un model de acţiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente: o componentă epistemologică şi una metodologică. Centrându-se atenţia pe problematica strategiilor de predare, ne interesează în mod special cea de-a doua componentă care se referă la metodele, mijloacele şi formele de organizare capabile să asigure funcţionalitatea celei dintâi.

Strategiile reprezintă, de fapt, aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învăţarea. Instruirea înseamnă un proces de predare a cunoştinţelor şi deprinderilor într-o instituţie de învăţământ. Cadrul didactic întreprinde seturi de activităţi şi comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând în final întreprinderea didactică către maximum de rezultate educaţionale. Analiza resurselor, a condiţiilor, a factorilor educaţionali care pot maximiza rezultatele instructiv educative constituite demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice strategii educaționale.

Noţiunea de strategie a fost introdusă din nevoia de a găsi o alternativă practicilor tradiţionale utilizate în învăţământ: conceperea predării unei discipline, elaborarea conţinuturilor, predarea unei simple activităţi educaţionale. Din punct de vedere funcţional strategia se situează pe traiectul de la intenţie la realitate, sarcinile de instruire fiind traduse astfel într-un ansamblu de decizii condiţionale.

Prin metodele interactive, de grup elevii îşi exersează capacitatea de a selecta, combina, lucrurile de care au nevoie în viaţa şcolară şi de adult. Însă conexiunile pe care le fac aceştia uimesc mintea unui adult.

Stimularea creativităţii copiilor este favorizată de metodele interactive. Copiii descoperă o nouă experienţă, interrelaţionează în grupuri de învăţare activă, studiază, investighează şi capătă încredere în capacităţile individuale şi ale grupului. Situaţiile de învăţare rezolvate prin metodele interactive de grup dezvoltă copiilor gândirea democratică deoarece ei exersează gândirea critică şi înţeleg că atunci când analizează un personaj, comportamentul unui copil, o faptă, o idee, un eveniment critică comportamentul, ideea, fapta, nu critică personajul din poveste sau copilul, adultul.

După fiecare metodă aplicată se pot obţine performanţe pe care copiii le percep şi-i fac responsabili în rezolvarea sarcinilor de lucru viitoare. Copiii înţeleg şi observă că implicarea lor este diferită, dar încurajaţi îşi vor cultiva dorinţa de a se implica în rezolvarea sarcinilor de grup, să aibă răbdare cu ei, exersând şi toleranţa reciprocă.

Fiecare partener în educaţie îşi are rolul său în conturarea unei clase echilibrate, asigurând o organizare participativă care include sau presupune un climat deschis, agreabil, senin, în care disciplina este realizată cu copiii, situaţiile de învăţare se bazează pe experienţe şi încercări, pe stabilirea legăturilor de cauzalitate. O analiză comparativă între tradiţional şi noile metode arată că multe schimbări constau în faptul că îl plasează pe copil în procesul educativ. În aceste demersuri locul primordial îl ocupă elevul de la sugerarea temei şi până la identificarea unor situaţii de ,,cercetare" soldate cu soluţii proprii, de la un proces didactic fragmentat la unul integrat, global.

O reformă autentică a învăţământului este centrată pe autonomia, inteligenţa, sensibilitatea, voinţa şi creativitatea copilului. Copilul trebuie ,,ascultat" cu răbdare, lăsat să se exprime, să se dezvăluie, să-şi manifeste opinia, să acţioneze. El trebuie acceptat asa cum este, ajutat să fie el însuşi, să-şi manifeste personalitatea şi propria valoare, să-şi găsească propriul drum, dezvoltându-şi înclinaţiile, preocupările şi interesele. Schimbarea efectivă a activităţii în clasă trebuie să înceapă cu o nouă relaţie a educatorului cu copiii, cu repoziţionarea rolului şi statutului acestuia în procesul educaţional, precum şi cu noi funcţii ale cadrului didactic.

Concepută ca un scenariu didactic cu structura complexă, strategia didactică prefigurează traseul metodic cel mai eficient care urmează să fie parcurs în abordarea unei înlănţuiri de situaţii concrete de predare şi învăţare. Strategia trebuie gândită astfel încât să ducă la eliminarea hazardului, să prevină erorile şi riscurile nedorite. Învăţarea poate fi definită ca un proces evolutiv, de esenţă formativ-informativă, constând în dobândirea de către fiinţa vie, într-o manieră activă, explorativă a experienţei proprii de viaţă şi în modificarea selectivă şi sistematică a conduitei. Ea urmăreşte asimilarea unui conţinut foarte variat, are în vedere schimbarea comportamentului celui care învaţă, are un caracter adaptativ la condiţiile unui mediu extrem de dinamic şi constituie principala modalitate de împlinire umană.

Altfel, educaţia este un proces dificil care îmbină ştiinţa şi intuiţia, experienţa şi spontaneitatea, este un veritabil act de magie, pentru care dascălul trebuie să găsească mereu alte şi alte soluţii, născute din competenţă, din studiu, dar şi dintr-o inepuizabilă creativitate. Şi transdisciplinaritatea este un demers care îşi propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative. Cunoştinţe şi competenţe din diverse arii disciplinare sunt mobilizate

pentru faptul că ele pot sprijini demersul de rezolvare a problemei sau efortul de a răspunde la întrebare. Elevul va găsi firul „magic” ce leagă cunoştinţele între ele.

Metodele de interacţiune sporesc implicarea şi motivarea elevilor, activitatea devenind mai de profunzime, conţinuturile nu mai sunt oferite „de-a gata”, ci elevul participă la bucuria descoperirilor prin contactul cu ceilalţi.

Metodele de interacţiune educaţională înregistrează la capitolul efecte optimizarea comunicării, dar, concomitent, eficienţa acestor metode depinde de existenţa unor astfel de structuri comunicaţionale optime în clasa de elevi.

Comunicarea devine, atât pentru omul de la catedră, cât şi pentru cel format, atât pentru profesionistul într-un domeniu, cât şi pentru experienţa de zi cu zi a fiecăruia dintre noi, mai mult decât un instrument pentru dezvoltarea eficienţei personale şi sociale, ea devine o nouă filosofie a existenţei omului modern.

Bibliografie:

Pătrăuţă T. – Teoria şi metodologia instruirii şi evaluării, Editura “Vasile Goldiş Universitz Press” Arad, 2008;

Cerghit Ioan – Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri si strategii, Editura Aramis, Bucuresti, 2004;

Iucu Romiță – Instruire şcolară. Perspective teoretice şi aplicative în Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2001;

ARIPI SPRE VIITOR

EDUCAȚIA CARE PREGĂTEȘTE GENERAȚIILE PENTRU O LUME ÎN SCHIMBARE

Lucrare pentru simpozion

Autor: PROF. ÎNV. PRIMAR TIHOI ELENA SIMONA

PROF. ÎNV. PRIMAR POPA ELENA

Unitatea de învățământ: ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 24 TIMIȘOARA

Rezumat

Lucrarea „Aripi spre viitor” pornește de la ideea că educația nu înseamnă doar acumularea de informații, ci și formarea unor oameni capabili să înțeleagă schimbarea, să gândească independent, să colaboreze și să acționeze responsabil. Într-o societate influențată de transformări tehnologice, provocări de mediu și schimbări rapide ale modului în care învățăm și muncim, școala are nevoie de o perspectivă orientată spre viitor. Competențele digitale, gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea și responsabilitatea față de comunitate devin componente esențiale ale pregătirii elevilor. În același timp, tehnologia trebuie folosită cu discernământ și în condiții echitabile, astfel încât inovația să sprijine învățarea, nu să accentueze diferențele dintre copii. Lucrarea propune o viziune în care elevul este participant activ la propria formare, iar profesorul devine ghid, facilitator și partener de învățare.

Cuvinte-cheie: educație, viitor, competențe, creativitate, tehnologie, sustenabilitate, colaborare

1. Introducere – de ce avem nevoie de „aripi spre viitor”?

Titlul simpozionului, „Aripi spre viitor”, poate fi privit ca o metaforă a educației. Aripile nu ne duc singure la destinație; ele ne oferă posibilitatea de a privi mai departe, de a explora și de a depăși limitele cunoscute. În același mod, școala trebuie să le ofere elevilor nu doar răspunsuri, ci și instrumentele prin care să găsească răspunsuri noi.

UNICEF subliniază că pregătirea copiilor și adolescenților pentru viață presupune dezvoltarea unui spectru larg de competențe, astfel încât aceștia să poată face față unor provocări personale, sociale, academice, economice și de mediu. □cite□turn0search1□ În acest context, succesul educațional nu poate fi redus la memorarea unor informații. Este important ca elevul să știe să selecteze informația

relevantă, să pună întrebări, să verifice surse, să lucreze cu ceilalți și să transforme cunoașterea în acțiune.

2. Educația pentru viitor începe cu competențele

Viitorul este dificil de anticipat în detaliu, dar anumite capacități sunt utile indiferent de schimbările care vor apărea. Gândirea critică îl ajută pe elev să analizeze informațiile și să distingă între argumente și opinii. Creativitatea îl încurajează să găsească soluții originale. Comunicarea și colaborarea îl pregătesc pentru situații în care rezolvarea unei probleme depinde de contribuția mai multor persoane.

UNESCO include, în educația pentru dezvoltare durabilă, competențe precum gândirea sistemică, anticiparea, colaborarea, gândirea critică, autocunoașterea și rezolvarea integrată a problemelor. Aceste competențe sunt utile deoarece îi ajută pe elevi să înțeleagă legăturile dintre deciziile individuale și efectele lor sociale, economice și de mediu. □cite□turn0search4□

Prin urmare, o școală orientată spre viitor nu renunță la cunoștințele de bază, ci le valorifică prin activități care îi cer elevului să aplice ceea ce a învățat. Un proiect interdisciplinar, o dezbatere, o investigație, un experiment sau realizarea unei soluții pentru o problemă reală pot transforma informația în experiență și competență.

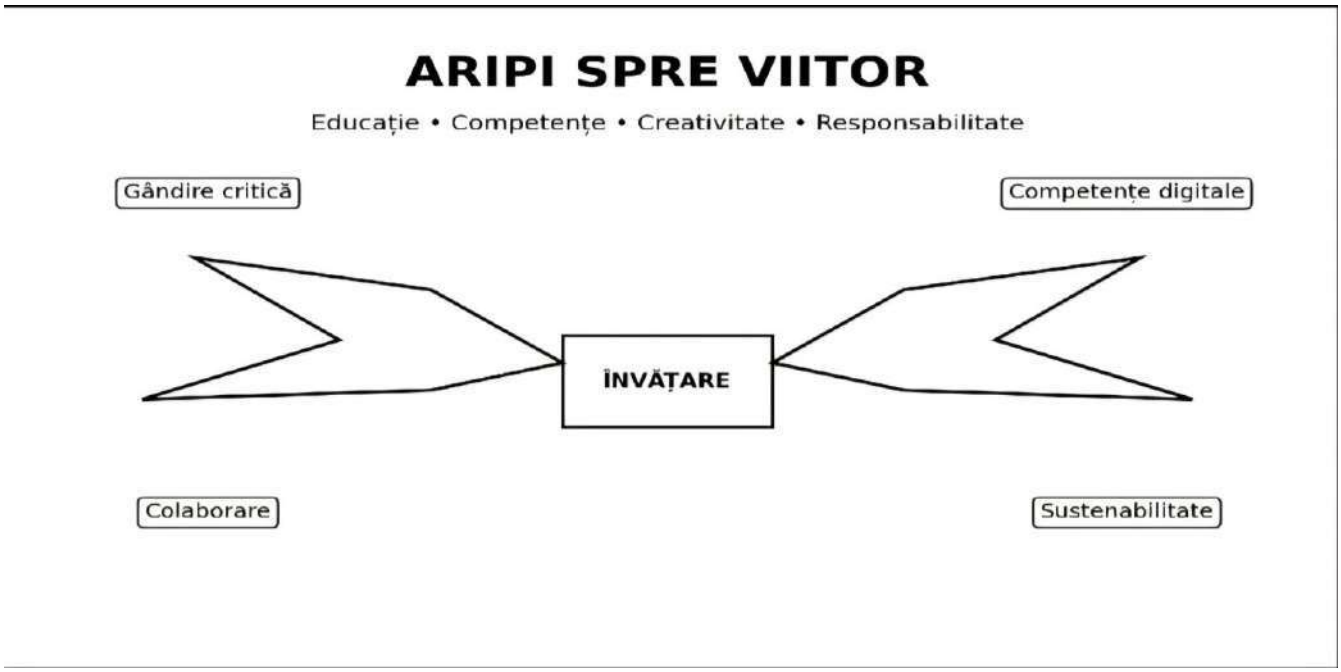


Figura 1. „Aripile” care susțin pregătirea pentru viitor – ilustrație originală realizată pentru această lucrare.

3. Tehnologia – instrument, nu scop

Tehnologia ocupă un loc important în educația contemporană. Platformele digitale, resursele multimedia și instrumentele bazate pe inteligență artificială pot facilita accesul la informație și pot susține activități de învățare personalizate. UNICEF arată că educația digitală trebuie să urmărească îmbunătățirea rezultatelor învățării și reducerea inegalităților de acces, cu o abordare centrată pe copil. □cite□turn0search0□

Totuși, simpla prezență a tehnologiei nu garantează o educație mai bună. Contează modul în care este folosită. Elevul trebuie să învețe nu doar să utilizeze un instrument, ci și să evalueze informația obținută cu ajutorul lui, să respecte regulile de siguranță și să își păstreze capacitatea de a gândi independent. Un raport UNICEF din 2025 evidențiază atât importanța competențelor digitale, cât și existența unor diferențe semnificative în accesul copiilor la internet și tehnologii. □cite□turn0search5□

De aceea, alfabetizarea digitală trebuie însoțită de alfabetizare informațională și media: elevii au nevoie să știe cum verifică o sursă, cum recunosc o informație neverificată și cum își protejează datele personale. În cazul instrumentelor de inteligență artificială, acest lucru înseamnă și înțelegerea limitelor lor: un răspuns generat automat trebuie verificat și folosit responsabil, nu acceptat fără reflecție.

4. Sustenabilitatea – responsabilitatea față de viitor

A avea „aripi spre viitor” înseamnă și a înțelege că viitorul este influențat de alegerile prezentului. Educația pentru dezvoltare durabilă îi poate ajuta pe elevi să observe relațiile dintre mediul înconjurător, economie și societate și să participe la găsirea unor soluții. UNESCO consideră educația un factor esențial pentru atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă și recomandă formarea unor competențe care să îi ajute pe oameni să ia decizii informate și să acționeze responsabil. □cite□turn0search4□

În școală, sustenabilitatea poate deveni o experiență concretă: colectarea selectivă, economisirea resurselor, amenajarea unui spațiu verde, observarea biodiversității locale sau realizarea unui proiect despre consumul responsabil. Astfel, elevul nu mai percepe sustenabilitatea ca pe o noțiune abstractă, ci ca pe o formă de responsabilitate cotidiană.

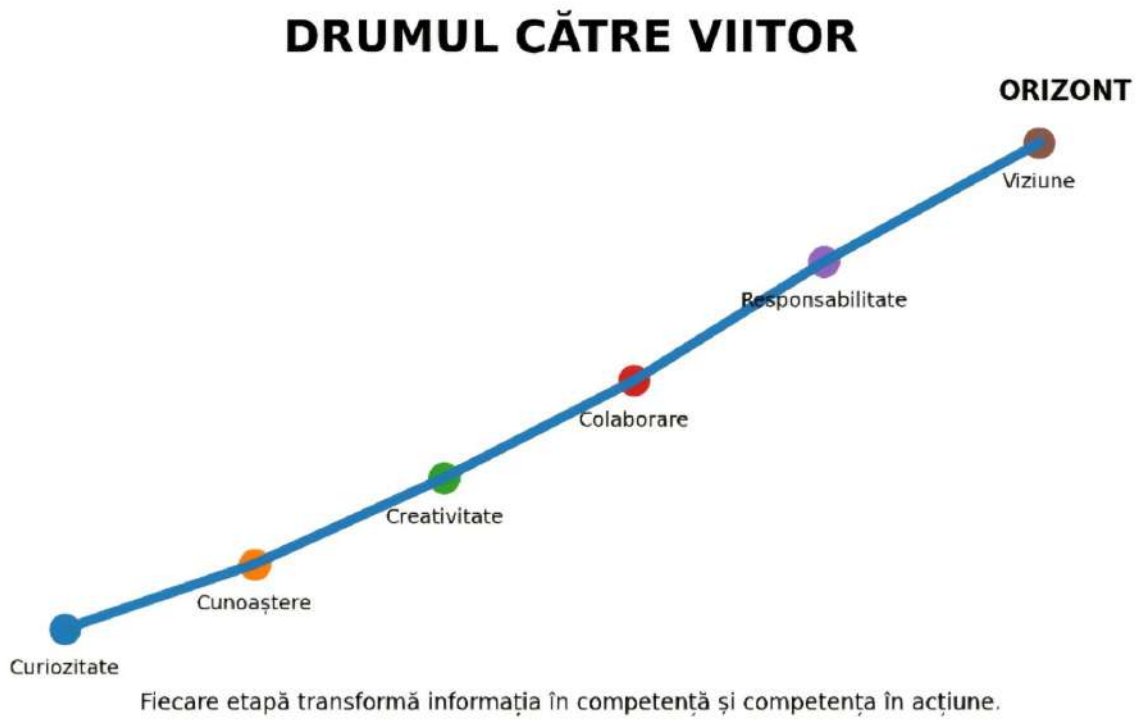


Figura 2. Drumul de la curiozitate la viziune – ilustrație originală realizată pentru această lucrare.

5. Profesorul și elevul într-o școală a viitorului

Într-o educație orientată spre viitor, profesorul rămâne esențial. Tehnologia poate oferi instrumente, dar relația pedagogică, încurajarea, feedbackul și exemplul personal nu pot fi reduse la un algoritm. Rolul profesorului se poate extinde de la transmiterea informației către proiectarea unor contexte în care elevii investighează, discută, creează și reflectează.

Elevul, la rândul său, devine mai activ. El poate propune întrebări, poate lucra în echipă, poate realiza proiecte și poate reflecta asupra propriului progres. O astfel de abordare dezvoltă autonomia și sentimentul că învățarea are legătură cu lumea reală.

În acest proces, școala trebuie să ofere șanse cât mai echitabile. UNICEF atrage atenția asupra necesității reducerii decalajelor digitale și a sprijinirii copiilor care nu beneficiază în mod egal de acces la tehnologie și oportunități de învățare. □cite□turn0search0□turn0search5□

6. Propunere de activitate: „Misiunea 2040”

O modalitate de a transforma tema simpozionului într-o experiență educațională este proiectul „Misiunea 2040”. Elevii pot lucra în echipe și pot imagina o comunitate din viitor în care oamenii învață, muncesc și folosesc resursele în mod responsabil. Fiecare echipă poate alege o temă: școala viitorului, orașul sustenabil, transportul, protejarea naturii, sănătatea, tehnologia sau cultura.

Proiectul poate avea patru etape: documentare, formularea problemei, realizarea unei soluții și prezentarea acesteia. Evaluarea poate urmări claritatea ideii, folosirea corectă a informațiilor, creativitatea, colaborarea și argumentarea. Activitatea îi ajută pe elevi să combine cunoștințe din mai multe domenii și să exerseze competențe menționate în literatura internațională privind educația pentru viitor și dezvoltarea durabilă. □cite□turn0search4□

7. Concluzii

„Aripi spre viitor” este mai mult decât un titlu: este o invitație de a privi educația ca pe o pregătire pentru o lume aflată în continuă transformare. Aripile elevilor se construiesc din cunoaștere, curiozitate, creativitate, gândire critică, colaborare și responsabilitate. Tehnologia poate susține acest proces, dar nu îl înlocuiește. În același timp, educația pentru sustenabilitate îi ajută pe tineri să înțeleagă că viitorul nu este doar ceva ce așteptăm, ci și ceva la care contribuim prin deciziile de astăzi.

O școală pregătită pentru viitor este, așadar, o școală care îi învață pe elevi să învețe, să pună întrebări, să verifice, să creeze, să colaboreze și să acționeze. Cea mai importantă „aripă” este capacitatea de a continua să înveți. Atunci când aceasta este cultivată, viitorul nu mai pare doar necunoscut, ci devine un spațiu al posibilităților.

Bibliografie

UNESCO (2017), Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, UNESCO, Paris.

UNICEF (2019), Every Child Learns: UNICEF Education Strategy 2019–2030, UNICEF.

UNICEF (2022), Pulse Check on Digital Learning, UNICEF.

UNICEF Innocenti (2025), Childhood in a Digital World: Screen time, digital skills and mental health, UNICEF.

UNICEF (2026), Digital Education Strategy 2025–2030: Beyond digital as usual, UNICEF.

UNESCO (2026), Education for Sustainable Development – resurse și orientări privind competențele pentru sustenabilitate.

Notă: imaginile din lucrare sunt ilustrații originale create special pentru document, astfel încât lucrarea să poată fi folosită fără preluarea unor imagini protejate din surse externe.

INOVAREA PRACTICII EDUCAȚIONALE PRIN METODE ACTIVE DE ÎNVĂȚARE: PERSPECTIVE TEORETICE ȘI APLICAȚII DIDACTICE

Articol științific cu aplicații practice pentru învățământul primar

Popa Livia Florentina, Școala Gimnazială Nr.3 Doicești

1. INTRODUCERE

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluțiile societății, de dezvoltarea tehnologiei și de necesitatea formării unor competențe adaptate unui mediu social și profesional în schimbare. Școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu destinat transmiterii de informații, ci ca un mediu în care elevii învață să gândească, să colaboreze, să comunice și să găsească soluții la situații diverse.

În învățământul primar, această perspectivă dobândește o importanță deosebită, deoarece reprezintă etapa în care se formează deprinderi fundamentale de învățare, atitudini față de școală și modalități de relaționare cu ceilalți.

Metodele active de învățare oferă posibilitatea organizării unor situații didactice în care elevii participă direct la construirea cunoștințelor. Prin intermediul activităților de explorare, al jocului, al cooperării și al rezolvării de probleme, procesul educațional poate deveni mai apropiat de interesele și particularitățile de vârstă ale copiilor.

Inovarea practicii educaționale trebuie înțeleasă ca un proces intenționat de îmbunătățire a activităților didactice. Aceasta poate implica introducerea unor metode noi, adaptarea unor strategii tradiționale sau reorganizarea mediului de învățare în funcție de nevoile elevilor.

Scopul articolului este de a analiza rolul metodelor active în modernizarea practicii educaționale din învățământul primar și de a propune exemple de activități didactice care pot fi integrate în procesul de predare-învățare-evaluare.

Obiectivele urmărite sunt:

1. Analizarea principalelor perspective teoretice privind învățarea activă.
2. Evidențierea contribuției metodelor active la dezvoltarea competențelor elevilor.
3. Prezentarea unor exemple de activități didactice pentru ciclul primar.
4. Identificarea unor condiții favorabile inovării practicii educaționale.
5. Evidențierea rolului reflecției pedagogice în îmbunătățirea demersului didactic.

2. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A ÎNVĂȚĂRII ACTIVE

Învățarea activă presupune implicarea elevului în activități cognitive și practice care depășesc simpla receptare și reproducere a informațiilor.

Într-un demers bazat pe învățarea activă, elevii sunt încurajați să:

- formuleze întrebări;
- exprime opinii;
- observe și să investigheze;
- colaboreze cu colegii;
- argumenteze soluții;
- reflecteze asupra propriului proces de învățare.

Prin urmare, activitatea elevului devine o componentă centrală a lecției, iar profesorul are rolul de a proiecta și facilita situații de învățare relevante.

Este important să se facă distincția între simpla activitate fizică și implicarea cognitivă. Un elev poate participa la o activitate de grup fără să înțeleagă conținutul sau fără să contribuie efectiv. De aceea, metodele active trebuie să fie însoțite de obiective clare, sarcini adecvate și modalități de monitorizare a progresului.

Perspectiva constructivistă

Constructivismul consideră că învățarea presupune construirea activă a cunoașterii de către elev, prin raportarea noilor informații la experiențele și cunoștințele anterioare.

În perspectiva lui Jean Piaget, dezvoltarea cognitivă a copilului este legată de interacțiunea cu mediul și de procesele de adaptare intelectuală.

Lev Vygotsky evidențiază importanța interacțiunilor sociale și a sprijinului oferit în procesul de învățare. Conceptul de zonă a dezvoltării proxime explică rolul pe care îl poate avea sprijinul profesorului sau al colegilor mai experimentați în realizarea unor sarcini pe care elevul nu le-ar putea rezolva singur în aceeași măsură.

Implicație didactică: profesorul trebuie să creeze situații în care elevii să poată explora, discuta și construi sensuri, beneficiind de sprijin adaptat nivelului lor de dezvoltare.
De exemplu, în cadrul unei lecții despre plante, elevii pot observa semințe, pot formula ipoteze privind condițiile de germinare și pot urmări evoluția unei plante pe parcursul mai multor zile.

Învățarea prin cooperare

Învățarea prin cooperare presupune organizarea elevilor în grupuri mici, în care aceștia lucrează împreună pentru atingerea unor obiective de învățare.

Cooperarea eficientă presupune mai mult decât așezarea elevilor în echipe. Sunt necesare:

- sarcini comune;

- responsabilități distribuite;
- participarea fiecărui elev;
- interacțiuni constructive;
- evaluarea procesului și a rezultatului.

O meta-analiză publicată în 2025, care a analizat 30 de studii privind învățarea prin cooperare în matematica din învățământul primar, a identificat efecte pozitive asupra rezultatelor școlare, dar și o variație semnificativă între studii. Acest lucru sugerează că eficiența metodei depinde inclusiv de modul în care este proiectată și implementată activitatea.

În practica școlară, profesorul poate utiliza strategii precum:

- Think–Pair–Share (Gândește – discută în pereche – prezintă);
- Jigsaw (Mozaicul);
- învățarea prin echipe;
- rezolvarea cooperativă a problemelor;
- proiectele de grup.

3. METODE ACTIVE DE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

→ Brainstormingul

Brainstormingul este o metodă de stimulare a gândirii creative, prin care elevii sunt invitați să formuleze idei în jurul unei teme sau probleme.

În etapa inițială, ideile sunt colectate fără a fi evaluate imediat. Ulterior, acestea pot fi analizate, grupate și valorificate în cadrul lecției.

Exemplu de activitate

Disciplina: Științe ale naturii

Clasa: a III-a

Tema: „Cum putem proteja natura?”

Metoda: Brainstorming

Obiectiv: Formularea unor idei și argumente privind protejarea mediului.

Desfășurarea activității:

1. Profesorul formulează întrebarea: „Ce putem face pentru a avea un mediu mai curat?”
2. Elevii propun idei individual.
3. Ideile sunt notate pe tablă sau pe o planșă.
4. Clasa grupează propunerile în categorii: reducerea deșeurilor, reciclare, economisirea apei, protejarea plantelor.

5. Elevii formulează un set de recomandări pentru colegii lor.

→ **Învățarea prin cooperare**

Această metodă presupune realizarea unor sarcini în grup, cu distribuirea responsabilităților și implicarea activă a elevilor.

Exemplu de activitate

Disciplina: Matematică

Clasa: a IV-a

Tema: „Rezolvarea problemelor”

Obiectiv: Dezvoltarea capacității de identificare a datelor, a operațiilor și a strategiei de rezolvare.

Sarcina de lucru:

Fiecare grup primește o problemă cu mai multe etape de rezolvare.

Rolurile elevilor pot fi:

- cititorul problemei;
- identificatorul datelor;
- propunătorul strategiei;
- verificatorul;
- prezentatorul.

Desfășurare:

1. Profesorul formează grupuri eterogene.
2. Fiecare grup primește o problemă.
3. Elevii identifică datele cunoscute și necunoscutele.
4. Propun strategia de rezolvare.
5. Rezolvă problema și verifică rezultatul.
6. Un reprezentant prezintă soluția în fața clasei.
7. Colegii formulează întrebări și observații.

→ **Metoda proiectului**

Metoda proiectului presupune realizarea unei activități complexe, desfășurate într-o perioadă stabilită, în urma căreia elevii obțin un produs sau o prezentare.

Aceasta poate integra mai multe discipline și poate favoriza legătura dintre cunoștințele școlare și situațiile din viața cotidiană.

Exemplu de activitate

Tema proiectului: „Școala mea prietenoasă cu mediul”

Clasa: a III-a sau a IV-a

Durata: 1–2 săptămâni

Discipline integrate: Științe ale naturii, Matematică, Limba și literatura română, Arte vizuale și abilități practice.

Obiective:

- Identificarea unor comportamente responsabile față de mediu.
- Colectarea și organizarea unor informații.
- Dezvoltarea competențelor de colaborare.
- Realizarea unui produs final.

Etapele proiectului:

Etapa 1 – Identificarea problemei

Elevii discută despre modalitățile prin care școala poate deveni mai prietenoasă cu mediul.

Etapa 2 – Investigarea

Copiii observă consumul de hârtie, utilizarea coșurilor de gunoi și modalitățile de economisire a resurselor.

Etapa 3 – Colectarea datelor

Elevii pot realiza un tabel simplu privind cantitatea de hârtie utilizată într-o perioadă stabilită sau pot inventaria comportamentele ecologice din clasă.

Etapa 4 – Elaborarea produsului

Fiecare echipă realizează un poster, un pliant, o prezentare sau un set de recomandări.

Etapa 5 – Prezentarea

Produsele sunt prezentate în fața colegilor.

Etapa 6 – Reflecția

Elevii răspund la întrebări precum:

- Ce am învățat?
- Ce dificultăți am întâmpinat?
- Cum am colaborat?
- Ce am putea îmbunătăți?

→ **Jocul didactic**

Jocul didactic reprezintă o metodă potrivită particularităților de vârstă ale elevilor din învățământul primar. Prin intermediul regulilor, al obiectivelor și al elementelor ludice, acesta poate facilita învățarea și exersarea unor deprinderi.

Jocul trebuie să aibă o finalitate pedagogică bine definită și să fie adaptat nivelului de dezvoltare al copiilor.

Exemplu de activitate

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa: a II-a

Tema: „Cuvinte cu sens opus”

Metoda: Joc didactic

Materiale: Cartonașe cu cuvinte.

Desfășurare:

1. Profesorul prezintă un cartonaș cu un cuvânt.
2. Elevul identifică un cuvânt cu sens opus.
3. Un alt elev formulează o propoziție cu unul dintre cuvinte.
4. Clasa verifică răspunsul și discută exemplele.

→ **Metoda cubului**

Metoda cubului presupune abordarea unei teme din șase perspective diferite. Fiecare față a cubului corespunde unei cerințe cognitive.

Cerințele pot fi adaptate în funcție de disciplină și de nivelul clasei:

1. Descrie.
2. Compară.
3. Asociază.
4. Analizează.
5. Aplică.
6. Argumentează.

Exemplu de activitate

Disciplina: Științe ale naturii

Clasa: a IV-a

Tema: „Apa în natură”

Sarcini:

- **Descrie:** Cum arată apa în diferite stări?
- **Compară:** Compară apa lichidă cu gheața.

- **Asociază:** Ce activități zilnice depind de apă?
- **Analizează:** De ce este importantă apa pentru viețuitoare?
- **Aplică:** Propune două modalități de economisire a apei.
- **Argumentează:** Explică de ce trebuie să protejăm sursele de apă.

Activitatea poate fi realizată individual, în perechi sau în grupuri mici.

4. INTEGRAREA METODELOR ACTIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Rolul profesorului în proiectarea activităților

În cadrul unui proces educațional inovator, profesorul nu renunță la rolul său de specialist în educație, ci își diversifică modalitățile de intervenție pedagogică.

Profesorul:

- formulează obiective clare;
- selectează metode adecvate;
- organizează mediul de învățare;
- monitorizează participarea elevilor;
- oferă sprijin și feedback;
- evaluează progresul individual și colectiv.

Un aspect esențial este corelarea metodei cu obiectivul lecției. Nu orice activitate interactivă conduce automat la învățare eficientă. Alegerea metodei trebuie să țină cont de conținut, de timpul disponibil și de caracteristicile clasei.

Învățarea bazată pe probleme

Învățarea bazată pe probleme presupune confruntarea elevilor cu situații care solicită identificarea unei soluții.

În învățământul primar, problemele trebuie să fie accesibile, concrete și legate de experiența copiilor.

Exemplu interdisciplinar

Tema: „Cum organizăm o excursie cu un buget limitat?”

Clasa: a IV-a

Elevii primesc o situație: clasa dorește să organizeze o excursie, având un buget prestabilit. Sarcinile pot include:

- calcularea costurilor;
- compararea variantelor de transport;
- elaborarea unui program;

- identificarea unor reguli de siguranță;
- justificarea deciziilor.

Activitatea integrează elemente de matematică, comunicare, educație civică și organizare.

Competențe vizate:

- rezolvarea de probleme;
- luarea deciziilor;
- colaborarea;
- argumentarea;
- utilizarea responsabilă a resurselor.

5. EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII ACTIVE

Evaluarea formativă presupune colectarea și utilizarea informațiilor despre progresul elevilor pentru adaptarea procesului de predare și învățare.

Aceasta nu se limitează la acordarea unei note, ci urmărește să ofere informații utile atât profesorului, cât și elevului.

O analiză sistematică publicată în 2026 privind evaluarea formativă în învățământul primar evidențiază asocierea acesteia cu îmbunătățirea rezultatelor școlare și dezvoltarea autoreglării, a autoeficacității și a motivației. Autorii subliniază, de asemenea, importanța modului de implementare și a pregătirii cadrelor didactice.

Strategii de evaluare formativă

→ **Bilețelul de ieșire**

La finalul lecției, elevii răspund la una sau mai multe întrebări:

- Ce am învățat astăzi?
- Ce mi s-a părut dificil?
- Ce întrebare mai am?

Profesorul analizează răspunsurile și identifică aspectele care necesită clarificări suplimentare.

Feedbackul între colegi

Elevii pot analiza lucrările colegilor pe baza unor criterii clare.

De exemplu, la o compunere:

- Textul are un început, un cuprins și un final.
- Ideile sunt prezentate într-o ordine logică.
- Sunt utilizate cuvinte potrivite temei.
- Autorul a respectat cerința.

Feedbackul trebuie formulat într-un limbaj respectuos și orientat spre îmbunătățire.

6. EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DIDACTICE INOVATOARE

→ **Activitate: „Detectivii matematicii”**

Clasa: a III-a

Disciplina: Matematică

Tema: Rezolvarea problemelor

Metode: Învățare prin cooperare, problematizare, conversație euristică.

Obiective

La finalul activității, elevii vor putea:

- să identifice datele unei probleme;
- să formuleze întrebarea problemei;
- să aleagă operațiile potrivite;
- să explice strategia de rezolvare.

Desfășurare

Profesorul prezintă o problemă sub forma unei „misiuni de detectiv”.

Fiecare echipă primește:

- enunțul problemei;
- o fișă de analiză;
- cartonașe cu indicii;
- un spațiu pentru rezolvare.

Elevii trebuie să identifice informațiile importante și să explice cum au ajuns la soluție.

Evaluare

Profesorul utilizează o grilă simplă:

- identificarea corectă a datelor;
- alegerea strategiei;
- efectuarea calculelor;
- explicarea soluției;
- participarea la activitatea echipei.

→ **Activitate: „Laboratorul poveștilor”**

Clasa: a II-a

Disciplina: Limba și literatura română

Tema: Crearea unei povești

Metode: Învățare creativă, cooperare, joc de rol.

Sarcină

Elevii primesc trei categorii de cartonașe:

- personaje;
- locuri;
- obiecte magice sau situații-problemă.

Fiecare grup extrage câte un cartonaș din fiecare categorie și creează o poveste.

Etape

1. Alegerea personajelor.
2. Stabilirea locului acțiunii.
3. Identificarea problemei.
4. Elaborarea unei soluții.
5. Redactarea poveștii.
6. Prezentarea în fața clasei.

Competențe dezvoltate

- exprimarea orală și scrisă;
- creativitatea;
- organizarea ideilor;
- colaborarea;
- dezvoltarea vocabularului.

Activitatea poate fi extinsă prin realizarea unei ilustrații sau a unei scurte dramatizări.

→ **Activitate: „Micul cercetător”**

Clasa: a IV-a

Disciplina: Științe ale naturii

Tema: Germinarea semințelor

Metode: Învățare prin investigație, observație, experiment.

Obiective

Elevii vor putea:

- să formuleze ipoteze;
- să observe modificări în timp;

- să înregistreze date;
- să formuleze concluzii simple.

Desfășurare

Fiecare echipă primește semințe, recipiente și materiale necesare pentru observație.
Elevii pot investiga efectul unor condiții diferite, precum accesul la apă sau la lumină, respectând instrucțiunile profesorului și regulile de siguranță.
Important: Activitatea trebuie să fie proiectată astfel încât elevii să poată interpreta observațiile fără a transforma ipotezele în concluzii prestabilite.

→ **Activitate: „Consiliul clasei"**

Clasa: a IV-a

Discipline: Educație civică / Limba și literatura română

Tema: Stabilirea regulilor pentru un climat pozitiv în clasă

Metode: Dezbatere adaptată vârstei, cooperare, reflecție.

Desfășurare

Profesorul prezintă situații ipotetice:

- Un coleg este întrerupt în timpul prezentării.
- Un elev nu este inclus într-o echipă.
- Materialele comune nu sunt returnate.
- Un conflict apare în timpul unei activități.

Elevii discută în grupuri și propun soluții.
Ulterior, clasa elaborează împreună un set de reguli.

Obiective

- dezvoltarea empatiei;
- exprimarea argumentată a opiniilor;
- gestionarea constructivă a conflictelor;
- asumarea responsabilității.

Activitatea poate contribui la formarea unui climat de învățare bazat pe respect și participare.

7. TEHNOLOGIA ȘI INOVAREA PRACTICII EDUCAȚIONALE

Tehnologia digitală poate sprijini diversificarea activităților didactice, însă utilizarea acesteia trebuie să fie subordonată obiectivelor pedagogice.

În învățământul primar, instrumentele digitale pot fi folosite pentru:

- prezentarea unor materiale vizuale;

- exerciții interactive;
- realizarea unor produse digitale;
- documentarea unor proiecte;
- feedback și evaluare formativă.

Totuși, inovarea nu trebuie redusă la înlocuirea manualului cu un dispozitiv digital. O activitate poate fi inovatoare și fără tehnologie, dacă presupune o reorganizare relevantă a procesului de învățare.

Exemplu: „Muzeul digital al clasei"

Clasa: a IV-a

Tema: „Patrimoniul local"

Elevii cercetează un element al patrimoniului local: o clădire, o tradiție, un obiect meșteșugăresc sau un eveniment cultural.

În funcție de resursele disponibile, ei pot realiza:

- un poster;
- o prezentare digitală;
- o galerie de fotografii realizate cu acordul necesar;
- o descriere documentată;
- o expoziție în clasă.

Profesorul stabilește cerințele de documentare, discută verificarea informațiilor și sprijină elevii în utilizarea responsabilă a surselor.

8. DIFERENȚIEREA ȘI INCLUZIUNEA ÎN ACTIVITĂȚILE ACTIVE

Un proces educațional inovator trebuie să țină cont de diversitatea elevilor și de ritmurile diferite de învățare.

Metodele active pot fi adaptate prin:

- oferirea unor sarcini cu grade diferite de dificultate;
- utilizarea materialelor vizuale;
- organizarea activităților în perechi sau grupuri;
- acordarea unui timp suplimentar;
- formularea unor instrucțiuni clare;
- folosirea unor modalități variate de exprimare.

De exemplu, în cadrul unei activități de redactare, unii elevi pot scrie un text complet, în timp ce alții pot utiliza imagini, cuvinte-cheie sau o structură de sprijin.

Diferențierea nu înseamnă diminuarea nejustificată a așteptărilor, ci adaptarea sprijinului și a modului de lucru astfel încât elevii să poată progresa.

Profesorul trebuie să evite ca activitățile de grup să conducă la marginalizarea elevilor mai retrași sau la distribuirea repetată a acelorași roluri.

9. REFLECȚIA DIDACTICĂ ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Importanța practicii reflexive

Practica reflexivă presupune analiza sistematică a propriilor decizii didactice, a reacțiilor elevilor și a rezultatelor activităților.

Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „A fost lecția reușită?”, ci urmărește să înțeleagă:

- Ce au învățat elevii?
- Ce dificultăți au întâmpinat?
- Ce metode au facilitat participarea?
- Ce aspecte nu au funcționat conform așteptărilor?
- Ce poate fi îmbunătățit la următoarea activitate?

Model de reflecție după o activitate didactică

Tema lecției: Rezolvarea problemelor prin cooperare.

Aspecte observate:

În cadrul activității, elevii au fost organizați în grupuri și au primit sarcini diferențiate. O parte dintre elevi au manifestat interes pentru identificarea strategiilor de rezolvare, în timp ce alți elevi au avut nevoie de sprijin suplimentar pentru interpretarea enunțurilor.

Aspecte pozitive:

- participarea elevilor la discuții;
- utilizarea limbajului matematic;
- identificarea mai multor strategii;
- sprijinul oferit între colegi.

Dificultăți:

- distribuirea inegală a rolurilor;
- gestionarea timpului;
- necesitatea unor instrucțiuni suplimentare pentru anumite echipe.

Măsuri de îmbunătățire:

La activitățile următoare, rolurile vor fi explicate mai clar, iar elevii vor primi o fișă de lucru cu pași de rezolvare. Profesorul va introduce momente intermediare de verificare și va monitoriza contribuția individuală.

Concluzie reflexivă:

Învățarea prin cooperare necesită o organizare atentă și o monitorizare permanentă. Eficiența activității depinde atât de calitatea sarcinilor, cât și de sprijinul acordat elevilor în dezvoltarea competențelor de colaborare.

10. CONDIȚII PENTRU INOVAREA EFICIENTĂ A PRACTICII EDUCAȚIONALE

Inovarea didactică presupune existența unor condiții care să permită profesorului să proiecteze, să aplice și să evalueze noi modalități de lucru.

→ Formarea profesională continuă

Cadrele didactice au nevoie de oportunități de formare privind:

- metodele active de învățare;
- evaluarea formativă;
- proiectarea didactică;
- diferențierea instruirii;
- utilizarea responsabilă a tehnologiei.

Formarea profesională trebuie să includă atât fundamentare teoretică, cât și contexte de aplicare și reflecție.

→ Cultura colaborativă a școlii

Inovarea poate fi susținută prin colaborarea între cadre didactice, schimbul de experiență și analiza comună a activităților.

Exemple:

- cercuri pedagogice;
- lecții demonstrative;
- observarea reciprocă a lecțiilor;
- proiecte interdisciplinare;
- comunități profesionale de învățare.

→ Adaptarea la contextul educațional

Nu există o metodă care să producă aceleași rezultate în toate clasele și în toate situațiile.

Profesorul trebuie să ia în considerare:

- vârsta elevilor;
- nivelul de pregătire;
- numărul elevilor din clasă;
- resursele disponibile;
- particularitățile individuale;
- obiectivele curriculare.

O strategie poate fi adaptată și îmbunătățită prin observarea rezultatelor și prin feedbackul elevilor.

11. CONCLUZII

Inovarea practicii educaționale prin metode active de învățare reprezintă o direcție importantă pentru modernizarea procesului instructiv-educativ din învățământul primar.

Metode precum învățarea prin cooperare, problematizarea, metoda proiectului, jocul didactic și învățarea prin investigație pot crea contexte favorabile dezvoltării competențelor elevilor și implicării acestora în propria formare.

Profesorul are un rol esențial în proiectarea unor activități accesibile, stimulative și relevante. Acesta trebuie să adapteze metodele la particularitățile elevilor și să urmărească atât rezultatele academice, cât și dezvoltarea competențelor sociale, emoționale și practice.

Un aspect important îl constituie integrarea evaluării formative și a reflecției didactice. Prin observarea progresului elevilor și analiza propriilor intervenții, cadrul didactic poate îmbunătăți permanent activitatea de la clasă.

Inovarea educațională nu înseamnă abandonarea metodelor tradiționale, ci utilizarea flexibilă și argumentată a unor strategii care răspund obiectivelor educaționale și nevoilor elevilor.

În acest sens, școala primară poate deveni un mediu în care învățarea este activă, colaborativă, incluzivă și orientată spre dezvoltarea armonioasă a copilului.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. Pânișoară, I.-O. (2017). *Pedagogia învățării*. Iași: Editura Polirom.
4. Ionescu, M., & Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
5. Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă: repere pentru reflecție și acțiune*. Iași: Editura Polirom.

6. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
8. Pânișoară, I.-O. (2008). *Comunicarea eficientă*. Iași: Editura Polirom.
9. Albulescu, I., & Catalano, H. (coord.). (2019). *Sinteze de pedagogie generală: ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare și definitivat*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
10. Manolescu, M. (2019). *Evaluarea școlară: metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Universitară.
11. Oprea, C.-L. (2006). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
12. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., & Pânișoară, I.-O. (2001). *Prelegeri pedagogice*. Iași: Editura Polirom.
13. Cucoș, C. (coord.). (2009). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura Polirom.
14. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom.

Inovarea practicii educaționale pentru dezvoltarea competențelor elevilor

Studiu de analiză a literaturii și reflecție didactică

Autori : Prof. drd. Popa Maria -Magdalena

Prof. Voicu Laurentiu

Abstract

Articolul examinează condițiile în care inovarea practicii educaționale poate susține înțelegerea, autonomia și participarea elevilor. Studiul utilizează o analiză narativă critică a unui corpus intenționat de opt surse publicate între 2021 și 2024, completat cu un capitol de specialitate dintr-una dintre cărțile incluse. Sunt analizate patru articole MDPI, două cărți, un cadru european de competențe și o sursă statistică oficială. Sinteza corelează integrarea cunoașterii disciplinare, pedagogice și tehnologice cu proiectarea multimedia, învățarea activă și evaluarea formativă. Două grafice redau date publicate, fără colectare de date primare sau estimare proprie a efectelor educaționale. Analiza susține o inovare orientată spre sarcini cognitive relevante, acces echitabil și verificarea învățării individuale. Reflecția didactică propune un scenariu interdisciplinar și un protocol de evaluare ulterioară. Concluziile sunt de natură interpretativă și nu demonstrează eficacitatea scenariului propus.

Cuvinte cheie: *inovare educațională; competențe; TPACK; învățare activă; evaluare formativă; inteligență artificială.*

1 Introducere

Inovarea educațională presupune modificarea justificată a sarcinilor, a relațiilor de învățare și a evaluării. Introducerea unei platforme poate face materialele mai accesibile, însă valoarea sa didactică depinde de ceea ce elevii ajung să înțeleagă și să realizeze independent. În acest articol, modernizarea este definită operațional prin coerența dintre obiective, activități, sprijin și dovezi ale învățării.

Orientarea spre evaluarea impactului propriei predări, discutată de Hattie [1], oferă un reper pentru examinarea schimbării. Întrebarea centrală este: *ce condiții de proiectare și reflecție permit utilizarea responsabilă a tehnologiei și a metodologiilor active pentru dezvoltarea competențelor?* Sunt urmărite trei dimensiuni: fundamentele teoretice, limitele dovezilor disponibile și transpunerea lor într-o propunere didactică verificabilă.

Problema pedagogică apare atunci când noutatea unei activități este confundată cu valoarea sa educativă. O lecție poate utiliza aplicații recente și poate păstra aceeași solicitare de reproducere mecanică. O discuție pe baza unor surse contradictorii poate produce o schimbare relevantă chiar cu resurse materiale modeste. Criteriul de analiză propus este calitatea deciziei didactice: profesorul trebuie să poată explica ce dificultate rezolvă schimbarea, pentru cine este accesibilă și ce dovezi ar determina păstrarea sau revizuirea ei. Această definiție permite discutarea inovării inclusiv în școli cu infrastructură limitată.

2 Metodologia studiului

Designul este o revizuire narativă critică, cu selecție intenționată. Verificarea web a fost realizată la 27 octombrie 2026 prin căutări tematice și consultarea înregistrărilor editoriale, a rezumatelor și a secțiunilor metodologice disponibile.

Criteriile de includere au fost relevanța pentru proiectare, competențe sau evaluare; existența unui autor și a unei identități editoriale verificabile; disponibilitatea unui DOI ori URL instituțional; separarea rezultatelor raportate de recomandări. Corpusul de bază cuprinde opt surse. Capitolul de specialitate al lui Fiorella și Mayer, din volumul coordonat de Mayer și Fiorella, a fost utilizat pentru precizarea principiilor multimedia și nu reprezintă o carte suplimentară. Selecția privilegiază articole MDPI conform obiectivului studiului; acest criteriu editorial limitează diversitatea literaturii.

Pentru fiecare sursă au fost extrase scopul, tipul de dovezi, contextul, contribuția și limitele de transfer. Sinteza tematică a urmărit integrarea tehnologiei, activitatea cognitivă, competențele, evaluarea și echitatea. Nu s-au calculat mărimi ale efectului și nu s-au agregat eșantioanele unor cercetări diferite.

Tabelul 1. Matricea surselor analizate

Surse	Tip și context	Rol în analiză
Hattie; Mayer și Fiorella	Cărți și capitol de specialitate	Evaluarea impactului și proiectarea multimedia
Aumann și colaboratorii	Studiu mixt cu 42 de viitori profesori de biologie	Relația dintre planificare, predare și reflecție
Vuorikari și colaboratorii	Cadru european de competențe	Operaționalizarea competenței digitale
Samaniego și colaboratorii	Revizuire sistematică în arte și design	Creativitate și interdisciplinaritate
Lo	Revizuire rapidă a 50 de publicații	Oportunități și limite ale IA educaționale
Huesca și colaboratorii	Studiu cu 356 de studenți la inginerie	Exemplu contextual de învățare inversată cu IA
Eurostat	Statistici oficiale pentru 2023	Context social al competențelor digitale

Controlul calității a vizat adecvarea afirmației la sursă. Datele despre studenți nu au fost atribuite elevilor, satisfacția nu a fost echivalată cu progresul, iar numărul publicațiilor nu a fost tratat drept indicator al eficacității.

Analiza a separat trei categorii de enunțuri. Cele descriptive precizează ceea ce autorii au observat sau au sintetizat; cele interpretative explică relevanța pentru problema articolului; cele normative formulează propuneri de proiectare. Distincția previne transformarea unei posibilități tehnologice într-o promisiune de progres. Pentru datele reprezentate grafic au fost păstrate anul, populația, unitatea de măsură și sursa, iar calculele proprii au fost limitate la proporții și diferențe aritmetice explicit descrise. Nu s-au reconstruit date lipsă și nu s-au atribuit valori numerice unor aprecieri calitative.

3 Teorii și modele pentru proiectarea inovării

3.1 Integrarea cunoașterii prin TPACK

TPACK descrie articularea cunoașterii tehnologice, pedagogice și disciplinare. În interpretarea adoptată aici, alegerea instrumentului pornește de la dificultatea de înțelegere și de la reprezentarea adecvată a conținutului. Un film realizat de elevi devine relevant atunci când explicarea procesului cere selecția ideilor, justificarea relațiilor și revizuirea erorilor.

Aumann, Schnebel și Weitzel [2] au urmărit 42 de viitori profesori de biologie prin planificări, observații filmate și interviuri de reflecție. Cercetarea identifică discontinuități între ceea ce este planificat și ceea ce se realizează, precum și riscul ca produsul digital să domine atenția profesorului. Contextul restrâns și diversitatea situațiilor de practică impun prudență în generalizare. Implicația pentru formare este analiza lecției efective, împreună cu justificarea alegerilor tehnologice.

3.2 Învățarea multimedia și solicitarea cognitivă

Lucrarea lui Mayer [3] oferă fundamentul cognitiv al învățării din cuvinte și imagini. Capitolul lui Fiorella și Mayer [4] explică rolul eliminării informației nerelevante, al semnalizării structurii și al apropierii dintre explicație și reprezentarea vizuală. Aplicarea didactică presupune imagini care clarifică relații, explicații concise și o succesiune compatibilă cu nivelul elevilor. Un material spectaculos poate distrage atenția de la conceptul urmărit.

În scenariul propus, principiile multimedia pot fi traduse într-o fișă cu un tabel, un grafic și o explicație apropiată spațial de elementele relevante. Profesorul poate semnaliza unitatea de măsură și perioada, apoi poate solicita elevului să formuleze singur relația dintre valori. Dacă același ecran conține instrucțiuni lungi, imagini decorative și animații fără legătură cu problema, elevul trebuie să gestioneze informație suplimentară. Adaptarea la nivelul clasei presupune posibilitatea revenirii asupra unei explicații, clarificarea vocabularului și verificarea înțelegerii înainte de trecerea la o sarcină mai complexă.

3.3 Învățarea activă și autoreglarea

Din perspectivă constructivistă, elevul construiește și revizuiește explicații; din perspectivă socioconstructivistă, discuția și sprijinul colegilor fac raționamentul examinabil. Aceste perspective sunt utilizate aici ca lentile interpretative, fără a echivala orice activitate de grup cu învățarea. Proiectul are nevoie de modelarea inițială a unei sarcini, roluri clare și verificări individuale.

Autoreglarea este operaționalizată în propunerea articolului prin stabilirea scopului, monitorizarea dificultăților și revizuirea produsului. Învățarea inversată poate elibera timp pentru aplicare, dacă pregătirea individuală este accesibilă și verificată. Studiul lui Huesca și colaboratorii [5] raportează avantaje ale sprijinului ChatGPT în cursuri universitare de programare; rezultatul este contextual și nu justifică transferul automat la orice vârstă sau disciplină.

Sinteza propusă reunește trei întrebări de proiectare: ce idee trebuie înțeleasă, ce activitate face vizibil raționamentul și ce dovadă individuală arată transferul? Acest ansamblu reprezintă o propunere analitică a articolului, nu un model validat empiric.

3.4 Evaluarea formativă și feedbackul utilizabil

În arhitectura propusă, evaluarea formativă informează următoarea decizie de predare. Profesorul clarifică rezultatul urmărit, examinează o dovadă intermediară și oferă o indicație care poate fi aplicată în revizuire. Un mesaj precum „precizează unitatea și explică de ce ai ales această comparație” arată elevului ce acțiune trebuie realizată. Aprecierea generală a produsului rămâne insuficientă dacă elevul nu identifică diferența dintre răspunsul său și criteriul de

reușită. Orientarea spre examinarea impactului predării este compatibilă cu perspectiva discutată de Hattie [1].

Evaluarea între colegi poate fi introdusă după analiza comună a unui exemplu. Elevii trebuie să distingă observația despre o lucrare de judecata asupra persoanei și să susțină feedbackul prin criterii. Profesorul poate solicita o sugestie argumentată, urmată de explicarea modificării efectuate. Portofoliul ar include astfel o primă versiune, feedbackul și produsul revizuit. Valoarea sa pentru evaluare provine din vizibilitatea procesului, în timp ce verificarea individuală rămâne necesară pentru a aprecia competențele fiecărui elev. Procedurile reprezintă opțiuni ale scenariului, care trebuie evaluate în aplicare.

4 Competențe și educația viitorului

DigComp 2.2 [6] structurează competența digitală în cinci arii: alfabetizare informațională și a datelor, comunicare și colaborare, creare de conținut, siguranță și rezolvare de probleme. În școală, aceste arii pot fi observate în justificarea unei surse, interpretarea unui grafic, atribuirea unui material și alegerea unei soluții care respectă confidențialitatea. Cadrul este un reper de proiectare, nu dovada eficacității unei metode.

Educația viitorului este abordată aici ca pregătire pentru situații în schimbare. Prioritățile propuse sunt judecata critică, cooperarea, creativitatea și capacitatea de a învăța continuu, susținute de cunoaștere disciplinară. Revizuirea lui Samaniego și colaboratorii [7], cu 187 de studii selectate din 292 identificate, evidențiază abordări experiențiale, STEAM și interdisciplinare în cercetarea creativității din arte și design. Domeniul și predominanța învățământului superior limitează extrapolarea la întregul curriculum școlar.

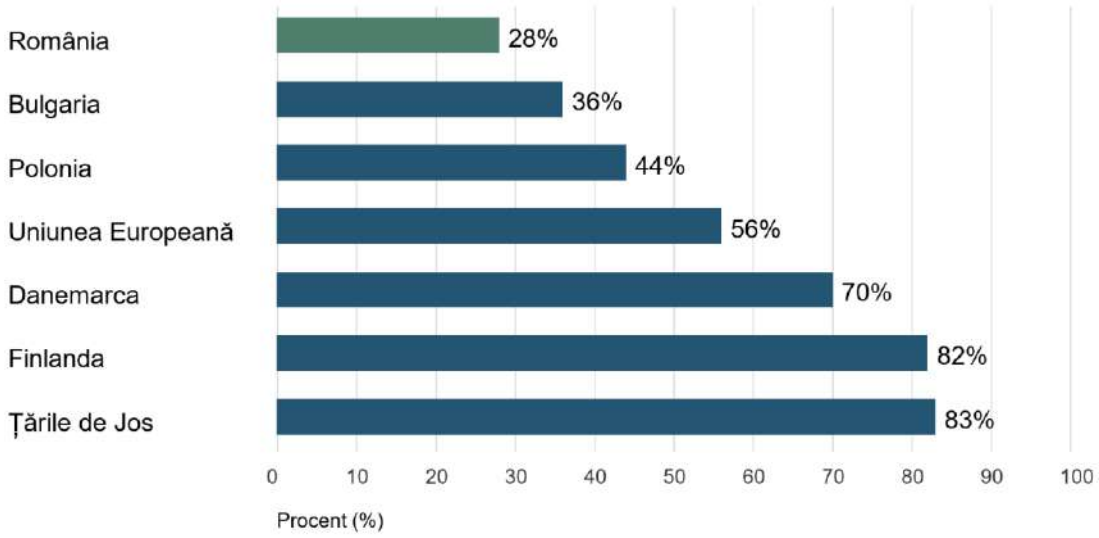


Figura 1. Persoane de 16–74 de ani cu cel puțin competențe digitale generale de bază în 2023. Selecție de țări și agregatul UE. (Sursa: Eurostat [8], setul isoc_sk_dskl_i21; procentele întregi sunt cele publicate în comunicatul din 15 decembrie 2023. Grafic realizat pentru acest articol. Valorile nu sunt un clasament complet și nu descriu exclusiv elevii.)

Valorile selectate arată diferențe importante de context. România are 28%, iar agregatul UE 56% în comunicatul utilizat [8]. Diferența este de 28 de puncte procentuale, calculată prin scădere. Datele pentru 2023 sunt folosite ca reper istoric explicit, fără pretenția de a descrie situația din 2026. Indicatorul populațional nu permite diagnosticarea unei clase și nu poate demonstra efectul unei politici școlare.

Implicația didactică formulată de articol este verificarea accesului înainte de adoptarea unei sarcini digitale: dispozitive disponibile, posibilitatea de lucru în școală, resurse imprimabile și sprijin pentru elevii care au nevoie de ghidaj. Aceste măsuri trebuie decise pe baza situației locale, nu deduse mecanic din mediile naționale.

4.1 De la competențe declarate la comportamente observabile

O competență nu se reduce la menționarea ei în proiectarea lecției. Pentru gândirea critică, articolul propune verificarea relației dintre afirmație și dovadă; pentru colaborare, negocierea unei decizii și explicarea contribuției personale; pentru creativitate, elaborarea unor reprezentări alternative adecvate aceleiași probleme. Profesorul poate cere două variante de grafic și justificarea alegerii finale. În acest mod, originalitatea este legată de corectitudinea și claritatea soluției. Criteriile trebuie comunicate înaintea activității, astfel încât elevii să poată anticipa ce înseamnă o realizare reușită.

Dimensiunea socioemoțională intră în discuție prin gestionarea dezacordului, solicitarea ajutorului și asumarea unei revizuiri. În propunerea didactică, profesorul poate trata identificarea erorii ca etapă firească a învățării și poate oferi formule de discuție care cer justificări. Totuși, comportamentul observat într-o singură lecție nu permite concluzii despre trăsături stabile ale elevului. Evaluarea ar trebui să descrie acțiunea realizată și condițiile ei, evitând etichetarea. Educația pentru viitor include astfel capacitatea de a participa responsabil la un proces comun de cunoaștere.

5 Dovezi despre IA și limitele interpretării

Revizuirea rapidă a lui Lo [9] include 50 de publicații disponibile până la 28 februarie 2023. Ea identifică utilizări posibile ale ChatGPT în pregătirea materialelor și sprijinirea studiului, dar și probleme de acuratețe și integritate. Figura 2 redă structura acelui corpus, nu starea întregii cercetări despre IA și nici distribuția publicațiilor din prezent.

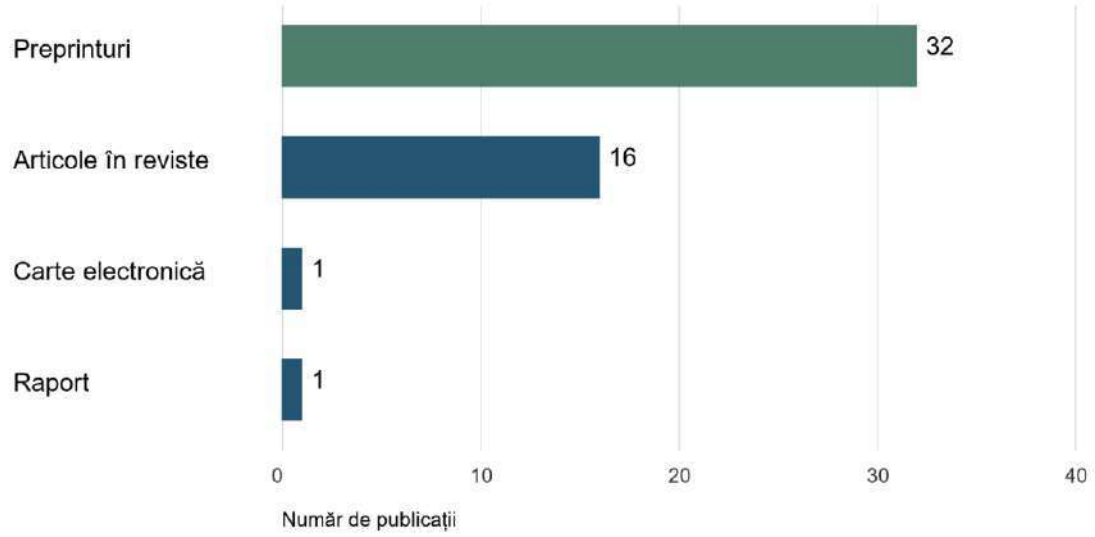


Figura 2. Tipurile publicațiilor incluse în revizuirea rapidă a lui Lo [9], N = 50. (Sursa: secțiunea Results și figura 3 ale articolului. Date: 32 de preprinturi, 16 articole în reviste, o carte electronică și un raport. Grafic realizat pentru acest articol.)

Preprinturile reprezintă 64% din corpus, articolele în reviste 32%, iar celelalte două categorii câte 2% fiecare; procentele rezultă din împărțirea numărului de documente la 50. Predominanța preprinturilor cere prudență în folosirea concluziilor timpurii. Statutul editorial nu oferă singur un scor al calității, dar arată de ce o recomandare preliminară nu trebuie tratată ca rezultat consolidat [9].

Cercetarea lui Huesca și colaboratorii [5] aduce un exemplu empiric ulterior: 356 de studenți din programe de inginerie, o intervenție de zece săptămâni și compararea câștigului normalizat la programare între învățarea inversată asistată de ChatGPT și varianta bazată pe video. Autorii raportează o îmbunătățire semnificativă în grupurile asistate. Articolul de față nu recalculează efectul și nu deduce din acest rezultat eficacitatea utilizării nesupravegheate a IA în școală.

Recomandarea proprie este ca IA să fie folosită în sarcini în care elevul verifică o explicație, identifică o eroare și justifică o corecție. Profesorul trebuie să poată examina raționamentul individual. Detectarea automată a textului nu este propusă aici ca probă unică de integritate; istoricul revizuirilor și susținerea orală pot face procesul de lucru mai transparent.

5.1 Analiza comparativă a contribuțiilor și a limitelor

Sursele selectate operează la niveluri diferite. Studiul despre TPACK [2] examinează apropierea dintre proiectare și predarea efectivă; cercetarea despre învățarea inversată [5] analizează rezultate într-un context universitar delimitat; revizuirile [7], [9] organizează literatura unor domenii; cadrul [6] descrie competențe; statistica [8] oferă context populațional. Contribuțiile lor pot fi puse în relație, însă nu pot fi însumate într-o singură demonstrație de eficiență. O concluzie despre fezabilitate, una despre performanță și una despre acces răspund unor întrebări distincte. Această diferențiere constituie baza interpretării critice propuse.

O altă distincție privește calitatea produsului și învățarea care persistă după retragerea sprijinului. O explicație redactată cu ajutor tehnologic poate fi corectă, deși elevul nu poate argumenta alegerile făcute. Într-un asemenea caz, evaluarea produsului ar descrie o performanță asistată. Pentru a formula o concluzie despre învățare, scenariul articolului solicită o probă individuală nouă și explicitarea raționamentului. Separarea celor două situații devine esențială atunci când instrumentele pot furniza formulări elaborate, calcule și reprezentări grafice cu intervenție minimă din partea utilizatorului.

6 Propunere didactică interdisciplinară

Scenariul următor este o propunere de proiectare pentru clasele IX–XII, adaptabilă disciplinelor științe, matematică și educație socială. Nu a fost implementat în cadrul acestui studiu și nu i se atribuie rezultate. Tema este „Cum evaluăm o afirmație despre consumul de apă?”. Produsul urmărit este o explicație argumentată, de o pagină, însoțită de un grafic simplu realizat dintr-un tabel public verificabil.

Competențele sunt formulate observabil: elevul identifică autorul și data unei surse; distinge o valoare absolută de una relativă; construiește un grafic cu unități; formulează o concluzie proporțională cu datele; explică individual o limită a interpretării. Cadrul DigComp [6] susține descrierea comportamentelor digitale, iar principiile multimedia [3],[4] orientează prezentarea informației.

Tabelul 2. Succesiunea propusă pentru trei lecții

Etapă	Activitate și sprijin	Dovadă urmărită
Lecția 1	Profesorul modelează verificarea unei surse și interpretarea unităților. Elevii compară două afirmații pe baza aceluiași tabel.	Fișă individuală cu sursa, unitatea și justificarea alegerii.
Lecția 2	Echipele construiesc graficul și explicația. Se oferă un exemplu rezolvat și o variantă pe hârtie. Rolurile se rotesc.	Tabel de date trasabil, grafic corect etichetat și prima explicație.
Lecția 3	Evaluare între colegi după criterii explicite, revizuire și scurtă susținere individuală.	Produs revizuit și rezolvarea individuală a unei sarcini noi.

Rubrica propusă are patru criterii: corectitudinea datelor, argumentarea concluziei, lizibilitatea reprezentării și recunoașterea limitelor. Fiecare criteriu poate primi 0 puncte pentru absență ori eroare majoră, 1 punct pentru realizare parțială și 2 puncte pentru realizare corectă și justificată. Este o schemă de evaluare proiectată pentru scenariu, fără validare psihometrică în acest studiu. Scorul produsului colectiv se păstrează distinct de evaluarea individuală.

Dacă este disponibil și adecvat regulilor școlii, un instrument IA poate genera o afirmație care să fie verificată critic. Profesorul verifică materialul înainte de utilizare, iar elevii lucrează cu sursele publice indicate. Participarea nu depinde de crearea unui cont personal și nu presupune introducerea datelor personale. O explicație pregătită de profesor poate îndeplini același rol cognitiv.

6.1 Diferențierea sarcinilor și gestionarea dificultăților

Diferențierea propusă păstrează același obiectiv conceptual și variază sprijinul. Un elev poate primi un tabel deja organizat, o listă de întrebări și un exemplu parțial; altul poate compara două reprezentări și identifica o limită metodologică. Pentru dificultăți de lectură se pot utiliza instrucțiuni scurte și citirea asistată, iar pentru dificultăți de operare se poate oferi un șablon simplu. Extensia pentru elevii care avansează mai repede ar consta în formularea unui contraargument. Nivelurile de sprijin se revizuiesc în funcție de dovezile din activitate, fără a deveni categorii fixe de elevi.

Înainte de lecție, profesorul ar verifica dacă tabelul ales are o proveniență clară și dacă valorile comparate folosesc aceleași definiții. Datele despre consumul de apă pot exprima volume totale sau valori pe locuitor, pentru perioade și teritorii diferite. Sarcina trebuie construită astfel încât elevii să observe aceste condiții. O afirmație aparent convingătoare poate deveni nejustificată atunci când schimbă populația de referință. Exemplul arată cum învățarea disciplinară și alfabetizarea informațională se pot susține reciproc, fără colectarea de date personale ori inventarea unui set de rezultate.

7 Reflecție didactică și evaluarea schimbării

Reflecția este formulată prospectiv, din perspectiva profesorului care ar putea aplica scenariul. Prima întrebare pe care am adresa-o este *dacă sarcina cere înțelegere sau permite doar reproducerea unui produs*. Un grafic corect nu ar fi suficient: am solicita elevului să explice

alegerea scalei și să arate ce afirmație nu poate fi susținută de date. Astfel, am putea distinge contribuția instrumentului de înțelegerea persoanei.

A doua întrebare ar privi participarea. Într-o echipă, elevul care operează aplicația poate prelua toate deciziile. Am roti rolurile și am solicita fiecărui membru o justificare scurtă. Am păstra o variantă imprimată a tabelului și timp de lucru asistat. Aceste decizii sunt ipoteze de îmbunătățire a accesului și implicării, nu efecte demonstrate ale propunerii.

A treia întrebare ar urmări transferul. După feedback, am oferi individual un tabel nou, cu structură apropiată, și am cere o concluzie justificată. Dacă elevul poate reuși doar pe exemplul discutat, am relua modelarea. Dacă explicația orală contrazice produsul, am analiza dificultatea înainte de a atribui cauza lipsei de interes sau utilizării unui instrument.

Pentru o cercetare ulterioară, ar fi necesare sarcini inițiale și finale comparabile, o rubrică explicită, înregistrarea sprijinului acordat și, unde este fezabil, o comparație adecvată. O a doua evaluare a unui subset de lucrări ar putea verifica consistența notării. În lipsa unei comparații credibile, progresul observat nu ar putea fi atribuit exclusiv metodei. Orice colectare pentru cercetare ar urma cerințele instituționale privind informarea, consimțământul și protecția participanților.

7.1 Dezvoltarea profesională și organizarea inovării

La nivelul școlii, s-ar propune un ciclu restrâns de colaborare: alegerea unei dificultăți comune, proiectarea unei sarcini, observarea modului de lucru și discutarea unor produse anonimizate. Întâlnirea dintre profesori ar porni de la dovezi concrete, precum tipurile de erori sau modul în care elevii își justifică răspunsurile. Resursa comună ar putea fi îmbunătățită după fiecare aplicare. Organizarea ar permite distribuirea efortului de pregătire și examinarea critică a soluțiilor, însă utilitatea sa trebuie verificată în condițiile reale de timp și participare ale colectivului.

S-ar analiza și costul pedagogic al schimbării: timpul de pregătire, minutele consumate pentru operare, accesibilitatea materialelor și posibilitatea reutilizării lor. Dacă o aplicație complică sarcina fără să ofere o reprezentare mai bună a conceptului, am simplifica instrumentul. Dacă elevii au nevoie de sprijin suplimentar, am ajusta instrucțiunile înainte de extinderea activității. Decizia de continuare ar reuni informații despre înțelegere, participare și efortul de implementare. Reflecția ar deveni astfel o analiză a deciziilor și a consecințelor observabile, dincolo de impresiile generale despre lecție.

8 Limite și concluzii

Corpusul este restrâns, intenționat și concentrat editorial; analiza nu acoperă toate teoriile sau cercetările relevante. Sursele au populații și scopuri diferite, iar unele sunt repere conceptuale, nu evaluări de intervenție. Cărțile au fost verificate bibliografic la editori; discutarea lor se limitează la orientările documentate public și la capitolul specific [4]. Nu s-a realizat o evaluare formală a riscului de bias pentru toate studiile și nu se poate estima un efect general al inovării.

Contribuția articolului constă în legarea dovezilor selectate de decizii didactice explicite. Inovarea poate fi proiectată responsabil când obiectivul disciplinar este clar, sprijinul este accesibil, iar evaluarea solicită raționament individual și transfer. Educația viitorului presupune atât utilizarea critică a resurselor noi, cât și capacitatea profesorului de a revizui o practică în funcție de ceea ce elevii pot demonstra. Scenariul propus rămâne o ipoteză didactică de testat în context.

Bibliografie

[1] Hattie, John. (2023). Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. ISBN 978-1-032-46203-5. https://www.routledge.com/9781032462035

[2] Aumann, Alexander; Schnebel, Stefanie; Weitzel, Holger. (2024). Teaching Biology Lessons Using Digital Technology: A Contextualized Mixed-Methods Study on Pre-Service Biology Teachers' Enacted TPACK. Education Sciences, 14(5), articol 538. MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci14050538

[3] Mayer, Richard E.; Fiorella, Logan (editori). (2021). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Ediția a 3-a. Cambridge University Press. ISBN 978-1-108-84158-0 (ediția cartonată). https://doi.org/10.1017/9781108894333

[4] Fiorella, Logan; Mayer, Richard E. (2021). Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity, and Temporal Contiguity Principles. În R. E. Mayer și L. Fiorella (editori), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, ediția a 3-a, pp. 185–198. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108894333.019

[5] Huesca, Gilberto; Martínez-Treviño, Yolanda; Molina-Espinosa, José Martín; Sanromán-Calleros, Ana Raquel; Martínez-Román, Roberto; Cendejas-Castro, Eduardo Antonio; Bustos, Raime. (2024). Effectiveness of Using ChatGPT as a Tool to Strengthen Benefits of the Flipped Learning Strategy. Education Sciences, 14(6), articol 660. MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci14060660

[6] Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano; Punie, Yves. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN, JRC128415. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-48882-8. https://doi.org/10.2760/115376

[7] Samaniego, Mariela; Usca, Nancy; Salguero, José; Quevedo, William. (2024). Creative Thinking in Art and Design Education: A Systematic Review. Education Sciences, 14(2), articol 192. MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci14020192

[8] Eurostat. (2023, 15 decembrie). 56% of EU people have basic digital skills. Set de date asociat: isoc_sk_dskl_i21; anul de referință 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231215-3

[9] Lo, Chung Kwan. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. Education Sciences, 13(4), articol 410. MDPI. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Sursele online și identitatea bibliografică au fost verificate la 27 octombrie 2026. Numerele 538, 192, 410 și 660 sunt identificatori de articol, nu intervale de pagini.

CONVERGENȚE DIDACTICE ȘI INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE

POPA MIRELA

Liceul Tehnologic,, Costache Conachi"-Structura Șc. Gim. Nr. 3 Pechea

Rezumat

Convergența didactică poate fi înțeleasă ca reunirea deliberată a unor metode, discipline, resurse și forme de evaluare în jurul unei nevoi autentice de învățare. În locul unei succesiuni de activități fără legătură, profesorul proiectează un traseu coerent în care elevul investighează, colaborează, produce, primește feedback și reflectează. Literatura recentă despre educația digitală subliniază că tehnologia este valoroasă atunci când servește obiectivelor educaționale, incluziunii și calității învățării, nu când devine un scop în sine.

1. Repere conceptuale

În practica școlară, convergența apare la intersecția a cel puțin patru dimensiuni: metodologică, interdisciplinară, digitală și evaluativă. Dimensiunea metodologică presupune combinarea învățării prin cooperare, investigației, problematizării, studiului de caz, jocului de rol sau proiectului. Dimensiunea interdisciplinară creează punți între conținuturi și competențe. Dimensiunea digitală extinde accesul la resurse, colaborare și feedback. Dimensiunea evaluativă mută accentul de la verificarea finală spre evaluarea continuă și autoreglarea învățării.

O abordare convergentă este compatibilă cu principiul conform căruia tehnologiile digitale trebuie să sprijine interacțiunea umană și să rămână centrate pe elev. UNESCO evidențiază relevanța, echitatea, scalabilitatea și sustenabilitatea în deciziile privind tehnologia educațională.

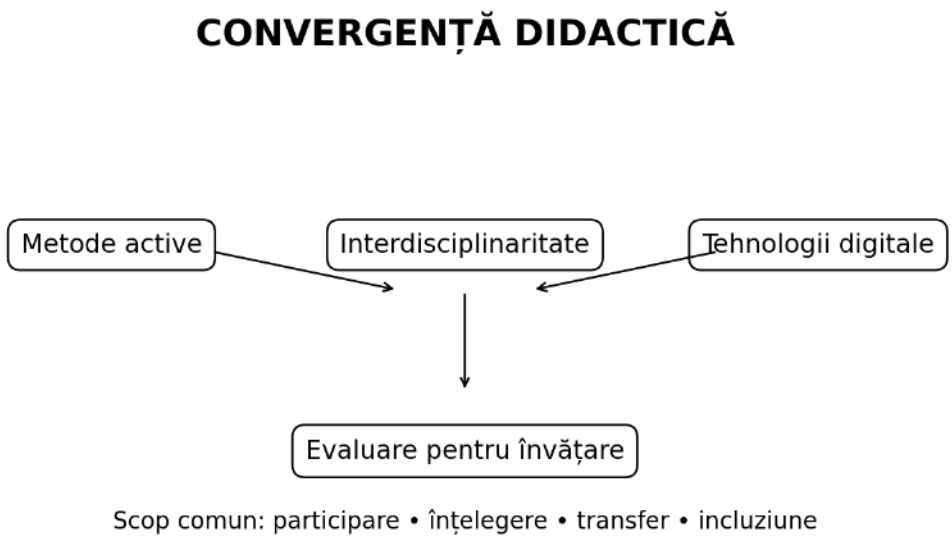


Figura 1. Reprezentare originală a relației dintre componentele convergenței didactice

2. Modele și strategii de convergență metodologică

Un model practic poate fi construit în cinci pași: identificarea unei probleme autentice; formularea competențelor urmărite; alegerea metodelor complementare; integrarea unui instrument digital numai dacă aduce valoare; proiectarea feedbackului și a reflecției. Această succesiune evită „digitalizarea de dragul digitalizării” și păstrează intenția pedagogică în centrul demersului.

Model	**Componente convergente**	**Exemplu practic**
Învățare bazată pe proiect	investigație + colaborare + produs + evaluare	Campanie pentru reducerea deșeurilor din școală
Învățare bazată pe probleme	problemă reală + argumentare + cercetare	Cum putem economisi apă în comunitate?
Învățare mixtă	activitate față în față + resurse digitale + feedback	Pregătire acasă, atelier și reflecție în clasă
Abordare interdisciplinară	două sau mai multe discipline + produs comun	Matematică + științe + limba română: analiza consumului de apă

3. Interdisciplinaritatea ca formă de transfer

Interdisciplinaritatea devine relevantă atunci când elevul trebuie să transfere cunoștințe într-o situație nouă. Un exemplu accesibil este tema „Apa în comunitatea noastră”: la matematică se interpretează date și grafice, la științe se discută resursele și poluarea, la limba română se redactează un text argumentativ, iar la educație socială se formulează propuneri pentru comunitate. Produsul final poate fi o infografie sau o prezentare. Astfel, disciplinele nu sunt juxtapuse, ci contribuie la aceeași sarcină.

4. Adaptabilitatea procesului educațional

Adaptabilitatea înseamnă proiectarea mai multor căi către același obiectiv. Pentru aceeași sarcină pot exista instrucțiuni scrise și orale, exemple de răspuns, variante de lucru individual sau în perechi, timp suplimentar și produse finale diferite. Cercetările privind echitatea digitală arată că tehnologia poate facilita accesibilitatea și personalizarea, dar inegalitățile de acces pot produce noi forme de excludere; de aceea, resursele trebuie gândite inclusiv pentru elevii cu acces limitat la dispozitive.

5. Evaluarea pentru învățare

Evaluarea convergentă urmărește nu numai rezultatul, ci și procesul. Criteriile pot fi comunicate înaintea sarcinii, iar feedbackul poate fi oferit prin întrebări scurte: Ce ai reușit? Ce argument este cel mai puternic? Ce ai schimba? Ce dovadă susține concluzia? Cercetările și ghidurile EEF din 2026 pun accent pe metacogniție, autoreglare, feedback și colaborare ca direcții importante pentru dezvoltarea independenței elevilor.

6. Exemplu practic de secvență didactică

Tema: „Școala sustenabilă”. Durata: două-trei ore. Etapa 1: elevii formulează, în grupuri, probleme observate în școală. Etapa 2: colectează date simple privind consumul de hârtie, apă sau energie. Etapa 3: analizează datele și formulează explicații. Etapa 4: creează o soluție realistă, de exemplu o campanie de economisire. Etapa 5: prezintă produsul și primesc feedback de la colegi. Etapa 6: completează o scurtă fișă de reflecție. Activitatea poate fi realizată cu resurse digitale sau integral offline.

7. Concluzii

Convergența didactică nu presupune acumularea unui număr mare de metode sau aplicații. Ea presupune alegeri pedagogice coerente. O lecție inovatoare este aceea în care metodele, tehnologia, evaluarea și conținuturile se susțin reciproc și răspund unei nevoi reale a elevului. În acest sens, profesorul rămâne proiectantul experienței de învățare, iar instrumentele digitale sunt mijloace pentru participare, diferențiere, colaborare și reflecție. OECD și UNESCO converg asupra ideii că transformarea digitală trebuie legată de calitate, echitate, incluziune și dezvoltare durabilă.

BIBLIOGRAFIE

Gottschalk, F.; Weise, C., Digital Equity and Inclusion in Education: An Overview of Practice and Policy in OECD Countries, OECD Publishing, 2023.

OECD, Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency, OECD Publishing, 2023.

Schleicher, A., Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education, OECD Publishing, 2022.

UNESCO, Global Understanding of Smart Education in the Context of Digital Transformation, UNESCO IITE, 2024.

UNESCO, Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?, UNESCO, 2023.

Education Endowment Foundation, Developing Independent Learners: Metacognition, Collaborative Learning and Feedback, EEF, 2026.

Inovarea practicii educaționale la disciplina kinetoterapie pentru elevii cu cerințe educaționale speciale

Autor : Prof. Popa Robert Laurentiu

Abstract

Articolul analizează inovarea practicii educaționale la disciplina kinetoterapie pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, prin corelarea învățării motrice cu participarea școlară, accesibilitatea și evaluarea individualizată. Metoda constă într-o revizuire narativă critică a opt surse verificate: patru articole MDPI, două cărți de specialitate și două cadre de referință. Sunt discutate modelul biopsihosocial al funcționării, proiectarea universală pentru învățare, sarcinile funcționale și feedbackul. Literatura despre autism și paralizie cerebrală oferă rezultate promițătoare, dar eterogene, care nu pot fi generalizate la întreaga categorie CES. Două grafice reproduc numere de studii din revizuiri publicate; ele nu reprezintă date culese de la elevi și nu măsoară eficacitatea unei lecții. Este propus un scenariu didactic diferențiat, însoțit de criterii de observare și de reflecție prospectivă. Concluzia susține o inovare construită în jurul obiectivelor funcționale individuale, al comunicării accesibile și al transferului în activități cotidiene. Scenariul nu a fost implementat și nu i se atribuie rezultate empirice.

Cuvinte cheie: kinetoterapie; cerințe educaționale speciale; învățare motrică; participare; diferențiere; educație incluzivă.

1 .Introducere

În context școlar, kinetoterapia reunește obiective privind funcționarea motrică și învățarea unor conduite utile pentru autonomie. Referința pediatrică coordonată de Palisano, Orlin și Schreiber [1] pune în relație evaluarea, decizia profesională și rezultatele privind funcțiile corpului, activitățile și participarea. În acest articol, disciplina este abordată ca activitate educațională și de sprijin specializat, desfășurată de personal calificat și corelată cu recomandările individuale relevante.

Volumul coordonat de Winnick și Porretta [2] oferă repere pentru adaptarea instruirii motrice la diversitatea elevilor. Educația fizică adaptată și kinetoterapia au zone de colaborare, dar scopurile și competențele profesionale nu se suprapun integral. Inovarea analizată aici privește felul în care sunt alese, explicate, exersate și evaluate sarcinile, în limitele rolului profesional al celui care le conduce.

Întrebarea centrală este**: cum poate fi modernizată predarea kinetoterapiei astfel încât elevul cu CES să înțeleagă sarcina, să participe cu sprijin adecvat și să utilizeze achiziția în situații școlare reale?** Noutatea instrumentului este subordonată utilității sale pentru un obiectiv individual observabil. O adaptare simplă a mediului poate fi pedagogic mai relevantă decât introducerea unei tehnologii greu accesibile.

2. Metodologia studiului

Studiul are design de revizuire narativă critică, cu selecție intenționată. Sursele online au fost verificate la 27 octombrie 2026. Căutările au folosit combinații ale termenilor „children”, „special educational needs”, „motor skills”, „autism”, „cerebral palsy”, „physical therapy”, „virtual reality” și „universal design for learning”. Au fost consultate pagini ale editorilor, articole și rezumate accesibile, precum și înregistrări DOI. Identitatea celor patru articole MDPI a fost confruntată cu metadatele Crossref.

Au fost incluse surse cu autori și proveniență verificabile, relevante pentru funcționare, adaptarea instruirii sau intervenții motrice pediatrice. Corpusul cuprinde două cărți recente, publicate în edițiile din 2022–2023, un cadru educațional din 2024, clasificarea OMS din 2001 și patru articole din 2022–2026. Sursa OMS este păstrată pentru rolul conceptual, fără a fi prezentată drept publicație recentă. Preferința pentru MDPI restrânge diversitatea editorială a selecției.

Analiza a urmărit populația, contextul intervenției, tipul de comparație, rezultatele, instrumentele și limitele. Nu a fost realizată o căutare exhaustivă în baze bibliografice și nu se revendică statutul unei revizuiri sistematice PRISMA. Nu au fost colectate date primare și nu s-au calculat efecte combinate proprii. Eșantioanele revizuirilor nu au fost însumate, deoarece pot conține studii primare comune.

Tabelul 1. Matricea corpusului și funcția surselor

Surse	Tip de contribuție	Utilizare în articol
Palisano și colaboratorii	Carte de kinetoterapie pediatrică	Raționament profesional și obiective funcționale
Winnick și Porretta	Carte de educație fizică adaptată	Instruire individualizată și acces
OMS; CAST	Cadre de referință	Funcționare, participare și proiectare accesibilă
Monteiro și colaboratorii	Meta-analiză în autism	Interpretarea unui rezultat nesemnificativ
Xing și Wu	Revizuire a intervențiilor motrice în autism	Diversitatea intervențiilor și figura 1
Laurenti și colaboratorii	Revizuire în autism	Calitatea raportării și figura 2
Perez-Carcamo și colaboratorii	Meta-analiză în paralizie cerebrală	Posibilități și limite ale realității virtuale

Sinteza diferențiază rezultatele surselor, interpretările autorului articolului și propunerile didactice. Un beneficiu raportat într-un diagnostic sau într-un cadru clinic nu este atribuit automat tuturor elevilor cu CES. Numărul studiilor despre o metodă arată distribuția cercetării, fără a demonstra superioritatea metodei. Generalizarea la școală este discutată separat de rezultatul clinic.

3. Teorii și modele pentru proiectarea inovării

3.1 Funcționarea și participarea ca repere

Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății a OMS [3] descrie relațiile dintre funcții și structuri corporale, activități, participare și factori contextuali. Ea distinge capacitatea de performanța în mediul obișnuit. Aplicarea educațională propusă este formularea obiectivului atât prin acțiunea motrică, cât și prin situația în care aceasta devine utilă: accesul la un material, participarea la un joc sau deplasarea între spații.

Un rezultat obținut într-un cabinet liniștit nu garantează realizarea aceleiași sarcini pe un culoar aglomerat. În interpretarea articolului, evaluarea trebuie să observe și efectul mediului: spațiu, zgomot, timp disponibil, poziția obiectelor și sprijinul persoanelor. Modificarea unei bariere poate îmbunătăți participarea chiar dacă un indicator corporal nu se schimbă. Această relație nu reduce importanța evaluării clinice, ci explică necesitatea obiectivelor relevante pentru viața școlară.

3.2 Proiectarea universală pentru învățare

Ghidurile CAST, versiunea 3.0 [4], organizează proiectarea prin modalități multiple de implicare, reprezentare și acțiune sau exprimare. Pentru kinetoterapie, articolul propune combinarea unei demonstrații clare cu un reper vizual și cu posibilitatea elevului de a alege între două variante accesibile ale sarcinii. Cadrul orientează eliminarea barierelor; nu este o schemă de tratament și nu stabilește dozarea exercițiului.

Obiectivul poate rămâne comun la nivel funcțional, iar mijlocul de realizare poate varia. De exemplu, participarea la transferul unui obiect între două zone poate fi realizată prin deplasare asistată, din șezut sau prin atingerea și direcționarea obiectului către un partener. Variantele nu sunt echivalate medical; ele sunt selectate de specialist în raport cu evaluarea și cu obiectivul fiecărui elev. Accesibilitatea nu presupune solicitări identice pentru toți.

3.3 Învățarea motrică și sprijinul gradual

În proiectarea propusă, exersarea este organizată în jurul unei sarcini cu sens, a unei informații clare despre reușită și a oportunității de reluare. Specialistul diferențiază ceea ce elevul poate face cu ajutor de ceea ce realizează independent. Retragerea sprijinului se decide pe baza stabilității și siguranței răspunsului, fără a transforma independența totală într-o condiție obligatorie de participare.

Feedbackul ar trebui să indice o modificare accesibilă: orientarea spre țintă, alegerea unui sprijin sau reluarea unei etape. Comentariile multiple, simultane, pot fi înlocuite printr-un singur reper relevant. Pentru transfer, se schimbă controlat un element al situației, de exemplu locul obiectului sau partenerul, păstrând condițiile individuale de siguranță. Aceste opțiuni sunt propuneri de proiectare care necesită verificare în practică.

4 .Competențe și educația incluzivă a viitorului

CES desemnează nevoi educaționale variate, nu un profil motric unic. Doi elevi cu același diagnostic pot necesita forme diferite de comunicare, sprijin și organizare. Articolul propune patru direcții de competență: realizarea unei acțiuni funcționale relevante, utilizarea ajutorului disponibil, comunicarea confortului sau a dificultății și participarea la o activitate comună. Criteriile sunt raportate la punctul de plecare al persoanei, fără comparații publice între elevi.

Meta-analiza lui Monteiro și colaboratorii [5], cu 109 copii cu autism, nu a identificat o diferență statistic semnificativă a coordonării motrice între activitatea fizică și condițiile de control, $p = 0,12$. Autorii apreciază certitudinea dovezilor ca foarte scăzută. Rezultatul nu demonstrează absența oricărui beneficiu, dar împiedică formularea unei promisiuni generale de eficacitate pentru acest rezultat și acest corpus.

Revizuirea lui Xing și Wu [6] include 57 de studii, grupate în cinci categorii de intervenție. Figura 1 reproduce clasificarea autorilor. Categoriile combină activități, contexte și instrumente diferite; frecvența lor în literatură nu este o recomandare de alocare a timpului într-o lecție.

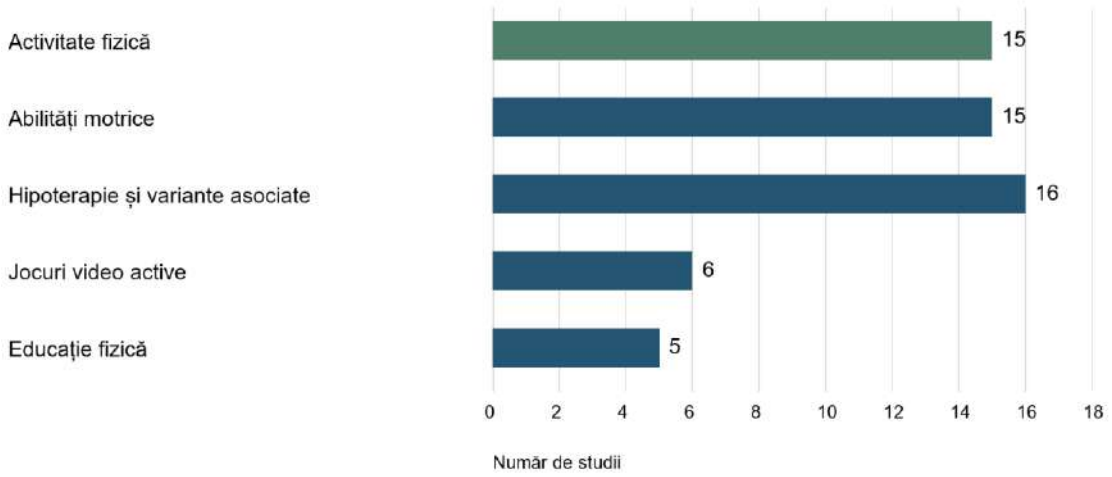


Figura 1. Distribuția celor 57 de studii după categoriile de intervenție din revizuirea lui Xing și Wu [6], secțiunea privind intervențiile. Date publicate: 15, 15, 16, 6 și 5 studii. Categoria ecvestră include hipoterapie, activități asistate de cai și călărie simulată. (Sursa : Grafic realizat pentru acest articol.)

Educația viitorului este interpretată aici prin extinderea posibilităților de participare, inclusiv pentru elevul care folosește un dispozitiv de mobilitate sau comunicare. Indicatorul relevant poate fi inițierea unei acțiuni ori solicitarea adecvată a ajutorului, nu doar viteza sau numărul de repetări. Tehnologia este utilă când face o sarcină mai inteligibilă, mai accesibilă sau mai ușor de monitorizat; valoarea ei trebuie examinată în raport cu obiectivul individual.

5. Dovezi despre intervenții și limitele interpretării

Revizuirea lui Laurenti și colaboratorii [7] a inclus 16 studii și 465 de participanți cu autism. Autorii descriu rezultate favorabile în majoritatea studiilor, dar nu au realizat o meta-analiză din cauza eterogenității. Acest tip de sinteză nu furnizează o mărime unică a efectului. Limitele privind aderența, abandonul și raportarea evenimentelor adverse restrâng concluziile despre fezabilitate și siguranță.

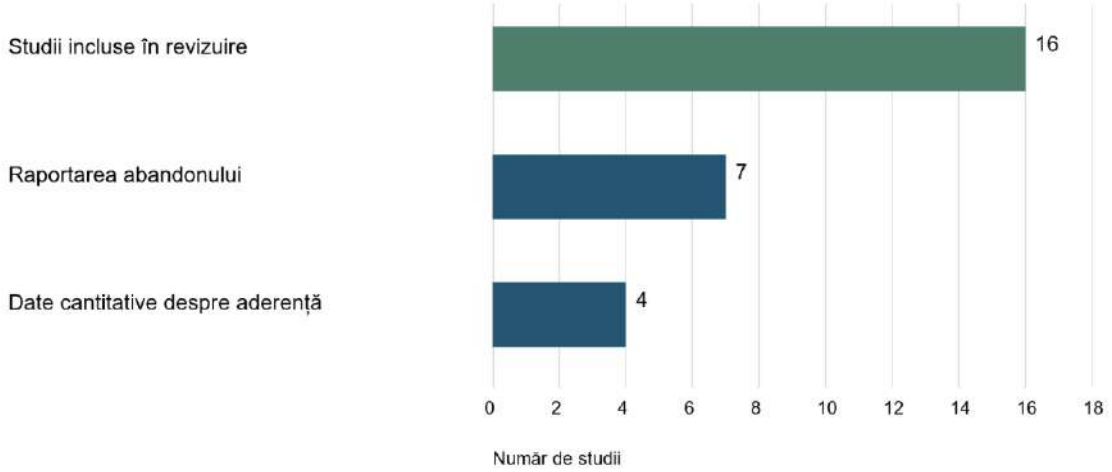


Figura 2. Raportarea unor elemente metodologice în cele 16 studii din revizuirea lui Laurenti și colaboratorii [7], secțiunea 3.3. Șapte studii au raportat abandonul, iar patru au furnizat date cantitative privind aderența. Categoriile se pot suprapune; barele nu se însumează. (Sursa :Grafic realizat pentru acest articol.)

Proporțiile calculate din datele publicate sunt 7/16 = 43,75% pentru raportarea abandonului și 4/16 = 25% pentru datele cantitative despre aderență. Aceste valori descriu raportarea, nu participarea efectivă a elevilor. Faptul că revizuirea nu identifică raportări de evenimente adverse nu dovedește că riscul este nul. În propunerea școlară, documentarea toleranței și a motivelor de întrerupere are aceeași importanță ca observarea reușitei.

Pentru paralizia cerebrală, meta-analiza lui Perez-Carcamo și colaboratorii [8] reunește 13 studii randomizate despre realitatea virtuală neimersivă și raportează rezultate favorabile privind funcția motrică grosieră, echilibrul și independența funcțională. Autorii precizează limite legate de eșantioane, comparatori, platforme și contexte. Rezultatele nu justifică utilizarea aceluiași joc sau a aceleiași solicitări la orice elev cu CES.

Comparația critică a surselor arată că populațiile, instrumentele și condițiile de control diferă. Cele două revizuiri în autism nu trebuie prezentate ca probe incompatibile: una estimează un efect agregat într-un corpus redus, iar alta descrie un set mai amplu și eterogen. Concluzia practică a articolului este selectarea prudentă a unei opțiuni, formularea unui obiectiv verificabil și reevaluarea răspunsului individual. Duratele din cercetările clinice nu sunt preluate drept prescripție pentru lecția școlară.

6 .Propunere didactică pentru disciplina kinetoterapie

Scenariul „**Mă deplasez sau mă poziționez pentru a participa**” este o propunere pentru elevi de vârstă școlară, adaptată individual, nu un protocol pentru un diagnostic. Nu a fost implementat în acest studiu. Participarea este stabilită după evaluarea funcțională, comunicativă și senzorială și după clarificarea recomandărilor relevante. Specialistul selectează acțiunile, pozițiile, sprijinul și solicitarea; articolul nu stabilește exerciții universale sau un număr obligatoriu de repetări.

Obiectivul general este participarea la o sarcină de transport, orientare sau acces la un obiect util. Exemple de obiective individuale sunt: inițierea deplasării pe traseul accesibil convenit; atingerea unei ținte din poziția stabilită; transmiterea obiectului unui partener; alegerea simbolului „ajutor” sau „pauză”. În fiecare situație, obiectivul cuprinde acțiunea, contextul, sprijinul permis și criteriul de observare. Criteriul este negociat profesional în funcție de nivelul inițial.

Tabelul 2. Succesiunea didactică propusă

Etapă	Organizarea activității	Dovadă urmărită
Anticiparea	Program vizual sau obiecte reper; prezentarea locului și a modului de solicitare a pauzei.	Elevul recunoaște ori indică următoarea activitate.
Modelarea	Demonstrație scurtă, un singur reper și verificarea înțelegerii prin acțiune.	Inițierea răspunsului în condițiile individuale stabilite.
Exersarea adaptată	Obiecte și trasee accesibile; sprijin selectat de specialist; reluare după toleranță.	Acțiunea realizată și tipul de ajutor necesar.
Participarea cu un coleg	Transmiterea unui obiect sau atingerea succesivă a unor ținte; roluri echivalente social.	Contribuție proprie și comunicare accesibilă.
Transferul și încheierea	Schimbarea unui element al contextului, dacă este adecvată; alegerea unui simbol de autoevaluare.	Realizare într-o situație apropiată și exprimarea confortului.

Materialele pot include ținte contrastante, obiecte ușor de apucat, un suport stabil și pictograme deja cunoscute elevului. Utilizarea unei tablete rămâne opțională. Ordinea activităților este anticipabilă, iar trecerea dintre etape se realizează cu semnale accesibile. Elevul care are nevoie de timp suplimentar nu pierde automat rolul de participant; ritmul și organizarea grupului se ajustează.

Spațiul este pregătit pentru acces și supraveghere, iar ajutorul fizic este acordat numai de persoana competentă, în modalitatea individual stabilită. Durerea nouă, amețeala, dificultatea respiratorie neobișnuită sau modificarea clară a stării impun oprirea activității și aplicarea procedurilor instituționale și a recomandărilor echipei. Semnalele de disconfort ale unui elev cu exprimare verbală limitată trebuie urmărite în forma sa obișnuită de comunicare, fără a echivala refuzul cu lipsa de cooperare.

6.1 Diferențierea și evaluarea învățării

Diferențierea propusă pornește de la barierele observate. Pentru dificultatea de înțelegere se poate reduce lungimea instrucțiunii și se poate utiliza demonstrația. Pentru accesul vizual se adaptează contrastul, poziția și, dacă este potrivit, reperul tactil. Pentru sensibilitatea la zgomot se poate simplifica mediul. Aceste opțiuni nu sunt atașate rigid unui diagnostic: aceeași categorie CES poate cuprinde preferințe și nevoi foarte diferite. Familiaritatea cu sistemul de comunicare al elevului precedă introducerea unor simboluri noi.

În cazul unei limitări motorii, specialistul poate modifica poziția, distanța sau modul de manipulare, păstrând scopul funcțional. Sprijinul tehnic prescris nu este retras pentru a obține o performanță aparent independentă. Pentru un elev care anticipează cu dificultate succesiunea, activitatea poate fi prezentată prin două obiecte reper și o alegere simplă. Elevul cu o nevoie mare de suport poate avea un obiectiv de participare activă parțială, cu contribuția sa recunoscută explicit.

Evaluarea formativă urmărește separat reușita sarcinii, sprijinul și toleranța. Fișa de observare propusă ar include data, contextul, acțiunea, tipul ajutorului, semnalul de confort sau dificultate și modificarea decisă pentru următoarea întâlnire. Un scor mai bun obținut prin mai mult ajutor nu este interpretat automat drept creștere a independenței. Menținerea aceleiași realizări cu un sprijin mai redus poate constitui progres, dacă sunt păstrate siguranța și calitatea relevante pentru obiectiv.

O rubrică locală poate descrie trei situații: acțiune neinițiată în condițiile oferite; acțiune realizată parțial sau cu sprijin; acțiune realizată conform criteriului individual. Nivelurile nu sunt o scală clinică validată și nu trebuie utilizate pentru clasificarea gravității unei dizabilități. Se păstrează observația descriptivă, deoarece același nivel numeric poate ascunde diferențe importante. Instrumentele standardizate sunt selectate și administrate de profesioniști instruiți, în acord cu populația și cu instrucțiunile instrumentului.

Transferul poate fi observat într-o situație apropiată de rutina clasei: accesarea materialului, deplasarea către o zonă de lucru sau participarea la un joc cooperativ. Schimbarea contextului se face numai când este adecvată elevului. Feedbackul familiei poate identifica utilitatea achiziției în viața cotidiană, dar este consemnat ca relatare, distinctă de observația directă. O îmbunătățire imediată în timpul activității nu demonstrează singură păstrarea achiziției în timp.

Evaluarea include vocea elevului prin mijloacele sale accesibile: alegere, gest, privire, simbol sau răspuns verbal. Solicitarea unei pauze este tratată ca informație despre autoreglare și condițiile activității. Ea nu anulează celelalte realizări. Această abordare permite ajustarea sarcinii și evită situația în care conformarea la adult devine singurul indicator al succesului educațional.

7. Reflecție didactică și evaluarea schimbării

Reflecția este prospectivă și nu relatează experiențe personale sau rezultate de la o clasă reală. Dacă aș aplica scenariul, prima întrebare ar fi dacă obiectivul ales are sens pentru elev. Aș examina ce activitate cotidiană ar deveni mai accesibilă și dacă elevul poate anticipa scopul. O execuție izolată poate avea o utilitate limitată dacă nu este legată de o oportunitate de participare. Aș discuta această legătură cu echipa și familia, păstrând preferințele elevului în centrul deciziei.

A doua întrebare ar privi propriul meu sprijin. Aș consemna dacă am acordat timp de răspuns suficient și dacă ajutorul a facilitat acțiunea sau a înlocuit contribuția elevului. Aș urmări și consecințele organizării grupului: cine așteaptă prea mult, cine pierde instrucțiunea și cine primește mai puține oportunități de alegere. Ajustarea unei lecții ar putea începe prin schimbarea poziției materialului ori prin reducerea stimulilor, înainte de a introduce echipamente noi.

A treia întrebare ar viza relația dintre reușită și confort. Aș evita interpretarea automată a retragerii, agitației sau refuzului ca problemă de comportament. Aș verifica solicitarea, comunicarea și contextul, în colaborare cu persoanele care cunosc elevul. Un produs digital atractiv nu ar justifica expunerea la disconfort. Aș păstra o variantă accesibilă fără ecran și aș compara utilitatea celor două opțiuni pentru același obiectiv, fără a transforma comparația într-un experiment improvizat.

7.1 Colaborarea și documentarea progresului

La nivelul școlii, articolul propune o coordonare între kinetoterapeut, profesorul clasei, profesorul de sprijin, familie și ceilalți specialiști implicați. Fiecare contribuie în limitele competenței sale. Obiectivele și semnalele utile pot fi comunicate într-un format scurt, cu acces limitat la persoanele relevante. Filmarea nu este necesară pentru participare; dacă este utilizată pentru analiză, necesită respectarea procedurilor de informare, consimțământ și protecție a datelor, potrivit situației instituționale.

Un studiu ulterior ar putea utiliza observații repetate, criterii stabilite înaintea aplicării și o verificare a menținerii achiziției. Ar trebui consemnate schimbările concomitente de tratament, sprijin și context, precum și absențele și motivele de întrerupere. Fără o comparație credibilă și controlul explicațiilor alternative, progresul nu poate fi atribuit exclusiv metodei. Datele individuale ar fi analizate cu prudență, evitând concluzii despre toate categoriile CES.

8. Limite și concluzii

Corpusul este restrâns și intenționat. Cercetările analizate privesc în principal autismul și paralizia cerebrală, astfel încât reprezentarea altor nevoi este limitată. Cadrele conceptuale și cărțile susțin proiectarea, fără a valida scenariul. Graficele descriu corpusuri publicate și raportarea metodologică, fără a estima efectul unei intervenții. Sunt necesare cercetări școlare care să urmărească participarea și transferul, alături de indicatorii motrici.

Inovarea practicii educaționale la kinetoterapie poate fi formulată ca un proces de alegere, adaptare și reevaluare a sarcinii în raport cu elevul. Contribuția articolului este articularea obiectivului funcțional cu accesibilitatea, comunicarea și evaluarea sprijinului. Tehnologia rămâne o opțiune justificată de utilitate. Scenariul propus este o ipoteză didactică de testat în condiții profesionale adecvate, fără promisiuni uniforme de recuperare și fără rezultate empirice inventate.

Bibliografie

[1] Palisano, Robert J.; Orlin, Margo N.; Schreiber, Joseph (editori). (2023). Campbell's Physical Therapy for Children. Ediția a 6-a. Elsevier. ISBN 9780323797962. Data lansării indicată de editor: 3 noiembrie 2022; anul de copyright: 2023. https://www.uk.elsevierhealth.com/campbells-physical-therapy-for-children-9780323797962.html

[2] Winnick, Joseph P.; Porretta, David L. (editori). (2022). Adapted Physical Education and Sport. Ediția a 7-a. Human Kinetics. ISBN 9781492598022. https://us.humankinetics.com/products/adapted-physical-education-and-sport-7th-edition-with-hkpropel-access

[3] World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva: WHO. ISBN 9241545429. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429-eng.pdf

[4] CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

[5] Monteiro, Carlos Eduardo; Da Silva, Elirez; Sodré, Ravini; Costa, Frederico; Trindade, André Soares; Bunn, Priscila; Costa e Silva, Gabriel; Di Masi, Fabrízio; Dantas, Estélio. (2022). The Effect of Physical Activity on Motor Skills of Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(21), articol 14081. MDPI. https://doi.org/10.3390/ijerph192114081

[6] Xing, Yu; Wu, Xueping. (2025). Effects of Motor Skills and Physical Activity Interventions on Motor Development in Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. Healthcare, 13(5), articol 489. MDPI. https://doi.org/10.3390/healthcare13050489

[7] Laurenti, Fabiana; Presta, Valentina; Guarnieri, Alessandro; Mazzei, Salvatore; Carubbi, Cecilia; Masselli, Elena; Condello, Giancarlo. (2026). The Effect of Physical Activity in Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review of Randomized Controlled Trials. Applied Sciences, 16(4), articol 2102. MDPI. https://doi.org/10.3390/app16042102

[8] Perez-Carcamo, Joaquín; Hernandez-Martinez, Jordan; Vásquez-Carrasco, Edgar; Fernandez-Cardenas, Diego; Branco, Braulio Henrique Magnani; Sandoval, Cristian; Carmine-Peña, Eduardo; Peña, Francisca; Aristegui-Mondaca, Juan; Valdés-Badilla, Pablo. (2025). Effectiveness of Non-Immersive Virtual Reality on Gross Motor Function, Balance, and Functional Independence in Children with Cerebral Palsy: A Systematic Review with Meta-Analysis. Journal of Clinical Medicine, 14(21), articol 7582. MDPI. https://doi.org/10.3390/jcm14217582

Surse și metadate verificate la 27 octombrie 2026. Identificatorii 14081, 489, 2102 și 7582 sunt numere de articol. Datele grafice provin din sursele [6] și [7]; nu sunt observații proprii.

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Popescu Angela-Maria, G.P.N Nr.2 Buduhala

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluțiile tehnologice dar şi schimbările sociale, precum și apariția unor noi cerințe pe piața muncii. Astfel, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca un spațiu de transmitere a informațiilor, ci trebuie să devină un mediu al formării competențelor în primul rând dar şi al dezvoltării gândirii critice. Profesorul devine facilitator al învățării, mentor și partener al elevului în procesul de descoperire, explorare și construire a cunoașterii.

În același timp, orientările europene privind educația digitală subliniază necesitatea unor sisteme de învățământ accesibile, de calitate și adaptate transformării digitale. Cercetările din domeniul educaţiei trebuie să evidențieze principalele repere inovatoare care pot contribui la modernizarea practicii didactice și la construirea unui demers educațional centrat pe nevoile reale ale elevilor.

Ca prim reper în modernizarea educaţiei, este schimbarea rolului profesorului. În modelul educațional tradițional, profesorul ocupa poziția centrală, iar elevul era, în mare măsură, receptor al informației. În educația actuală, accentul se deplasează către participarea activă a elevului, implicarea sa în luarea deciziilor și dezvoltarea capacității de a învăța independent.

Profesorul rămâne fidel rolului său de specialist și organizator al procesului didactic, dar va trebui să îl adapteaze noilor cerințe. Va trebui să proiecteaze experiențe de învățare noi şi relevante, să formuleaze întrebări stimulative,dar să şi ofere feedback. Creearea de contexte în care elevii pot investiga, experimenta și reflecta asupra propriului progres face parte din abordarea unei perspective moderne a procesului de învăţare.

Copilului i se oferă autonomie în procesul de învăţare, având posibilitatea de a formula întrebări şi de a-şi selecta propriile strategii de rezolvare a problemelor prin colaborare cu ceilalți și de a-și evalua rezultatele. În acest sens, învățarea trebuie să faciliteze înțelegerea, aplicarea și transferul cunoștințelor în situații noi evitând doar memorizarea de informaţii. Copiii sunt încurajați să devină participanți responsabili la propria formare.

Diversificarea strategiilor precum şi metodele de predare trebuie selectate în funcție de obiective, de particularitățile elevilor, de conținuturile abordate dar și de rezultatele urmărite.

Învățarea prin investigație îi încurajează pe elevi să formuleze întrebări, să emită ipoteze, să colecteze date și să analizeze rezultatele obținute. Profesorul organizează demersul și oferă sprijin, fără a furniza întotdeauna de la început răspunsul final. Această abordare dezvoltă curiozitatea intelectuală și capacitatea de a fundamenta concluzii pe dovezi. Elevii înțeleg că învățarea este un proces activ, care presupune explorare, verificare și revizuirea propriilor idei. Organizarea activităților desfășurate în perechi sau în grupuri mici îi ajută pe elevi să comunice, să negocieze idei, să își împartă responsabilitățile și să găsească soluții comune. Pentru a fi eficientă, colaborarea trebuie organizată în jurul unor obiective clare, cu sarcini bine definite și criterii de evaluare cunoscute.

Învățarea experiențială completează această abordare prin activități practice, simulări, experimente, jocuri de rol și studii de caz. Elevii au astfel ocazia să aplice informațiile și să reflecteze asupra consecințelor propriilor decizii. Jocul și competiția trebuie să rămână mijloace pentru învățare iar activitățile să nu îi dezavantajeze pe elevii cu ritmuri sau stiluri diferite de învățare.

Un pas important în evoluţia educaţiei şi a învăţării utilizarii tehnologiei digitale reprezintă un reper important al modernizării educației, deoarece permite diversificarea resurselor, accesul la informații și organizarea unor experiențe de învățare interactive. Platformele educaționale, aplicațiile de colaborare, simulările digitale, resursele multimedia și instrumentele de evaluare online pot completa activitățile desfășurate în sala de clasă.

În consecinţă, tehnologia nu trebuie să înlocuiască relația educațională, gândirea independentă sau efortul personal. Ea trebuie să rămână un instrument care susține învățarea și dezvoltarea umană.

O altă direcție importantă este proiectarea universală pentru învățare, care urmărește anticiparea diversității încă din etapa proiectării lecției. Aceasta presupune oferirea mai multor modalități de acces la informație, de implicare și de demonstrare a competențelor.

Educația incluzivă înseamnă și construirea unui climat școlar bazat pe respect, siguranță emoțională, echitate și valorizarea diferențelor. Profesorul are responsabilitatea de a preveni discriminarea, de a încuraja participarea tuturor elevilor și de a colabora cu familia și specialiștii atunci când este necesar. Ca practică didactică adaptată viitorului nu urmărește uniformizarea

elevilor, ci asigurarea unor oportunități reale de progres pentru fiecare dintre aceștia.

Evaluarea formativă urmărește identificarea nivelului de înțelegere pe parcursul învățării și ajustarea demersului didactic. Aceasta poate include întrebări de reflecție, fișe de autoevaluare, portofolii, rubrici de evaluare, teste scurte, observarea activității și feedback individualizat.

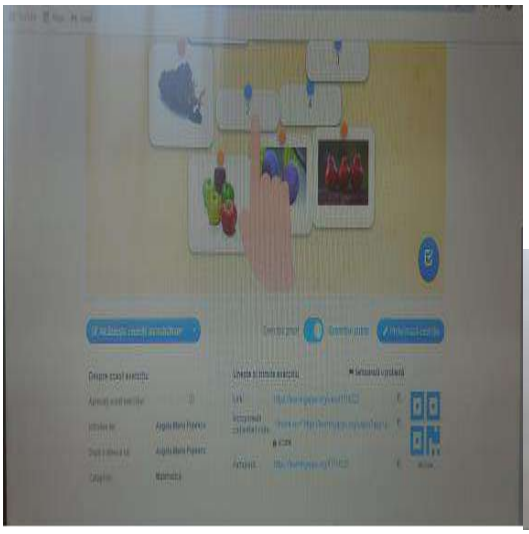
Autoevaluarea și evaluarea reciprocă contribuie la dezvoltarea responsabilității și a capacității de reflecție. Elevii învață să își analizeze rezultatele, să identifice greșelile și să stabilească obiective realiste.

Educația orientată spre viitor trebuie să pregătească elevii pentru situații complexe, pentru schimbare și pentru învățare pe tot parcursul vieții. În acest sens, sunt importante atât cunoștințele disciplinare, cât și competențele transversale.

Adaptarea educației la provocările viitorului depinde în mare măsură de disponibilitatea profesorului de a învăța permanent și de a-și analiza propria practică.

În concluzie, școala viitorului se construiește prin decizii pedagogice responsabile, prin valorificarea diversității și prin promovarea unei culturi a învățării continue. Investiția în competențele elevilor și în dezvoltarea profesională a profesorilor reprezintă o condiție esențială pentru o educație de calitate, incluzivă și relevantă pentru provocările de mâine.

Exemplu de utilizare a platformelor digitale în învăţare: Platforma/tehnologia utilizată: LearningApps.org_Linkul al resursei educaționale : https://learningapps.org/view41114525





BIBLIOGRAFIE:

1. Comisia Europeană. *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators*. European Commission, 2022.
2. Dewey, J., Experience and Education. Macmillan, 1938.
3. Fullan, M. Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Pearson, 2013.
4. Hattie, J., Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2009.

Cei patru piloni ai educației, azi

„Știm ce suntem, dar nu știm ce am putea deveni.”
(William Shakespeare, *Hamlet*)

Trăim într-o lume care se schimbă mai repede decât reușim să ne obișnuim cu ea. Elevii noștri au în buzunar un telefon care le răspunde, în câteva secunde, la aproape orice întrebare. Și totuși, oricât de multe informații s-ar afla la un clic distanță, unele lucruri nu se pot descărca de pe internet: felul în care un copil învață să gândească, să aleagă, să fie om. De aceea cred că școala rămâne și astăzi locul în care se clădesc personalități și se conturează caractere, nu doar locul în care se predau lecții.

Despre provocările educației în lumea de azi s-a scris mult, dar puține texte au avut ecoul raportului elaborat de Comisia Internațională pentru Educație în secolul XXI, înființată de UNESCO în 1993 și condusă de Jacques Delors. Raportul a apărut în 1996, cu titlul *Learning: The Treasure Within*, iar în limba română a fost tradus în anul 2000, sub titlul *Comoara lăuntrică*. Câteva dintre ideile lui mi se par la fel de actuale acum, după aproape trei decenii:

- globalizarea, complexitatea lumii moderne și nesiguranța față de viitor pun o presiune uriașă pe sistemele de educație; chiar și așa, școala rămâne un spațiu în care oamenii se întâlnesc cu adevărat și în care se pot reface legăturile slăbite de ritmul vieții de azi;
- educația ne oferă repere ca să ne găsim locul în lume: rădăcinile, tradițiile și valorile pe care le-am moștenit;
- investiția în educație este o necesitate, chiar dacă roadele ei se văd abia în timp;
- de felul în care este educat fiecare om depinde, până la urmă, felul în care arată întreaga societate.

Ideea care a rămas cel mai puternic din acest raport este însă alta: cei patru piloni ai educației.

1. A învăța să înveți.

2. A învăța să faci.

3. A învăța să trăiești împreună cu ceilalți.

4. A învăța să fii.

A învăța să înveți. Primul pilon privește instrumentele cunoașterii: cum ne informăm, cum înțelegem lumea din jur, cum ne cunoaștem drepturile și obligațiile. Înainte de toate, însă, este vorba despre curiozitate. Dacă reușim să o trezim de la o vârstă fragedă, copilul va căuta singur răspunsuri,

iar acest lucru cântărește mai mult decât orice lecție învățată pe de rost. A învăța să înveți înseamnă și să știi încotro să-ți îndrepți atenția, într-o lume care ne-o fărâmițează mereu, să-ți antrenezi memoria și gândirea, să legi între ele idei care, la prima vedere, nu au nimic în comun. La ora de română, momentul acesta se simte imediat: e clipa în care un elev descoperă singur că textul citit în clasă vorbește, de fapt, despre ceva ce trăiește și el.

A învăța să faci. Ceea ce știm contează cu adevărat abia atunci când știm să și folosim. O calificare profesională nu ajunge; e nevoie de creativitate, de curajul de a încerca altfel și, uneori, de a greși. Aceste deprinderi nu apar de la sine. Ele se formează, în bună parte, la școală, unde elevii pot învăța:

- să lucreze într-un grup;
- să ia inițiativa;
- să-și asume riscuri;
- să comunice și să negocieze;
- să fie responsabili;
- să conducă, atunci când e nevoie.

A învăța să trăiești împreună cu ceilalți. De cele mai multe ori, ne descoperim pe noi înșine abia atunci când îi descoperim pe ceilalți. Creștem în relație: noi prin ei, ei prin noi. E o lecție despre echilibru, empatie și prietenie, despre curajul de a face alegerea corectă chiar și atunci când nu e comod. Școala este, poate, primul loc în care copiii învață să trăiască alături de oameni diferiți de ei ca origine, credință sau cultură și să vadă în aceste diferențe o bogăție. Așa se construiește, pas cu pas, o lume mai bună.

A învăța să fii. Ultimul pilon le cuprinde, de fapt, pe toate celelalte. Educația ne ajută să ne dezvoltăm armonios – moral, social, spiritual, emoțional și intelectual – și să ajungem cât mai aproape de ceea ce am putea fi. Cunoștințele, aptitudinile și talentele sunt importante, dar înaintea lor avem de învățat ceva mai simplu și, în același timp, mai greu: să fim OAMENI.

Nimic din toate acestea nu poate rămâne doar în grija școlii. Educația nu se oprește la ușa clasei și nici la festivitatea de absolvire. Ea continuă toată viața și ne privește pe toți: profesori, elevi, părinți. Poate că cea mai bună lecție pe care le-o putem da copiilor este propriul exemplu: să rămânem curioși, să avem mintea și inima deschise, să recunoaștem fără teamă că mai avem multe de învățat. Știm ce suntem, spunea Shakespeare, dar nu știm ce am putea deveni. Școala există tocmai ca să ne ajute să aflăm.

LIMBAJUL – ESENŢĂ A COMUNICĂRII

Prof. înv. primar Robu Laura
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Săbăoani, jud. Neamţ

Distincția dintre limbă și vorbire este o dihotomie saussuriană. Limba este pentru Saussure un sistem prezent în gândirea unei comunități umane. Ea se desfășoară conform unor reguli și convenții acceptate tacit de către membrii săi, care le îngăduie acestora exercitarea facultăților limbajului. Limbajul acționează asupra noastră prin cuvinte fiind „un fapt universal al societății omenești și are esențial aceleași caracteristici în toate manifestările sale.”

Codul lingvistic este necesar emițătorului, dar și receptorului pentru a realiza comunicarea. Acesta constă dintr-un complex de semne și dintr-un set de reguli pentru a exprima o emoție, o intenție, o informație etc. Acest cod lingvistic este, de fapt, limba. Organizarea semnelor și combinarea sensurilor lor țin de sintaxa propoziției sau a frazei. În opinia lui Graur E. „Limba nu e același lucru cu vorbirea. Limba este un tezaur de semne care poate fi utilizat doar cu ajutorul vorbirii. Vorbirea este cea care pune în funcțiune codul și conduce la producerea mesajului. Limba este pasivitate pură, iar stăpânirea ei este legată de facultățile receptive ale intelectului, cu precădere memoria, în vreme ce orice activitate legată de limbaj ține de vorbire. Schemei, adică formei limbii îi corespunde, în vorbire, uzajul, adică ansamblul obiceiurilor lingvistice ale unei societăți date.” Jean Piaget afirmă că limbajul este gândire. În opinia sa limbajul este o simplă afirmare externă a procesului de gândire a copilului. „Când copilul începe să vorbească, spunea Piaget, vorbirea sa este forte egocentrică - nefiind folosită deloc în scop social, ci din nevoia copilului de a-și organiza și restructura problemele apărute din interacțiunea sa cu mediul”. Copilul spune ce crede, cu voce tare. Treptat, acesta constată că limbajul poate fi folosit și în scopul comunicării a ceea ce gândește. Gândirea, în opinia lui Piaget este importantă, iar copilul își dezvoltă limbajul doar pentru că este un instrument necesar gândirii.

Lingvistica, parte a semiologiei, prezintă o mare diversitate. Cele mai importante științe ale limbajului sunt:

- *Fonetica* → studiază semnele sub aspectul producției, structurii, percepției;
- *Morfologia* → studiază forma cuvintelor;
- *Sintaxa* → studiază funcțiile cuvintelor și ale propozițiilor în vorbire și care stabilește regulile de îmbinare a cuvintelor în propoziții și a propozițiilor în fraze;
- *Semantica* → se ocupă cu studierea sensurilor cuvintelor și a evoluției acestor sensuri;
- *Pragmatica* → studiază modul în care omul înțelege și folosește semnele;

- *Lexicologia* → studiază modul în care se organizează ansamblul de cuvinte, cu forma și sensul lor, într-o anumită limbă;
- *Sociolingvistica* → studiază relația dintre limbaj și societăți;
- *Psiholingvistica* → ține de psihologia limbajului;
- *Semiotica textelor* → se ocupă de analiza discursului (literar sau nu) și poate fi scris sau oral (conversația).

După cum am afirmat anterior, comunicarea verbală este reprezentată de cuvinte care transmit un mesaj. Cuvintele pot fi rostite sau scrise. Astfel se desprind:

1. Limbajul oral → rezultă din succesiunea sunetelor articulate, produse de aparatul fonator; este mai rapid decât cel scris, şi permite obţinerea unui feedback instantaneu, corectarea mesajului, accentul fiind pus pe comunicarea nonverbală. Limbajul oral se realizează în mai multe forme:

a) *Solilocviul* înseamnă conversația unei persoane cu sine însuși. De obicei, se întâlnește la copiii până la 5 ani. La adult apare doar situațional sau în cazul unor stări patologice.
b) *Monologul* are ca obiectiv informarea auditoriului. Destinatarul mesajului îl receptează, fără a interveni după fiecare secvență, ci doar la final.
c) *Dialogul* este forma cea mai întâlnită de realizare a limbajului oral, constând într-un schimb reciproc de mesaje.
d) *Conferința* se caracterizează prin adresarea directă, publică a celui care susține o conferință.
e) *Expunerea* este forma de discurs în care cel care vorbește își transmite opiniile cu privire la subiect.
f) *Prelegerea* este forma de dicurs care nu are o introducere de acomodare cu subiectul pus în dicuție.
g) *Relatarea* este o altă formă de comunicare în care se face o prezentare a unei realități obiective.
h) *Discursul* presupune emiterea, argumentarea și susținerea unor puncte de vedere, idei.
i) *Toastul* are loc cu prilejul unor evenimente deosebite și face apel la emoționalitatea celor prezenți.
j) *Alocuțiunea* înfățișează intervenția unui vorbitor cu scopul de a remarca un punct de vedere.
k) *Pledoaria* se aseamănă cu alocuțiunea dar, în acest caz se prezintă un punct de vedere propriu
l) *Povestirea* reprezintă forma cea mai amplă a comunicării, făcându-se apel la sentimente, emoții, imaginație.
m) *Predica* este un fel de adresare în care manifestarea critică este redusă sau anulată.
n) *Intervenția* este situația în care emitentul susține un punct de vedere.

o) *Interpretarea* cere o mai bună precizare în anumite probleme.

p) *Dezbaterea* are un modelator și este consacrată clarificării și aprofundării unor idei.

q) *Seminarul* facilitează adâncirea cunoștințelor predate sau execută lucrări practice sub conducerea unui profesor.

r) *Interviul* este o formă imobilă a dialogului în care nu se schimbă rolurile de emitent și receptor.

s) *Colocviul* este o formă a comunicării în care participanții dezbat împreună o anumită idee

Eficiența limbajul oral presupune îndeplinirea unor condiții din partea vorbitorului, dar și din partea ascultătorului.

a) Pentru a realiza o comunicare eficientă vorbitorul (comunicatorul) trebuie să aibă în vedere: claritatea conținutului comunicat, acuratețea exprimării, empatia, sinceritatea, atitudinea, contactul vizual cu participanții, înfățișarea proprie, postura, vocea, pauzele de vorbire, viteza de vorbire.

b) Pentru a înțelege ceea ce i se comunică, ascultătorul trebuie să parcurgă mai multe etape: auzirea, receptarea undelor sonore; înțelegerea conținutul transmis de vorbitor; traducerea în sensuri; conferirea de semnificații informației primite; evaluarea.

Atitudinea ascultătorului are o mare influență asupra procesului comunicativ. În acest sens, ascultătorul trebuie să posede următoarele calități: manifestarea interesului, disponibilitatea pentru ascultare, ascultarea în totalitate, ascultarea critică, concentrarea atenției, urmărirea ideilor principale, susținerea vorbitorului, luarea de notițe

2. Limbajul scris → se realizează prin codarea mesajelor orale în formă grafică; cere mai mult timp de realizare, nu primește un feedback instantaneu, mesajul rezistă în timp, poate fi analizat. Copilul (elevul) trebuie să diferențieze literele și să le lege în cuvinte. Componentele limbajului scris sunt citirea şi scrierea.

Limbajul scris este mult mai elaborat, presupune realizarea unui plan prealabil,dar nu permite reveniri pentru completari, reformulari. Nu beneficiaza de mijloacele principale ale expresivitatii orale-intonatia, mimica, gestica (într-o mică măsură,acestea pot fi redate prin intermediul semnelor de punctuație). Redactarea de texte reliefează nu numai bogăția vocabularului, ci și profunzimea gândirii, stilul cognitiv, preferințele pentru analitic sau sintetic. Limbajul oral dar și cel scris sunt anticipate, proiectate și coordonate de limbajul intern. Acesta se caracterizează printr-o desfășurare la nivel mental, în propria subiectivitate. Sunt folosite idei, imagini, se înlocuiesc cuvintele prin imagini, concentrându-se în special asupra acțiunilor și însușirilor.

Inițial, scrisul a îmbrăcat forma pictografică. Cu timpul s-a perfecționat și s-a transformat în scriere cu litere de alfabet. Limbajul scris reprezintă una dintre cele mai importante și mai revoluționare cuceriri obținute de oameni. El ocupă un loc important în viața modernă: în afaceri, în

educație, în mass-media, în politică, în administrație, în cercetarea științifică. Comunicarea scrisă este folosită atunci când nu este posibilă comunicarea orală, atunci când nu se identifică alt mijloc de comunicare, atunci când limbajul scris este mai convenabil comparativ cu celelalte mijloace de comunicare.

Comunicarea scrisă reprezintă o activitate ocazională pentru persoanele fizice. Pentru instituții sau organizații constituie o metodă de lucru, o activitate continuă. Comunicarea scrisă este corespondența între două persoane, instituții. Violarea corespondenței este un act abuziv și ilegal. Corespondența a favorizat constituirea de noi relații în activitatea politică, comercială, culturală, în existența de zi cu zi. Aceasta presupune respectarea unui anumit protocol atât pentru emițător, cât și pentru receptor.

Limbajul are un rol mediator în desfășurarea și dezvoltarea tuturor celorlalte sisteme psihice (conștiente sau inconștiente):

- sub puterea lui perceptia dobândește sens, semnificație, se îmbogățește, se transformă în observație;
- limbajul este indispensabil formării noțiunilor, judecăților, raționamentelor, abstractizărilor și generalizărilor;
- cuvintele apar ca purtătoare de imagini; personalitatea umană se formează prin limbaj;
- reprezentarile devin generalizate când sunt evocate sau formate cu ajutorul cuvintelor;

Activitatea limbajului nu se oprește odată cu întreruperea comunicării cu alte persoane. Ea se păstrează și pe parcursul stării de veghe (uneori sub forma limbajului interior) și chiar în timpul somnului. Cea mai importantă funcție a limbii este cea de comunicare. Există comunicare atâta timp cât mesajul codificat de emițător este decodificat și acceptat de receptor. Comunicarea între indivizi este una reușită atunci când este înțeles codul lingvistic. Verbalul, în cadrul comunicării se compune din totalitatea expresiilor și al frazelor enunțate.

Sintaxa propoziției și a frazei este cea care se ocupă de organizarea semnelor și combinarea sensurilor lor.Competența lingvistică fundamentează competența de comunicare. Competența lingvistică este ansamblul posibilităților de care dispune un vorbitor al unei limbi în ceea ce privește capacitatea de a construi și de a recunoaște fraze corecte din punct de vedere gramatical. Capacitatea vorbitorului de a obține sensuri noi prin folosirea termenilor și a regulilor limbii reprezintă performanța lingvistică. În lingvistica modernă, noțiunea de limbă a evoluat la început din opera lingvistului elvețian Ferdinand de Saussure. Lingvistica a recunoscut limbajul ca însumând structuri și reguli care acționează între componentele din interiorul cuvintelor. La temelie se află fonemul. Lingvistica s-a dezvoltat și în jurul studiului semanticii și al sintaxei.

Dialectul este cel care s-a impus în interiorul unei comunități de limbaj. Dialectul funcționează ca o madalitate locală de exprimare. Din dialectul grupului dominant și-a atribuit autoritatea

limbajul-standard. Acesta a apărut odată cu procesul de formare al națiunii. Limbajele-standard înfățișează sisteme imaginare în sfera lingvistică. Natura imaginară a limbajului-standard este exterminată prin modalitățile elaborate de codificare, în ghiduri, manuale de gramatică, dicționare.

Limbajul este mai mult decât un simplu mijloc de transmisie, el este şi un tip specific de comportare a individului ce presupune activităţi diverse (vorbire, ascultare, schimb de idei, reţinerea mesajelor sonore, reproducerea sau traducerea lor).

Bibliografie:

1. Gherguț, Alois (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
2. Diaconescu, Paula (1974). *Structura stilistică a limbii. Stilurile funcţionale ale limbii române literare moderne*, [în] „Studii şi cercetări lingvistice" nr.3.
3. Tran, Vasile; Stănciugelu, Irina (2001). *Teoria comunicării*. București, Ed. SNSPA-Facultatea de Comunicare și Relații Publice.
4. Graur, Evelina (2001). *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Mediamia.
5. Hayes , Nicky; Orrell, Sue (2003). *Introducere în psihologie*. București: BIC ALL.
6. Mcquail, Denis (1999). *Comunicarea.* Trad. Rusu, Daniela. Iaşi: Institutul European.

DE LA PROIECTAREA DIDACTICĂ LA ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ: VALORIFICAREA PLATFORMEI EDITAI ÎN ACTIVITATEA LA CLASĂ

Prof. Sasu Bianca-Elena

Colegiul Silvic „Bucovina" Câmpulung Moldovenesc

Rezumat

Lucrarea prezintă o experiență didactică privind utilizarea platformei EditAI în pregătirea și desfășurarea unor lecții de biologie la nivel liceal. Exemplele analizate vizează tema „Țesuturile vegetale", abordată la clasa a X-a și tema „Clasificarea sistemului nervos", abordată la clasa a XI-a. În realizarea lecțiilor au fost utilizate conținuturi generate cu ajutorul inteligenței artificiale, prezentări, imagini, materiale video și exerciții interactive de fixare a cunoștințelor. În timpul activităților, s-a observat faptul că elevii au participat activ, au răspuns la întrebări și au manifestat un interes crescut pentru lecții.

Cuvinte cheie: EditAI, inteligență artificială, biologie, liceu, resurse digitale, exerciții interactive.

1. Introducere

Integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional oferă posibilitatea profesorilor de a diversifica modalitățile de prezentare a informațiilor și de consolidare a cunoștințelor. În predarea biologiei, utilizarea imaginilor, a filmulețelor didactice și a exercițiilor de fixare reprezintă un real sprijin în înțelegerea unor structuri și procese biologice complexe.

Lucrarea prezintă o experiență didactică bazată pe utilizarea platformei EditAI în proiectarea și desfășurarea unei lecții de biologie la nivelul de învățământ liceal. Aceasta urmărește să evidențieze modalitățile de valorificare a resurselor digitale în organizarea conținuturilor și diversificarea experiențelor didactice.

Platforma EditAI este un instrument care are la bază curriculum național și care vine în sprijinul cadrelor didactice pentru a diminua munca administrativă și timpul utilizat pentru realizarea unei lecții interactive. Aceasta este o platformă intuitivă și ușor de folosit, configurarea conținutului didactic începând din momentul în care profesorul selectează clasa, materia și ideea de bază a lecției. În mai puțin de două minute prezentarea este generată, profesorul putând face ajustări în funcție de obiectivele urmărite și nivelul clasei.

2. Context didactic

Experiența practică de utilizare a platformei EditAI pentru pregătirea lecțiilor de biologie a fost desfășurată la două niveluri de studiu: clasa a X-a și clasa a XI-a. Conținuturile abordate au fost „Țesuturile vegetale” pentru clasa a X-a și „Clasificarea sistemului nervos” pentru clasa a XI-a.

3. Exemple de bună practică

3.1. Lecția „Țesuturile vegetale”- clasa a X-a

Tema țesuturilor vegetale presupune familiarizarea elevilor cu diferite tipuri de țesuturi, cu particularitățile structurale ale acestora și cu rolurile pe care le îndeplinesc în organismul plantei. Pentru pregătirea lecției, s-a utilizat platforma EditAI integrând în lecții imagini generate de AI, materiale video și exerciții de fixare.

Imaginile au oferit suport vizual pentru prezentarea conținuturilor. În predarea biologiei, reprezentările vizuale pot facilita asocierea informațiilor teoretice cu aspectele structurale ale organismelor și pot sprijini organizarea cunoștințelor. În imaginea de mai jos este ilustrată o secvență din prezentarea proiectată la clasă în care sunt prezentate informații despre țesutul definit de apărare și o imagine microscopică a acestui țesut care conține structuri specializate numite stomate (atât informațiile, cât și imaginea microscopică au fost generate cu ajutorul inteligenței artificiale):

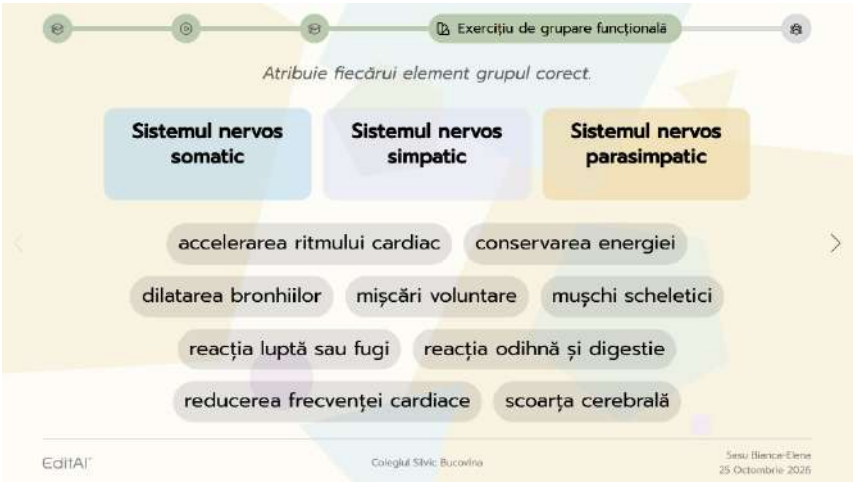


Sursă: arhivă personală; lecție creată cu ajutorul platformei EditAI, https://editai.co (2026)

Materialele video au completat resursele utilizate în lecție, oferind o modalitate suplimentară de prezentare a informațiilor.

3.2. Lecția „Clasificarea sistemului nervos”- clasa a XI-a

Tema abordată la clasa a XI-a, clasificarea sistemului nervos, implică însușirea unor termeni noi de specialitate și înțelegerea relațiilor dintre componente. După utilizarea resurselor vizuale care au completat partea teoretică expusă de cadrul didactic, exercițiile interactive generate de platformă au fost folosite pentru fixarea noțiunilor discutate. În imaginea atașată este expus un exercițiu de fixare generat cu AI pentru tema discutată la clasă:



Sursă: arhivă personală; lecție creată cu ajutorul platformei EditAI, https://editai.co (2026)

Și în cadrul acestei lecții elevii au fost activi, au răspuns la întrebări și au manifestat interes față de activitate. Aceste constatări susțin utilitatea continuării reflecției asupra modului în care resursele digitale pot fi integrate în procesul educativ.

4. Concluzii

Valoarea educațională a inteligenței artificiale depinde de integrarea ei responsabilă în proiectarea didactică. Experiența prezentată aduce în prim plan utilizarea platformei EditAI în pregătirea și desfășurarea unor lecții de biologie la liceu. Generarea conținuturilor, realizarea prezentărilor, integrarea imaginilor și a materialelor video și redactarea exercițiilor interactive au reprezentat componente ale demersului didactic.

Bibliografie

1. Dan Cristescu, Carmen Salavastru, Bogdan Voiculescu, Cezar Niculescu, Radu Carmaciu *„Biologie – manual pentru clasa a XI-a”*, Editura Corint, 2006

2. Miao Fenghchun, Holmes Wayne *Guidance for generative AI in education and research*; UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2023
3. Stelică Ene, Sandu Gheorghiță, Gheorghe Gamaneci *„Biologie – manual pentru clasa a X-a”*, Editura LVS Crepuscul, 2005
4. https://editai.co

CONVERGENȚE DIDACTICE ȘI INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE PRIN ABORDAREA INTEGRATĂ A ÎNVĂȚĂRII

Elena Savu

Grădinița cu PP nr. 16, Târgoviște

Rezumat

Articolul analizează relația dintre convergențele didactice, interdisciplinaritate și adaptabilitatea procesului educațional în grădiniță. Demersul are caracter teoretic și aplicativ, fiind construit prin raportarea la literatura pedagogică și prin elaborarea unei propuneri de activitate integrată. Susținem că valoarea inovatoare a unei strategii depinde de coerența dintre obiective, experiențele oferite copiilor și evaluarea progresului. Asocierea jocului cu explorarea, dialogul și cooperarea poate susține această coerență atunci când cadrul didactic adaptează sarcinile la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil. Exemplul prezentat ilustrează o posibilitate de proiectare, fără a reprezenta rezultatul unei cercetări experimentale.

Cuvinte-cheie: convergențe didactice, educație timpurie, interdisciplinaritate, învățare integrată, diferențiere.

Repere conceptuale ale convergențelor didactice

În educația timpurie, copilul descoperă lumea prin experiențe în care mișcarea, limbajul, emoțiile și gândirea se manifestă împreună. Observarea unei plante, de exemplu, poate genera întrebări, comparații, gesturi de îngrijire și reprezentări plastice. Pornind de la această particularitate, organizarea învățării presupune construirea unor legături accesibile între ceea ce copilul face, exprimă și înțelege. Problema pedagogică analizată în acest articol privește modul în care metodele și conținuturile pot fi corelate fără a supraîncărca activitatea și fără a diminua inițiativa copilului.

Prin convergențe didactice înțelegem, în cadrul prezentului demers, articularea intenționată a unor metode, resurse și forme de organizare în vederea realizării unor obiective comune. Conceptul este utilizat ca instrument de analiză a proiectării, nu ca denumire a unei metode autonome. Convergența apare atunci când observația pregătește o întrebare, întrebarea conduce la explorare, iar conversația sprijină formularea unei explicații. Simpla succesiune a unor procedee diferite nu garantează continuitatea învățării.

Sistematizarea metodelor de învățământ realizată de Cerghit (2006) oferă repere pentru distingerea comunicării, explorării și acțiunii practice. În perspectiva propusă aici, aceste categorii pot fi asociate în funcție de obiectivul urmărit și de particularitățile grupei. De asemenea, problematica instruirii interactive abordată de Bocoș (2013) susține reflecția asupra participării copilului la învățare.

Aplicarea acestor repere în grădiniță presupune situații concrete, explicații accesibile și posibilitatea de a răspunde prin acțiune, nu exclusiv verbal.

Interdisciplinaritatea și coerența experiențelor de învățare

Interdisciplinaritatea presupune stabilirea unor relații funcționale între perspective diferite asupra aceleiași teme. În grădiniță, această orientare poate fi concretizată prin activități care corelează limbajul, explorarea mediului, relațiile sociale și exprimarea artistică. Curriculumul pentru educația timpurie oferă un cadru de raportare la dezvoltarea copilului și include atât nivelul antepreșcolar, cât și nivelul preșcolar (Ministerul Educației Naționale, 2019). Proiectarea trebuie, prin urmare, să urmărească adecvarea experiențelor la vârstă și continuitatea dintre dimensiunile dezvoltării.

O distincție utilă pentru analiza proiectării este aceea dintre reunirea tematică și integrarea funcțională. Dacă preșcolarii colorează o floare, recită o poezie despre flori și numără imagini cu flori, activitățile au un subiect comun. Integrarea devine mai consistentă atunci când observațiile realizate asupra plantei sunt folosite pentru a decide cum va fi îngrijită, iar desenul consemnează schimbările observate. În acest caz, fiecare sarcină contribuie la înțelegerea unei probleme comune și valorifică experiența anterioară.

Abordarea centrată pe demonstrație și reproducere oferă sprijin pentru însușirea unor proceduri, mai ales atunci când materialele sunt noi. Explorarea ghidată creează, în schimb, ocazii pentru formularea unor presupuneri și verificarea lor prin acțiune. Învățarea cooperativă adaugă necesitatea de a negocia utilizarea resurselor și de a explica o alegere. Aceste abordări pot fi complementare: cadrul didactic demonstrează folosirea unui instrument, permite explorarea și organizează apoi discutarea descoperirilor. Comparația are aici caracter conceptual și nu presupune existența unor rezultate experimentale proprii.

O propunere de activitate integrată în grădiniță

Pentru ilustrarea convergențelor didactice propunem activitatea „De ce are nevoie planta noastră?”, destinată copiilor de 4–6 ani și organizată în secvențe scurte, reluate pe parcursul mai multor zile. Scopul este construirea unei înțelegeri elementare a îngrijirii plantelor, concomitent cu exersarea comunicării și a cooperării. Obiectivele urmăresc ca preșcolarii să descrie o caracteristică observată, să formuleze o presupunere accesibilă vârstei și să participe la o sarcină comună de îngrijire. Materialele pot include plante în ghiveci, recipiente pentru apă, lupe adecvate copiilor și cartonașe ilustrate.

Activitatea începe prin întâlnirea cu o plantă adusă în spațiul grupei. Copiii sunt invitați să observe frunzele și pământul, să descrie ceea ce văd și să formuleze întrebări. Profesorul poate întreba: „Cum ne dăm seama că planta trebuie udată?” și „Ce am putea urmări în zilele următoare?”.

Răspunsurile sunt acceptate ca puncte de plecare pentru explorare, iar eventualele explicații inexacte sunt discutate prin raportare la observații. Copiii nu sunt solicitați să reproducă de la început o definiție.

În grupuri mici, copiii aleg cartonașele care reprezintă acțiuni de îngrijire, stabilesc împreună ordinea acestora și participă la udare, cu sprijinul adultului. Compararea cantităților de apă introduce relații matematice elementare, iar descrierea plantei oferă un context pentru îmbogățirea vocabularului. Copiii pot realiza un desen inițial și pot reveni asupra lui după câteva zile, adăugând ceea ce au observat. Desenul are astfel o funcție de consemnare, iar conversația finală leagă reprezentarea de experiența directă.

Convergența metodologică rezultă din relația dintre observație, conversație, exercițiu practic și cooperare. Jocul de rol poate prelungi activitatea prin organizarea unui mic centru de grădinărit, în care copiii aleg materiale și explică unui coleg cum îngrijesc planta. Profesorul urmărește dacă sarcinile se susțin reciproc și renunță la elementele care distrag atenția de la întrebarea centrală. Inovația constă, în acest exemplu, în organizarea coerentă a experienței și în folosirea observațiilor copiilor pentru continuarea învățării.

Adaptarea sarcinilor și evaluarea progresului

Adaptabilitatea procesului educațional presupune ajustarea sprijinului oferit, păstrând o finalitate comună. Un copil poate descrie planta printr-un enunț, altul poate indica un cartonaș, iar un altul poate arăta schimbarea observată. Profesorul oferă timp de răspuns, reformulează cerința și modelează acțiunea atunci când este necesar. Copiii care finalizează rapid sarcina pot compara două plante sau pot explica alegerea unui instrument. Diferențierea privește complexitatea solicitării și modalitatea de participare, evitând etichetarea copiilor.

Pentru antepreșcolari, propunerea necesită o simplificare substanțială: explorare senzorială de scurtă durată, denumirea unor elemente familiare și participare individuală, asistată, la o acțiune de îngrijire. Materialele trebuie selectate astfel încât plantele să fie netoxice, recipientele stabile, iar piesele mici inaccesibile copiilor care le-ar putea înghiți. La toate vârstele, organizarea mediului și supravegherea adultului condiționează participarea în siguranță.

Evaluarea poate utiliza observația sistematică și analiza produselor realizate. O grilă simplă ar putea urmări dacă preșcolarul identifică o caracteristică a plantei, selectează o acțiune de îngrijire și colaborează la utilizarea materialelor. Pentru fiecare comportament se poate consemna manifestarea independentă, manifestarea cu sprijin sau faptul că nu a fost încă observat. Aceste categorii propuse au rol descriptiv, nu reprezintă un instrument standardizat. Observațiile repetate, în contexte comparabile,

permit ajustarea intervenției pedagogice și evită formularea unor concluzii generale după o singură activitate.

Concluzii

Convergențele didactice pot susține învățarea integrată atunci când metodele sunt selectate pentru contribuția lor la aceeași problemă educațională. Interdisciplinaritatea devine relevantă pentru copil prin legăturile dintre explorare, exprimare și acțiune, iar adaptarea sarcinilor permite participarea în forme diferite. În acest cadru, rolul profesorului este de a organiza experiențe accesibile și de a utiliza observațiile pentru reglarea demersului. Propunerea analizată necesită aplicare și evaluare înainte de formularea unor concluzii privind eficiența sa. O cercetare ulterioară ar putea compara progresul copiilor în activități cu sarcini corelate și în activități predominant juxtapuse, folosind indicatori comuni și ținând seama de nivelul inițial de dezvoltare.

Bibliografie

BOCOȘ, Mușata-Dacia. *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Editura Polirom, Iași, 2013.

CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași, 2006.

MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. *Curriculum pentru educația timpurie*. Ministerul Educației Naționale, București, 2019. Document aprobat prin Ordinul nr. 4694/02.08.2019.

ÎNVĂȚAREA DINCOLO DE SALA DE GRUPĂ: EXPERIENȚĂ PRACTICĂ ȘI PARTENERIAT FAMILIE–GRĂDINIȚĂ ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ

Stanciu Andreea-Alexandra

Grădiniță Nr. 187

Educația timpurie reprezintă o etapă importantă în dezvoltarea copilului, deoarece experiențele trăite în această perioadă contribuie la formarea limbajului, a autonomiei, a comportamentelor sociale și a atitudinii față de învățare. Pentru preșcolar, cunoașterea lumii nu se realizează doar prin explicații, ci și prin explorare, joc, observare și participare la situații concrete. Din acest motiv, activitățile educaționale pot depăși cadrul familiar al sălii de grupă și pot valorifica mediul comunitar, atunci când acesta oferă contexte potrivite vârstei și obiectivelor urmărite.

Pornind de la această perspectivă, participarea copiilor de grupă mare la o activitate de pregătire a pizzei, organizată într-o pizzerie și desfășurată în prezența părinților, poate fi privită ca o experiență de învățare cu valențe multiple. Un asemenea context aduce copilul în contact cu un mediu real, cu ingrediente și etape de lucru specifice, oferindu-i ocazia de a observa, de a pune întrebări și de a participa activ. Valoarea educativă a experienței nu se limitează la produsul realizat, ci se regăsește în procesul de implicare, în comunicarea cu ceilalți și în posibilitatea de a lega ceea ce se întâmplă în activitate de cunoștințele și deprinderile dezvoltate la grădiniță.

Învățarea prin experiență este susținută de perspectiva lui David A. Kolb (1984), potrivit căreia experiența concretă poate deveni punctul de plecare pentru observare, reflecție și noi modalități de acțiune. În educația preșcolară, această abordare presupune crearea unor situații în care copilul este participant activ, iar adultul îl sprijină să observe, să verbalizeze și să dea sens celor trăite. O activitate practică devine cu adevărat educativă atunci când este însoțită de intenții pedagogice clare și este valorificată prin conversații și experiențe ulterioare.

Curriculumul pentru educație timpurie, aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694/2019, promovează o abordare integrată a dezvoltării copilului și acordă importanță experiențelor de învățare relevante. În acest sens, mediul comunitar poate completa activitățile desfășurate în grădiniță, oferind exemple concrete prin care copiii pot explora lumea din jur. Alegerea unui astfel de context trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă, de scopul activității, de organizarea spațiului și, în mod prioritar, de siguranța copiilor.

Activitatea desfășurată într-o pizzerie a creat un cadru diferit de cel obișnuit al grupei și a oferit posibilitatea participării copiilor la o experiență practică, alături de părinți. Din punct de vedere

pedagogic, pregătirea pizzei poate fi asociată cu obiective precum dezvoltarea limbajului, exersarea motricității fine, stimularea autonomiei și familiarizarea cu reguli de igienă și siguranță. Copiii pot denumi ingrediente, pot exprima preferințe, pot urmări o succesiune de pași și pot învăța să respecte indicațiile adultului. Aceste oportunități trebuie valorificate în raport cu acțiunile desfășurate efectiv și cu nivelul de participare al fiecărui copil.



Un aspect important al unei activități practice îl reprezintă comunicarea. În timpul unei experiențe de acest tip, cadrul didactic poate încuraja copiii să formuleze întrebări, să descrie ceea ce observă, să solicite un ingredient sau să explice ce aleg. Limbajul este astfel utilizat într-un scop real, legat de acțiunile desfășurate. După activitate, experiența poate fi reluată prin povestire, desen sau joc de rol, oferindu-le copiilor ocazia de a-și organiza ideile și de a reda, în propriile cuvinte, ceea ce au trăit.

Atelierul poate avea și valențe matematice și de explorare a mediului. Ingredientele pot deveni puncte de plecare pentru numărare, comparare, clasificare după culoare sau formă și discutarea proveniență alimentelor. Succesiunea etapelor de pregătire poate susține înțelegerea noțiunilor de ordine și succesiune. Aceste legături interdisciplinare nu presupun transformarea forțată a fiecărui moment într-o lecție separată, ci identificarea oportunităților de învățare care apar firesc în contextul activității.

Participarea părinților reprezintă o altă dimensiune relevantă a experienței. Parteneriatul familie–grădiniță se construiește prin comunicare și prin implicarea adulților în contexte care susțin dezvoltarea copilului. Atunci când părinții iau parte la o activitate educațională, ei pot observa modul în

care copilul se raportează la o sarcină practică, cum își exprimă preferințele și cum interacționează cu ceilalți. Totodată, experiența comună poate crea premise pentru continuarea discuțiilor acasă și pentru consolidarea legăturii dintre învățarea formală și viața cotidiană.

Pentru ca parteneriatul să aibă valoare educativă, participarea familiei trebuie însoțită de clarificarea scopului activității și de organizarea atentă a contextului. O vizită într-un spațiu comunitar presupune pregătire prealabilă, respectarea procedurilor instituționale, acordurile necesare și stabilirea regulilor de siguranță. În cazul activităților care implică alimente, este esențială respectarea regulilor de igienă, supravegherea permanentă a copiilor și utilizarea numai a instrumentelor și sarcinilor adecvate vârstei.

Evaluarea unei asemenea experiențe are, în principal, un caracter formativ. Cadrul didactic poate observa implicarea copiilor, modul în care comunică, respectarea indicațiilor, capacitatea de a aștepta rândul și felul în care solicită sau acceptă sprijin. Observațiile trebuie consemnate cu obiectivitate și raportate la comportamente concrete, fără a presupune automat că toți copiii au dobândit aceleași deprinderi. În lipsa unor date de observație documentate, concluziile despre efectele activității trebuie formulate prudent, ca posibilități pedagogice, nu ca rezultate demonstrate.

Experiența poate fi valorificată ulterior în sala de grupă printr-o conversație despre activitatea trăită, realizarea unor desene, ordonarea unor imagini care ilustrează etapele pregătirii sau organizarea unui joc simbolic. Copiii pot fi invitați să povestească ce le-a atras atenția, ce au descoperit și ce ar dori să afle în continuare. Aceste activități de continuare oferă cadrului didactic ocazia de a identifica interesele copiilor și de a proiecta noi situații de învățare pornind de la experiențele lor.

Caracterul inovator al unei practici didactice nu este determinat doar de noutatea locului sau a materialelor utilizate, ci mai ales de modul în care experiența este proiectată și conectată la obiectivele educaționale. În cazul activității desfășurate într-o pizzerie, elementele relevante sunt participarea activă a copiilor, legătura cu mediul comunitar și implicarea părinților într-un context cu potențial de învățare. Prin reflecție și documentare, o activitate punctuală poate deveni o resursă pentru dezvoltarea practicii profesionale și pentru proiectarea unor experiențe similare.

În concluzie, experiența de pregătire a pizzei, organizată în afara grădiniței și alături de părinți, ilustrează modul în care viața cotidiană poate oferi contexte relevante pentru educația preșcolară. Atunci când este organizată cu obiective clare și cu respectarea condițiilor de siguranță, o astfel de activitate poate susține învățarea prin experiență, comunicarea, autonomia și colaborarea. Rolul educatoarei este de a transforma experiența într-un demers cu sens pedagogic, de a observa participarea copiilor și de a valorifica ulterior ceea ce au trăit. Deschiderea grădiniței către comunitate, în

parteneriat cu familia, poate contribui astfel la o practică didactică flexibilă, conectată la realitatea copilului și adaptată nevoilor educației actuale.

Bibliografie

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ministerul Educației Naționale. (2019). Curriculum pentru educație timpurie. Aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694 din 2 august 2019. București: Ministerul Educației Naționale.

National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally Appropriate Practice Position Statement. Washington, DC: NAEYC. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRECTICĂ DIDACTICĂRELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Prof.înv.primar:Tăutu Ilona Csilla

Școala Primară nr 1 Izvoarele,jud. Bihor

Sistemele educaționale contemporane traversează o perioadă de profundă reconfigurare, determinată de tranziția globală către o societate a cunoașterii și de dinamica fluidă a pieței muncii. În acest cadru macromodern, educația se confruntă cu imperativul de a depăși modelele tradiționale, lineare și enciclopedice, în favoarea unor abordări flexibile, centrate pe competențe transdisciplinare. Reperele inovatoare pentru o practică didactică relevantă nu mai reprezintă simple opțiuni metodologice de nișă, ci condiții sine qua non pentru supraviețuirea funcțională a actului pedagogic.Redefinirea rolului cadrului didactic devine astfel pilonul central al oricărei reforme sustenabile. Profesorul nu mai poate fi privit ca depozitarul absolut al informației, ci se metamorfozează într-un facilitator al proceselor cognitive, un mentor epistemic și un arhitect al experiențelor de învățare adaptate. Această mutație de paradigmă solicită o dublă deschidere: pe de o parte, către auto-perfecționarea permanentă și asimilarea mecanismelor de auto-reglare a învățării, iar pe de altă parte, către externalizarea actului didactic din izolarea tradițională a sălii de clasă prin intermediul practicilor colaborative intense.Învățarea continuă (lifelong learning) în spațiul profesional al educației depășește accepțiunea clasică de acumulare formală de credite sau participare periodică la cursuri de formare obligatorii. Din perspectivă modernă, ea este definită ca o stare de spirit și o practică autoreglată, intrinsec legată de conceptul de „growth mindset” (mentalitate de creștere), fundamentat de psihologul Carol Dweck (2006). Profesorii care adoptă această mentalitate își privesc propriile competențe pedagogice ca fiind perfectibile, transformând eșecurile sau sincopele de la clasă în veritabile date de cercetare și puncte de plecare pentru optimizare.În plan operațional, formarea continuă tinde să abandoneze macro-stagiile rigide în favoarea micro-învățării (microlearning) și a cercetării-acțiune (action research). Cercetarea-acțiune reprezintă o metodologie extrem de valoroasă prin care profesorul își asumă dublul statut de practician și cercetător: el identifică o problemă specifică în propria sală de clasă (ex. scăderea angajamentului cognitiv în format hibrid), formulează o ipoteză de lucru, implementează o strategie inovatoare, colectează date calitative și cantitative, își evaluează riguros intervenția și reîncepe ciclul. Acest mecanism asigură o contextualizare absolută a

inovației, transformând cunoașterea științifică generală în soluții pedagogice localizate.Trecerea de la individualismul profesional („sindromul ușii închise la clasă”) la cultura colaborativă reprezintă probabil cea mai dificilă, dar și cea mai urgentă mutație în managementul școlar modern. Izolarea pedagogică limitează difuzarea bunelor practici și accentuează uzura psihică (burnout-ul) în rândul cadrelor didactice. Din contră, colaborarea sistemică generează o inteligență colectivă capabilă să abordeze probleme multidimensionale pe care niciun profesor, oricât de experimentat, nu le-ar putea rezolva singur.Cadrul teoretic de referință pentru această dimensiune este reprezentat de modelul Comunităților de Practică (Communities of Practice - CoP), dezvoltat de Etienne Wenger (1998). O comunitate de practică educațională funcționează pe baza a trei elemente interdependente:**Domeniul:** Un angajament comun față de o problematică pedagogică clară (ex. integrarea evaluării formative autentice sau a designului universal pentru învățare);**Comunitatea:** Interacțiunile, dezbaterile și activitățile comune care construiesc relații de încredere epistemică și sprijin reciproc;**Practica:** Dezvoltarea efectivă a unui repertoriu partajat de resurse, instrumente, studii de caz, planuri de lecție și strategii docimologice validate empiric.Printre formele cele mai relevante de manifestare a culturii colaborative se numără co-predarea (team teaching) și inter-asistența reflexivă (peer-observation). Co-predarea implică proiectarea, livrarea și evaluarea în comun a unei unități de învățare de către două sau mai multe cadre didactice, adesea din discipline diferite, facilitând o abordare autentic stem sau interdisciplinară. Inter-asistența reflexivă decuplează asistența la ore de funcția sa tradițională, punitiv-biocratică de control administrativ, transformând-o într-un instrument de oglindire profesională: profesorul observator nu oferă calificative, ci colectează date descriptive despre interacțiunea din clasă, oferind un feedback constructiv axat pe proces, nu pe persoană.În experiența didactică universitară și preuniversitară modernă, această reflecție conduce direct la adoptarea unor metodologii active, precum Învățarea Bazată på Proiecte (Project-Based Learning - PBL) sau Învățarea Bazată pe Probleme (Problem-Based Learning). În cadrul acestor strategii, colaborarea nu mai este doar un scop în sine pentru profesori, ci devine o competență modelată direct pentru elevi. Profesorul care colaborează cu colegii săi va ști cum să structureze mult mai eficient grupurile de lucru ale elevilor, cum să gestioneze conflictele socio-cognitive din interiorul echipelor și cum să treacă de la evaluarea sumativă clasică la o evaluare formativă continuă, bazată pe matrici de rubrici și feedback de tip peer-to-peer.

Reperele inovatoare analizate în această lucrare indică în mod univoc faptul că viitorul educației nu aparține tehnologiilor izolate, ci modului în care oamenii din sistem își redefinesc relațiile profesionale și raportul cu propria cunoaștere. Învățarea continuă și colaborarea structurală nu reprezintă sarcini administrative suplimentare, ci mecanisme esențiale de reziliență și regenerare profesională.

Pentru ca o practică didactică să rămână relevantă și adaptată viitorului, instituțiile de învățământ trebuie să evolueze dintr-o sumă de cabinete individuale spre statutul de organizații care învață (learning organizations). Doar prin stimularea autonomiei profesionale, susținută de comunități de practică dinamice și de o reflecție critică asumată, vom putea oferi generațiilor viitoare o educație capabilă să le dezvolte nu doar stocuri de informații, ci structuri cognitive flexibile, busole morale și competențe de colaborare indispensabile într-o lume în permanentă schimbare.

Bibliografie

Bocoș, M. (2013). Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru conceptual și metodologic. Editura Paralela 45.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.

Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Pearson.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.

Iucu, R. (2006). Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. Editura Humanitas Educațional.

Pânișoară, I.-O. (2015). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Editura Polirom.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

CONVERGENȚE DIDACTICE ȘI INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE: MODELE METODOLOGICE, INTERDISCIPLINARITATE ȘI ADAPTABILITATE ÎN PREDAREA EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI

Autor: Tiron Lucian
Instituția de învățământ: Școala Gimnazială ,,Ștefan Istrate", Fârțănești
Domeniul: Științele educației – Educație fizică și sport

Rezumat

Transformările contemporane ale sistemelor educaționale impun reconsiderarea strategiilor didactice, a modelelor de predare-învățare și a modalităților de evaluare, în vederea dezvoltării unor competențe relevante pentru participarea activă a elevilor la viața socială. În acest context, convergențele didactice reprezintă un cadru de integrare a metodelor, resurselor și experiențelor de învățare, cu scopul de a asigura coerența demersului educațional și dezvoltarea multidimensională a personalității elevului. Educația fizică și sportul oferă un spațiu privilegiat pentru valorificarea acestor convergențe, prin articularea dimensiunilor motrice, cognitive, afective și sociale ale învățării.

Articolul analizează, printr-o abordare teoretică și comparativă a literaturii de specialitate, principalele direcții de inovare didactică, cu accent asupra învățării prin cooperare, modelului educației sportive, abordării jocurilor prin înțelegere tactică și integrării interdisciplinare. Sunt examinate posibilitățile de combinare a strategiilor didactice, rolul tehnologiilor digitale, diferențierea instruirii și adaptarea activităților la diversitatea nevoilor educaționale. Analiza evidențiază faptul că inovarea pedagogică nu presupune abandonarea metodelor tradiționale, ci selectarea și integrarea lor rațională într-un demers centrat pe elev, pe rezultate observabile ale învățării și pe transferul competențelor în contexte variate.

În concluzie, convergențele didactice constituie o direcție relevantă pentru modernizarea educației fizice și sportului, cu condiția asigurării coerenței metodologice, a incluziunii, a evaluării formative și a fundamentării deciziilor pedagogice pe dovezi științifice.

Cuvinte-cheie: convergențe didactice, inovație educațională, educație fizică și sport, interdisciplinaritate, învățare activă, cooperare, diferențiere pedagogică, competențe.

1. Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat de diversificarea nevoilor elevilor, dezvoltarea tehnologiilor digitale și necesitatea formării unor competențe transferabile între diferite domenii ale vieții. În aceste condiții, eficiența procesului educațional nu mai poate fi analizată exclusiv prin prisma transmiterii informațiilor sau a însușirii unor deprinderi izolate, ci trebuie raportată la capacitatea elevilor de a utiliza cunoștințele, de a colabora, de a lua decizii și de a se adapta unor situații noi.

Convergențele didactice pot fi înțelese ca procese de articulare a mai multor metode, strategii, resurse și domenii de cunoaștere în jurul unor obiective educaționale comune. Acestea presupun identificarea complementarităților dintre abordările pedagogice și valorificarea lor în proiectarea unor experiențe de învățare coerente. În acest sens, convergența nu reprezintă o simplă acumulare de metode, ci o integrare justificată prin finalitățile instruirii, particularitățile colectivului de elevi și condițiile concrete de desfășurare a activităților.

În domeniul educației fizice și sportului, această perspectivă prezintă o importanță deosebită. Lecția de educație fizică facilitează dezvoltarea competențelor motrice, dar oferă concomitent oportunități pentru formarea spiritului de echipă, a responsabilității, a autocontrolului, a gândirii strategice și a respectului față de reguli. Activitatea corporală poate deveni, astfel, un context autentic pentru integrarea cunoștințelor provenite din biologie, matematică, fizică, geografie, educație pentru sănătate și educație socială.

Literatura de specialitate evidențiază diversitatea modelelor pedagogice utilizate în educația fizică și necesitatea analizării lor în raport cu obiectivele urmărite. Revizuirea realizată de Fernández-Río și Iglesias (2024) sintetizează cercetările privind modelele pedagogice, iar studiul lui Nicolosi, Sgrò și Lipoma (2017) evidențiază rolul proiectării colaborative în dezvoltarea predării interdisciplinare. Aceste contribuții susțin necesitatea unei abordări flexibile, fundamentate metodologic și adaptate contextului educațional.

Pornind de la aceste premise, articolul urmărește să analizeze relația dintre convergențele didactice și inovarea educațională, cu aplicabilitate directă în activitatea profesorului de educație fizică și sport.

2. Obiectivele și metodologia analizei

Scopul articolului constă în identificarea principalelor modalități prin care integrarea strategiilor didactice și a domeniilor de cunoaștere poate contribui la îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare în educația fizică și sportul școlar.

Obiectivele specifice sunt:

1. Clarificarea conceptului de convergență didactică și a relației acestuia cu inovarea pedagogică.
2. Analizarea comparativă a unor modele de predare relevante pentru educația fizică.
3. Identificarea modalităților de integrare interdisciplinară a conținuturilor curriculare.
4. Evidențierea strategiilor de diferențiere și adaptare la diversitatea elevilor.
5. Formularea unor exemple aplicative și a unor direcții de evaluare a eficienței demersurilor inovative.

Din punct de vedere metodologic, articolul utilizează analiza conceptuală și sinteza narativă a unor lucrări de specialitate privind modelele pedagogice, învățarea activă și interdisciplinaritatea în educația fizică. Sunt valorificate studii de sinteză și cercetări publicate în literatura internațională, cu accent asupra modelelor de învățare prin cooperare, educație sportivă și înțelegere tactică.

Analiza are caracter teoretic și comparativ. Nu prezintă date empirice originale colectate de autor și nu constituie o revizuire sistematică exhaustivă. Prin urmare, concluziile sunt formulate ca implicații pedagogice fundamentate pe literatura consultată, iar eficiența unor intervenții concrete trebuie verificată prin cercetări desfășurate în contexte școlare reale.

3. Convergențele didactice și inovarea educațională: delimitări conceptuale

3.1. Conceptul de convergență didactică

Convergența didactică presupune apropierea și integrarea unor abordări pedagogice diferite în vederea realizării unor finalități educaționale comune. Aceasta poate fi analizată la trei niveluri complementare:

- **Convergență metodologică:** utilizarea coordonată a explicației, demonstrației, exercițiului practic, problematizării, cooperării și reflecției.
- **Convergență interdisciplinară:** integrarea cunoștințelor și competențelor din mai multe discipline în jurul unei teme sau situații de învățare.
- **Convergență evaluativă:** corelarea evaluării performanței, a progresului individual, a implicării, a cooperării și a capacității de aplicare a cunoștințelor.

În educația fizică, aceste niveluri se pot manifesta simultan. De exemplu, o activitate de orientare sportivă poate combina demonstrația practică, rezolvarea de probleme în echipă, utilizarea hărții, măsurarea distanțelor și analiza traseului. Evaluarea poate urmări atât execuția motrică și respectarea regulilor, cât și orientarea spațială, comunicarea și responsabilitatea individuală.

Convergența didactică nu presupune aplicarea tuturor metodelor disponibile într-o singură lecție. Selecția trebuie realizată în funcție de obiectivele operaționale, conținuturile abordate, resursele disponibile și caracteristicile elevilor.

3.2. Inovația în educație

Inovația educațională reprezintă introducerea și valorificarea unor soluții care îmbunătățesc calitatea experiențelor de învățare. Aceasta poate viza metodele de predare, organizarea colectivului, resursele didactice, instrumentele de evaluare sau relațiile de colaborare dintre profesori.

În educația fizică, inovarea poate lua forme variate: organizarea unor activități pe stații, utilizarea jocurilor cu reguli adaptate, proiectarea unor secvențe interdisciplinare, folosirea

feedbackului digital, implicarea elevilor în stabilirea criteriilor de reușită sau combinarea mai multor modele pedagogice.

Totuși, caracterul inovator al unei activități nu este determinat exclusiv de noutatea instrumentelor utilizate. O aplicație digitală sau un echipament modern nu garantează în sine o învățare mai eficientă. Inovația trebuie apreciată prin contribuția sa la realizarea obiectivelor, la creșterea participării, la îmbunătățirea calității feedbackului și la dezvoltarea autonomiei elevilor.

4. Analiza comparativă a modelelor pedagogice în educația fizică

Modelele pedagogice oferă cadre organizate pentru selectarea conținuturilor, structurarea sarcinilor și distribuirea responsabilităților în procesul de învățare. Revizuirea realizată de Fernández-Río și Iglesias (2024) evidențiază importanța evaluării integrate a cercetărilor privind aceste modele, în timp ce cercetările lui Casey și Bjørke (2024) subliniază atât oportunitățile, cât și dificultățile întâmpinate de profesori în aplicarea lor.

4.1. Modelul educației sportive

Modelul educației sportive, asociat cu lucrările lui Siedentop, organizează experiența de învățare în jurul unei structuri sportive care poate include echipe stabile, roluri variate, responsabilități, competiții și reflecție asupra activității.

În lecțiile de educație fizică, elevii pot îndeplini roluri precum participant, arbitru, organizator sau responsabil cu evidența rezultatelor, în funcție de vârstă și de obiectivele lecției.

Principalele oportunități pedagogice sunt dezvoltarea responsabilității, înțelegerea regulilor, cooperarea și implicarea elevilor în organizarea activității. Pentru a evita reducerea modelului la simpla competiție, profesorul trebuie să asigure participarea echilibrată, respectarea diferențelor individuale și valorizarea progresului.

4.2. Învățarea prin cooperare

Învățarea prin cooperare organizează elevii în grupuri mici, cu sarcini comune și responsabilități individuale clar definite. Contribuția fiecărui participant este relevantă pentru reușita grupului.

În educația fizică, această strategie poate fi aplicată prin exerciții în perechi, circuite cu responsabilități distribuite, sarcini de observare reciprocă și jocuri în care echipa trebuie să adopte o strategie comună.

Dyson (2001) a analizat implementarea învățării prin cooperare în educația fizică, iar Fernández-Río și colaboratorii săi (2017) au contribuit la dezvoltarea cadrului teoretic al acestei abordări. Din perspectivă didactică, cooperarea este valoroasă atunci când responsabilitățile sunt explicite și fiecare elev are oportunitatea de a participa activ.

4.3. Abordarea Teaching Games for Understanding (TGfU)

Abordarea Teaching Games for Understanding pune accent pe înțelegerea logicii jocului, pe luarea deciziilor și pe aplicarea deprinderilor motrice în contexte semnificative.

În locul exersării exclusiv izolate a tehnicii, profesorul poate propune jocuri simplificate, cu reguli adaptate, care îi determină pe elevi să observe spațiile libere, să anticipeze acțiunile adversarilor și să aleagă soluții eficiente.

De exemplu, într-o activitate de baschet, reducerea numărului de participanți și modificarea spațiului de joc pot facilita implicarea elevilor și apariția mai frecventă a situațiilor de decizie. Ulterior, profesorul poate relua exercițiile tehnice necesare rezolvării dificultăților identificate în joc.

Harvey și Jarrett (2014) au sintetizat cercetările privind abordările centrate pe joc și implicațiile lor pentru predarea educației fizice.

4.4. Modelele pedagogice hibride

Combinarea unor modele pedagogice poate permite urmărirea simultană a mai multor obiective, cu condiția ca integrarea să fie justificată și coerentă.

Zhang și colaboratorii (2024), într-o revizuire sistematică privind modelele hibride care includ educația sportivă, au identificat mai multe modalități de combinare a modelelor, inclusiv asocierea educației sportive cu abordarea TGfU. Rezultatele sintetizate susțin interesul pentru această direcție, dar nu justifică presupunerea că orice combinație produce automat rezultate superioare.

În practica școlară, profesorul poate organiza o secvență în care elevii învață prin jocuri cu reguli adaptate, colaborează în echipe și își asumă roluri de organizare. Elementele integrate trebuie să servească unor obiective explicite, nu să transforme lecția într-o succesiune de activități fără legătură.

4.5. Sinteza comparativă

Model sau strategie	Accent pedagogic	Aplicabilitate în educația fizică	Precauție metodologică
Educația sportivă	Responsabilitate, roluri și apartenență la echipă	Mini-sezoane sportive, competiții adaptate, organizarea echipelor	Evitarea marginalizării elevilor cu nivel motric diferit

Învățarea prin cooperare	Interdependență și responsabilitate individuală	Exerciții în perechi, circuite, sarcini de echipă	Asigurarea contribuției reale a fiecărui elev
TGfU	Înțelegere tactică și luarea deciziilor	Jocuri simplificate, situații tactice, rezolvarea problemelor de joc	Corelarea jocului cu exersarea deprinderilor necesare
Modele hibride	Integrarea unor obiective complementare	Jocuri tactice, roluri de echipă și reflecție	Păstrarea coerenței pedagogice
Învățare interdisciplinară	Transferul competențelor între discipline	Activități care combină mișcarea, măsurarea, sănătatea și orientarea	Evitarea asocierilor artificiale între discipline

Tabelul reprezintă o sinteză conceptuală pentru proiectarea didactică, nu un clasament al eficienței modelelor. Alegerea acestora trebuie raportată la obiectivele urmărite, la vârsta elevilor și la condițiile concrete de predare.

5. Interdisciplinaritatea ca direcție de inovare didactică

Interdisciplinaritatea presupune construirea unor legături semnificative între domenii de cunoaștere, astfel încât elevii să poată utiliza competențe dobândite în contexte diferite.

În educația fizică, integrarea interdisciplinară este justificată de natura complexă a mișcării umane. Activitatea motrică implică procese fiziologice, relații spațiale, calcule, luarea deciziilor, comunicare și respectarea unor norme sociale.

Nicolosi, Sgrò și Lipoma (2017) evidențiază, în analiza literaturii privind predarea interdisciplinară în educația fizică, importanța proiectării colaborative și a construirii unor activități integrate cu obiective educaționale clare.

5.1. Educație fizică și biologie

Integrarea cu biologia poate viza aparatul locomotor, funcționarea sistemelor organismului, rolul încălzirii și importanța recuperării.

Într-o lecție, elevii pot identifica grupele musculare implicate într-o mișcare și pot explica rolul pregătirii organismului pentru efort. Profesorul urmărește astfel atât execuția corectă, cât și înțelegerea unor principii de bază privind funcționarea corpului.

5.2. Educație fizică și matematică

Matematica poate fi integrată prin măsurarea distanțelor, calcularea duratei activităților, interpretarea tabelelor de rezultate și reprezentarea grafică a progresului.

De exemplu, elevii pot înregistra timpii realizați într-un traseu motric și pot compara rezultatele proprii în cadrul mai multor încercări. Accentul pedagogic trebuie pus pe înțelegerea datelor, pe acuratețea măsurării și pe observarea progresului individual, nu exclusiv pe comparația dintre colegi.

5.3. Educație fizică și fizică

Conceptele de viteză, accelerație, echilibru, forță și traiectorie pot fi explicate prin situații concrete din alergare, săritură, aruncare sau jocurile sportive.

Analiza unei sărituri, de exemplu, poate facilita discutarea impulsului, a coordonării mișcărilor și a relației dintre tehnică și rezultat. Conținuturile teoretice trebuie adaptate nivelului de vârstă și prezentate într-o manieră accesibilă.

5.4. Educație fizică și geografie

Orientarea sportivă, traseele în aer liber și activitățile de explorare a mediului permit integrarea noțiunilor de orientare spațială, citire a hărții, utilizare a reperelor și protejare a mediului.

Aceste activități dezvoltă concomitent autonomia, capacitatea de planificare și colaborarea, cu respectarea cerințelor de siguranță și a condițiilor specifice spațiului de desfășurare.

5.5. Educație fizică și educație socială

Jocurile de echipă oferă contexte pentru exersarea comunicării, a negocierii regulilor, a gestionării conflictelor și a respectului față de ceilalți.

Profesorul poate utiliza reflecția de la finalul lecției pentru a analiza modul în care echipele au colaborat, cum au fost distribuite responsabilitățile și ce soluții pot fi aplicate pentru îmbunătățirea participării.

6. Adaptabilitatea procesului educațional și diferențierea instruirii

Adaptabilitatea reprezintă capacitatea profesorului de a ajusta sarcinile, resursele, organizarea și evaluarea în funcție de particularitățile elevilor și de condițiile concrete de desfășurare a lecției.

În educația fizică, această cerință este deosebit de importantă, deoarece elevii pot prezenta niveluri diferite de experiență motrică, coordonare, încredere, ritm de învățare și disponibilitate pentru participare.

6.1. Diferențierea sarcinilor

Diferențierea poate fi realizată prin modificarea distanței, a duratei, a complexității exercițiului, a dimensiunii spațiului de joc sau a regulilor. Profesorul urmărește păstrarea obiectivului educațional, oferind modalități adecvate de participare.

Într-un circuit motric, de exemplu, elevii pot parcurge variante de dificultate diferită, iar nivelul de provocare poate fi ajustat progresiv. Diferențierea nu trebuie să devină o etichetare permanentă, ci un instrument flexibil pentru sprijinirea învățării.

6.2. Incluziunea și participarea echitabilă

O abordare incluzivă presupune reducerea barierelor care pot limita participarea elevilor și oferirea unor oportunități reale de învățare pentru toți.

Profesorul poate adapta materialele, regulile, spațiul și modalitățile de comunicare, ținând seama de nevoile individuale și de eventualele recomandări de specialitate. Activitățile trebuie să promoveze cooperarea și respectul, evitând expunerea inutilă a dificultăților individuale sau compararea depreciativă a performanțelor.

6.3. Autonomia elevului

Adaptabilitatea presupune și implicarea progresivă a elevilor în procesul de învățare. Aceștia pot contribui la stabilirea obiectivelor personale, la observarea propriului progres și la formularea unor soluții pentru depășirea dificultăților.

Prin întrebări precum „Ce ai reușit să îmbunătățești?” sau „Ce modificare te-ar ajuta la următoarea încercare?”, profesorul stimulează reflecția și responsabilitatea față de învățare.

7. Tehnologiile digitale și inovarea în educația fizică

Instrumentele digitale pot sprijini observarea, feedbackul, evaluarea formativă și organizarea activităților. În funcție de resursele disponibile, profesorul poate utiliza materiale video demonstrative, prezentări, cronometre digitale, formulare de autoevaluare sau tabele electronice pentru înregistrarea rezultatelor.

Înregistrările video, atunci când sunt permise și realizate cu respectarea regulilor de protecție a datelor, pot ajuta elevii să observe anumite aspecte ale execuției motrice. Profesorul poate oferi feedback specific, raportat la criterii cunoscute anterior de elevi.

Tehnologia trebuie însă integrată cu discernământ. În educația fizică, timpul destinat mișcării efective rămâne esențial. Utilizarea excesivă a dispozitivelor poate reduce participarea motrică și poate distrage atenția de la obiectivele lecției.

De asemenea, trebuie avute în vedere accesul echitabil la resurse, confidențialitatea datelor și caracterul adecvat al instrumentelor pentru vârsta elevilor. Soluțiile digitale sunt utile atunci când îmbunătățesc calitatea instruirii, nu atunci când sunt utilizate doar pentru a conferi activității un aspect modern.

8. Model aplicativ de convergență didactică într-o lecție de educație fizică

Pentru ilustrarea aplicabilității practice, se propune un model de activitate interdisciplinară cu tema **„Mișcare, cooperare și sănătate”**. Acesta este un exemplu de proiectare didactică, nu rezultatul unei intervenții experimentale deja evaluate.

Obiectiv general: dezvoltarea competențelor motrice și a capacității de cooperare prin integrarea unor elemente de educație pentru sănătate și matematică.

Obiective specifice:

- executarea corectă a unor sarcini motrice adaptate nivelului individual;
- respectarea regulilor de organizare și siguranță;
- colaborarea în cadrul unei echipe;
- înregistrarea și interpretarea unor rezultate simple;
- formularea unei concluzii privind progresul și importanța activității fizice.

Etapele activității

Etapa I – Pregătirea organismului pentru efort. Profesorul conduce exercițiile de încălzire și explică rolul acestora. Elevii identifică principalele grupe musculare implicate în activitățile propuse.

Etapa a II-a – Activitatea motrică pe stații. Elevii lucrează în grupuri mici și parcurg sarcini precum exerciții de coordonare, deplasări, aruncări la țintă și trasee de echilibru. Dificultatea este adaptată nivelului participanților.

Etapa a III-a – Cooperare și rezolvare de probleme. Fiecare echipă își distribuie responsabilitățile, urmărește respectarea regulilor și identifică modalități de îmbunătățire a colaborării.

Etapa a IV-a – Integrarea matematicii. Elevii înregistrează rezultatele relevante ale activității și le organizează într-un tabel simplu. Profesorul îi ghidează în interpretarea datelor, fără a transforma performanța individuală într-un criteriu de ierarhizare rigidă.

Etapa a V-a – Reflecție și feedback. Elevii identifică o reușită personală, o contribuție la activitatea echipei și un aspect pe care doresc să îl îmbunătățească.

Evaluarea activității

Evaluarea poate utiliza o grilă de observare cu următoarele criterii:

Criteriu	Indicator observabil
Participare motrică	Implicarea în sarcinile adaptate nivelului individual
Execuție	Respectarea principalelor cerințe tehnice ale exercițiului
Cooperare	Comunicarea și respectarea responsabilităților
Autonomie	Aplicarea regulilor și organizarea activității cu sprijin adecvat
Reflecție	Identificarea progresului și a unei direcții de îmbunătățire

Profesorul poate utiliza o scală descriptivă cu nivelurile „în curs de dezvoltare”, „realizat cu sprijin” și „realizat autonom”, adaptată obiectivelor lecției. Rezultatele trebuie interpretate în raport cu criteriile stabilite și cu progresul elevului.

Pentru verificarea eficienței modelului, profesorul poate compara observațiile inițiale și finale, poate analiza gradul de participare și poate colecta feedbackul elevilor. Orice concluzie privind efectele activității trebuie formulată în funcție de datele efectiv obținute.

9. Discuții: condiții pentru implementarea eficientă a convergențelor didactice

Analiza literaturii sugerează că integrarea modelelor pedagogice poate oferi oportunități importante pentru diversificarea experiențelor de învățare. Totuși, efectele depind de obiectivele urmărite, de modul de implementare, de pregătirea profesorului și de caracteristicile contextului educațional.

Casey și Bjørke (2024) evidențiază complexitatea experiențelor profesorilor în aplicarea modelelor pedagogice, inclusiv dificultățile legate de organizare, adaptare și dezvoltare profesională. Aceste aspecte indică faptul că inovarea nu poate fi redusă la adoptarea unei metode noi, ci presupune un proces de proiectare, experimentare, observare și ajustare.

O condiție esențială este coerența dintre obiective, activități și evaluare. Dacă profesorul urmărește cooperarea, dar evaluează exclusiv rezultatul competitiv, mesajul pedagogic devine contradictoriu. În mod similar, dacă se urmărește dezvoltarea gândirii tactice, evaluarea trebuie să surprindă și calitatea deciziilor, nu doar execuția tehnică izolată.

O altă condiție este colaborarea între profesori. Proiectarea unor secvențe interdisciplinare devine mai eficientă atunci când cadrele didactice stabilesc obiective comune, clarifică responsabilitățile și corelează conținuturile. Această colaborare reduce riscul unor legături artificiale între discipline și favorizează transferul real al competențelor.

În plus, inovarea trebuie raportată la resursele și particularitățile școlii. Activitățile eficiente nu presupun în mod obligatoriu echipamente costisitoare sau tehnologii avansate. Uneori, modificarea inteligentă a regulilor, organizarea flexibilă a grupurilor și oferirea unui feedback clar pot produce experiențe de învățare relevante.

Din perspectiva cercetării, sunt necesare studii desfășurate în contexte educaționale variate, care să examineze nu doar rezultatele imediate, ci și participarea, motivația, dezvoltarea competențelor sociale și transferul învățării. De asemenea, evaluarea trebuie să țină seama de diferențele dintre elevi și să evite generalizarea unor rezultate obținute în contexte restrânse.

10. Concluzii

Convergențele didactice și inovarea educațională reprezintă direcții importante pentru dezvoltarea unui proces de predare-învățare-evaluare flexibil, coerent și centrat pe elev. În educația fizică și sport, aceste direcții permit valorificarea caracterului practic și social al activităților motrice și integrarea acestora cu obiective cognitive, afective și formative.

Analiza comparativă a evidențiat complementaritatea posibilă dintre modelul educației sportive, învățarea prin cooperare, abordarea jocurilor prin înțelegere tactică și strategiile interdisciplinare. Fiecare model prezintă particularități și oportunități specifice, iar selecția sa trebuie realizată în funcție de obiectivele educaționale, de nivelul de pregătire al elevilor și de condițiile de implementare.

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea conectării activității motrice cu matematica, biologia, fizica, geografia și educația socială. În același timp, diferențierea instruirii și promovarea incluziunii contribuie la crearea unor condiții în care elevii pot participa activ și își pot dezvolta competențele în raport cu propriile posibilități.

Tehnologiile digitale pot completa aceste demersuri prin facilitarea feedbackului și a evaluării, însă valoarea lor depinde de integrarea pedagogică și de respectarea principiului participării motrice active.

În concluzie, eficiența convergențelor didactice nu rezultă din multiplicarea metodelor sau din utilizarea formală a unor instrumente moderne, ci din integrarea lor coerentă, fundamentată științific și adaptată realităților școlare. Profesorul de educație fizică și sport are un rol esențial în acest proces, prin capacitatea de a proiecta experiențe de învățare relevante, de a observa progresul elevilor și de a ajusta permanent strategiile de instruire.

Dezvoltarea viitoare a cercetării în acest domeniu ar trebui să urmărească evaluarea sistematică a intervențiilor didactice, identificarea condițiilor favorabile transferului competențelor și consolidarea colaborării interdisciplinare. Astfel, educația fizică poate contribui nu numai la formarea competențelor motrice, ci și la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și participării active a elevilor în societate.

Bibliografie

Casey, A., & Bjørke, L. (2024). Teachers' experiences of enacting pedagogical models and models-based practice: A systematic mixed study review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2415325

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*(3), 264–281. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264

Fernández-Río, J., & Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy, 29*(2), 190–205.

Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(1), 89–105.

Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(3), 278–300. https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005

Nicolosi, S., Sgrò, F., & Lipoma, M. (2017). Interdisciplinary Physical Education Teaching: A Literature Review. *Formazione & Insegnamento, 14*(1 Suppl.), 35–46. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1875

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.

Zhang, și colaboratorii. (2024). *Optimizing learning outcomes in physical education: A comprehensive systematic review of hybrid pedagogical models integrated with the Sport Education Model*. Articol disponibil în PubMed Central: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11616820/

REPERE INOVATOARE PENTRU O PRACTICĂ DIDACTICĂ RELEVANTĂ ȘI ADAPTATĂ VIITORULUI

Todea Ion-Sebastian

Școala Gimnazială "Nicodim Ganea" Bistra

1. Introducere

Educația contemporană se află într-un proces profund de transformare, determinat de schimbările tehnologice, economice, sociale și culturale care caracterizează societatea actuală. Ritmul accelerat al dezvoltării tehnologice, accesul aproape nelimitat la informație, apariția inteligenței artificiale, mobilitatea profesională și necesitatea adaptării permanente la contexte noi modifică atât modul în care oamenii învață, cât și competențele de care aceștia au nevoie pentru a participa activ la viața societății.

În acest context, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și memorarea unor informații. Cunoașterea rămâne importantă, însă ea trebuie pusă în relație cu capacitatea elevului de a analiza, interpreta, aplica, crea și transfera ceea ce a învățat în situații concrete. Educația trebuie să pregătească persoane capabile să învețe pe tot parcursul vieții, să colaboreze cu ceilalți, să utilizeze responsabil tehnologia și să răspundă unor probleme complexe și aflate într-o continuă schimbare.

În aceste condiții, practica didactică trebuie să fie relevantă pentru elev și, în același timp, adaptată cerințelor viitorului. Profesorul este chemat să depășească modelul tradițional bazat predominant pe expunere și reproducere și să creeze contexte de învățare active, colaborative, incluzive și stimulative. Inovația didactică nu presupune însă renunțarea la metodele tradiționale, ci selectarea și combinarea acestora cu strategii moderne, în funcție de obiective, conținut, particularitățile elevilor și resursele disponibile.

Lucrarea de față urmărește să evidențieze principalele repere care pot contribui la dezvoltarea unei practici didactice relevante și orientate spre viitor. Sunt analizate învățarea centrată pe elev, personalizarea educației, utilizarea tehnologiei și a inteligenței artificiale, metodele active și colaborative, evaluarea pentru învățare, incluziunea și transformarea rolului profesorului.

2. Educația în contextul transformărilor societății contemporane

Societatea contemporană este caracterizată de schimbare și incertitudine. Apariția unor tehnologii noi, transformarea pieței muncii, dezvoltarea economiei digitale și accesul rapid la informație generează noi oportunități, dar și noi provocări pentru sistemele educaționale.

Una dintre cele mai importante schimbări este trecerea de la o societate în care accesul la informație era limitat la una în care informația este disponibilă în cantități foarte mari. În prezent, elevul poate găsi într-un timp foarte scurt răspunsuri la numeroase întrebări. Problema fundamentală nu mai este doar accesul la informație, ci capacitatea de a selecta surse credibile, de a verifica informațiile, de a identifica manipularea sau dezinformarea și de a utiliza cunoașterea în mod responsabil.

În acest context, școala trebuie să dezvolte alfabetizarea informațională și digitală. Elevii trebuie să învețe nu doar „ce să știe", ci și „cum să știe", respectiv cum să formuleze întrebări, cum să caute informații, cum să compare surse și cum să construiască argumente fundamentate.

Transformările tehnologice influențează și natura profesiilor. Unele activități sunt automatizate, iar altele presupun competențe noi. În consecință, educația trebuie să dezvolte atât

competențe cognitive, cât și competențe sociale și emoționale. Gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea, rezolvarea de probleme și adaptabilitatea devin elemente importante ale pregătirii pentru viața profesională și socială.

Organizații internaționale precum UNESCO și OECD subliniază importanța unei educații orientate spre competențe, incluziune, învățare pe tot parcursul vieții și utilizarea responsabilă a tehnologiei. În aceeași direcție, cadrul european al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții evidențiază necesitatea dezvoltării competențelor personale, sociale, digitale, antreprenoriale și civice.

Prin urmare, școala viitorului trebuie să fie un spațiu al învățării autentice, al colaborării și al dezvoltării personale, nu doar un loc în care elevii primesc și reproduc informații.

3. Practica didactică relevantă și orientată spre viitor

O practică didactică relevantă poate fi definită ca ansamblul strategiilor, metodelor, activităților și relațiilor educaționale prin care învățarea dobândește sens pentru elev și poate fi transferată în contexte reale.

Relevanța învățării presupune conectarea conținuturilor școlare cu experiențele și interesele elevilor, cu problemele societății și cu situațiile concrete în care cunoștințele pot fi utilizate. Un elev va fi mai motivat să învețe atunci când înțelege de ce este important un anumit conținut și cum poate folosi ceea ce învață.

Adaptarea la viitor presupune, de asemenea, dezvoltarea capacității de a face față situațiilor pentru care nu există întotdeauna un răspuns prestabilit. Profesorul trebuie să creeze contexte în care elevii să investigheze, să formuleze ipoteze, să testeze soluții, să greșească, să reflecteze și să își îmbunătățească produsele.

În acest sens, inovarea didactică nu trebuie confundată cu utilizarea obligatorie a celor mai noi tehnologii. O lecție poate fi inovatoare și fără utilizarea unui dispozitiv digital, dacă le oferă elevilor un rol activ și creează oportunități autentice de gândire și colaborare.

Un reper esențial este, așadar, centrarea pe procesul de învățare și nu exclusiv pe activitatea profesorului. Întrebarea fundamentală nu ar trebui să fie doar „Ce predau?”, ci și „Ce vor face elevii pentru a învăța?”, „Ce competențe vor dezvolta?” și „Cum vor demonstra că au înțeles?”.

4. Repere inovatoare pentru proiectarea și desfășurarea activității didactice

4.1. Învățarea centrată pe elev

Învățarea centrată pe elev presupune recunoașterea faptului că elevii au ritmuri, interese, experiențe și modalități diferite de învățare. Profesorul nu mai este singura sursă de informație și nu reprezintă centrul absolut al activității didactice.

Într-un astfel de model, elevul devine participant activ la propria formare. El pune întrebări, formulează ipoteze, realizează investigații, colaborează, argumentează și reflectează asupra propriului progres.

Profesorul își păstrează rolul esențial, dar acesta se modifică. El proiectează situații de învățare, oferă sprijin, formulează întrebări relevante, monitorizează progresul și oferă feedback. Profesorul devine astfel facilitator al învățării.

Centrarea pe elev presupune și valorizarea experiențelor anterioare ale acestuia. Cunoștințele noi sunt mai ușor integrate atunci când sunt conectate cu ceea ce elevul știe deja și cu situații pe care le poate recunoaște din viața cotidiană.

4.2. Personalizarea și diferențierea învățării

Un sistem educațional orientat spre viitor trebuie să țină cont de diversitatea elevilor. Aceștia diferă prin nivel de pregătire, ritm de învățare, interese, motivație și stiluri de lucru.
Personalizarea educației presupune adaptarea procesului de învățare la nevoile elevului. Profesorul poate utiliza sarcini cu niveluri diferite de dificultate, resurse variate, activități individuale și colaborative sau modalități diferite de exprimare a achizițiilor. Diferențierea nu înseamnă coborârea standardelor, ci crearea unor căi diferite prin care elevii pot ajunge la obiectivele de învățare.

Un exemplu îl reprezintă oferirea posibilității elevilor de a demonstra înțelegerea unui concept printr-o prezentare, un eseu, o hartă conceptuală, un produs digital sau un proiect practic. Astfel, diversitatea modalităților de exprimare poate sprijini participarea unui număr mai mare de elevi.

4.3. Învățarea activă și experiențială

Învățarea activă presupune implicarea elevului în realizarea unor sarcini care solicită gândirea, aplicarea, analiza și creația. Printre strategiile utilizate se numără dezbaterea, studiul de caz, simularea, jocul de rol, investigația, problematizarea, experimentul și învățarea prin descoperire.

Învățarea experiențială este importantă deoarece le permite elevilor să conecteze teoria cu practica. De exemplu, într-o lecție de științe, elevii pot investiga o problemă de mediu din comunitatea lor, pot colecta date și pot formula propuneri. În cadrul disciplinelor umaniste, pot analiza documente, pot organiza dezbateri sau pot construi argumente pornind de la perspective diferite.

Astfel de activități dezvoltă nu doar cunoștințe, ci și autonomie, inițiativă, capacitatea de colaborare și rezolvare a problemelor.

4.4. Învățarea colaborativă și interdisciplinară

Problemele lumii reale nu sunt organizate în discipline școlare separate. Schimbările climatice, dezvoltarea tehnologică, sănătatea publică, mobilitatea sau transformările economice presupun cunoștințe din domenii diferite.

De aceea, interdisciplinaritatea reprezintă un reper important pentru educația viitorului. Un proiect poate integra, de exemplu, elemente de matematică, geografie, informatică și educație civică.
Învățarea colaborativă completează această abordare. Elevii pot lucra în echipe, își pot distribui rolurile, pot negocia soluții și pot învăța unii de la ceilalți.
În acest proces, profesorul trebuie să urmărească nu numai produsul final, ci și modul în care elevii comunică, colaborează și își asumă responsabilitatea.

4.5. Învățarea bazată pe proiecte și probleme

Învățarea bazată pe proiecte reprezintă una dintre abordările relevante pentru dezvoltarea competențelor complexe. Elevii primesc o sarcină sau o problemă autentică și parcurg mai multe etape pentru realizarea unui produs final.

Un proiect eficient presupune formularea unei probleme, documentarea, planificarea activităților, colaborarea, realizarea produsului, prezentarea și reflecția.
Învățarea bazată pe probleme pornește de la o situație care necesită identificarea și analizarea unor soluții. Accentul cade pe procesul de investigare, nu doar pe răspunsul final.

Ambele abordări contribuie la dezvoltarea gândirii critice și creative și îi pregătesc pe elevi pentru situații reale, în care problemele nu au întotdeauna o singură soluție corectă.

5. Integrarea tehnologiei și a inteligenței artificiale în educație

Tehnologia digitală reprezintă unul dintre cele mai vizibile elemente ale transformării educației. Platformele educaționale, resursele multimedia, aplicațiile interactive și instrumentele de colaborare online pot extinde posibilitățile procesului didactic.

Totuși, simpla utilizare a tehnologiei nu garantează o învățare mai bună. Valoarea pedagogică a unei tehnologii depinde de modul în care aceasta este integrată într-o strategie coerentă.

Un videoclip, o simulare sau o aplicație interactivă trebuie utilizate pentru a susține un obiectiv de învățare, nu doar pentru a face lecția mai atractivă. Profesorul trebuie să analizeze avantajele și limitele fiecărui instrument și să aleagă resursele în funcție de nevoile elevilor.

O transformare importantă este reprezentată de apariția inteligenței artificiale generative. Instrumentele bazate pe inteligență artificială pot contribui la generarea de idei, diferențierea sarcinilor, elaborarea unor materiale, simularea unor situații și oferirea unor forme de feedback.
În același timp, utilizarea inteligenței artificiale ridică probleme legate de acuratețea informațiilor, protecția datelor, plagiat, dependență tehnologică și integritatea academică. Din acest motiv, elevii trebuie să învețe să utilizeze aceste instrumente critic și responsabil.

Profesorul poate transforma inteligența artificială într-un obiect al învățării, nu doar într-un instrument auxiliar. De exemplu, elevii pot analiza un răspuns generat de AI, pot identifica eventualele erori, pot verifica informațiile în surse independente și pot îmbunătăți răspunsul. În acest mod, tehnologia devine un pretext pentru dezvoltarea gândirii critice.
UNESCO subliniază necesitatea unei abordări centrate pe om în utilizarea inteligenței artificiale în educație. Tehnologia trebuie să sprijine dezvoltarea umană și procesul educațional, fără să înlocuiască relația pedagogică și judecata profesională a cadrului didactic.
Prin urmare, competența digitală a profesorului presupune nu doar cunoașterea unor instrumente, ci și capacitatea de a evalua relevanța, siguranța și valoarea pedagogică a acestora.

6. Dezvoltarea competențelor necesare pentru viitor

Educația orientată spre viitor trebuie să urmărească dezvoltarea unui ansamblu complex de competențe.

O primă categorie este reprezentată de competențele cognitive. Gândirea critică presupune capacitatea de a analiza informații, de a identifica argumente și dovezi și de a formula concluzii fundamentate. Gândirea creativă presupune generarea și dezvoltarea unor idei și soluții originale.
Rezolvarea problemelor este o altă competență importantă. Elevii trebuie să fie capabili să definească o problemă, să identifice alternative, să evalueze soluții și să reflecteze asupra rezultatelor.

Competențele digitale sunt, de asemenea, indispensabile. Acestea includ utilizarea eficientă și sigură a tehnologiilor, evaluarea informațiilor online, comunicarea digitală și crearea de conținut.

La fel de importante sunt competențele sociale și emoționale. Comunicarea, empatia, colaborarea, gestionarea conflictelor, autocunoașterea și autoreglarea contribuie la integrarea elevului în comunitate și în viața profesională.

Într-o societate aflată în continuă schimbare, poate cea mai importantă competență este capacitatea de a învăța. Învățarea pe tot parcursul vieții presupune curiozitate, autonomie și disponibilitatea de a dobândi noi cunoștințe și competențe.

Prin urmare, școala trebuie să ofere elevilor nu doar răspunsuri, ci și instrumente pentru a găsi, evalua și utiliza răspunsuri în contexte noi.

7. Evaluarea ca instrument pentru învățare

Evaluarea reprezintă o componentă esențială a procesului educațional. Într-o practică didactică orientată spre viitor, evaluarea nu trebuie privită doar ca modalitate de măsurare și clasificare, ci și ca instrument pentru îmbunătățirea învățării.

Evaluarea formativă oferă informații despre progresul elevului în timpul procesului de învățare. Feedbackul primit la momentul potrivit îi permite acestuia să își identifice dificultățile și să își îmbunătățească activitatea.

Feedbackul eficient trebuie să fie clar, specific și orientat spre progres. În locul unei aprecieri generale, profesorul poate indica ceea ce a fost realizat corect, aspectul care necesită îmbunătățire și pașii următori.

Autoevaluarea și evaluarea între colegi contribuie la dezvoltarea autonomiei. Elevii învață să își analizeze propria activitate și să ofere feedback argumentat.

Portofoliul poate reprezenta o altă formă relevantă de evaluare. Acesta permite urmărirea progresului pe o perioadă mai lungă și evidențiază produse și reflecții ale elevului.

De asemenea, evaluarea autentică presupune sarcini apropiate de situații reale. În loc să reproducă o definiție, elevul poate fi solicitat să utilizeze conceptul respectiv într-o situație concretă.

În contextul inteligenței artificiale, evaluarea trebuie regândită astfel încât să urmărească mai mult procesul de gândire și capacitatea elevului de a explica, argumenta și aplica. Dacă un instrument digital poate produce cu ușurință un răspuns, devine mai important ca elevul să demonstreze că înțelege și poate utiliza critic acel răspuns.

8. Incluziunea, echitatea și starea de bine a elevilor

O educație adaptată viitorului trebuie să fie și o educație incluzivă. Diversitatea elevilor reprezintă o realitate a școlii contemporane, iar practica didactică trebuie să ofere oportunități de participare tuturor.

Incluziunea presupune identificarea și reducerea barierelor care împiedică participarea și învățarea. Aceste bariere pot fi de natură fizică, socială, culturală, economică sau pedagogică.
Profesorul poate contribui la incluziune prin utilizarea unor materiale accesibile, prin adaptarea sarcinilor și prin crearea unui climat bazat pe respect și siguranță.

Starea de bine a elevilor este, de asemenea, importantă pentru procesul de învățare. Un elev care se simte respectat și valorizat este mai predispus să participe activ și să își asume riscuri intelectuale.

Educația socio-emoțională poate contribui la dezvoltarea unor competențe precum autocunoașterea, gestionarea emoțiilor, empatia și relaționarea pozitivă.
Școala viitorului nu trebuie să fie doar performantă din punct de vedere academic, ci și un mediu în care elevii pot dezvolta relații sănătoase, autonomie și încredere în propriile capacități.

9. Rolul profesorului în școala viitorului

Transformarea educației nu diminuează importanța profesorului. Dimpotrivă, rolul acestuia devine mai complex.

Profesorul viitorului este, în primul rând, un profesionist reflexiv. El își analizează permanent practica, identifică dificultățile și caută soluții pentru îmbunătățirea procesului educațional.

Profesorul trebuie să fie și un designer al experiențelor de învățare. El proiectează contexte în care elevii pot explora, colabora și crea.

O altă dimensiune este rolul de mentor. Elevii au nevoie de sprijin pentru a-și identifica interesele, pentru a-și dezvolta autonomia și pentru a-și construi propriul parcurs educațional.
Profesorul devine, de asemenea, un mediator între elev și cantitatea mare de informații disponibilă. El îi ajută pe elevi să distingă între informații credibile și informații incorecte și să utilizeze sursele în mod responsabil.

În plus, dezvoltarea profesională continuă este indispensabilă. Un profesor care dorește să pregătească elevii pentru viitor trebuie să fie el însuși un profesionist dispus să învețe permanent.
Nu în ultimul rând, relația profesor-elev rămâne esențială. Tehnologia poate facilita învățarea, dar nu poate substitui complet dimensiunea umană a educației: încrederea, empatia, încurajarea, dialogul și modelarea comportamentului.

10. Provocări și limite ale inovării didactice

Inovarea didactică oferă numeroase oportunități, dar presupune și provocări.

O primă provocare este accesul inegal la tehnologie și resurse. Nu toți elevii sau profesorii beneficiază de aceleași condiții materiale. În consecință, digitalizarea trebuie realizată ținând cont de principiile echității.

O altă provocare este riscul utilizării superficiale a tehnologiei. Un instrument digital nu este automat și un instrument pedagogic eficient. Utilizarea excesivă poate distrage atenția și poate reduce calitatea interacțiunii directe.

În cazul inteligenței artificiale apar probleme suplimentare legate de verificarea informațiilor, protecția datelor personale și integritatea academică. Este necesară dezvoltarea unor reguli clare și a unei culturi a utilizării responsabile.

Rezistența la schimbare reprezintă, de asemenea, o dificultate. Inovarea presupune timp, formare profesională, colaborare și disponibilitatea de a experimenta. Profesorii au nevoie de sprijin instituțional pentru a putea testa și evalua noi practici.

O altă limită este riscul de a confunda inovația cu noutatea. Nu orice metodă nouă este mai eficientă decât una tradițională. Alegerea unei strategii trebuie să pornească de la obiectivele educaționale și de la nevoile elevilor.
Prin urmare, inovarea didactică trebuie să fie fundamentată pedagogic, evaluată și adaptată contextului. Criteriul principal nu trebuie să fie cât de nou este un instrument, ci cât de mult contribuie acesta la învățare.

11. Concluzii

Educația se află într-un proces de transformare profundă, iar școala trebuie să răspundă unei societăți caracterizate prin schimbare, digitalizare și complexitate. În acest context, practica didactică trebuie să devină mai flexibilă, mai relevantă și mai orientată spre dezvoltarea competențelor.

Reperele inovatoare analizate în această lucrare — învățarea centrată pe elev, personalizarea, învățarea activă, colaborarea, interdisciplinaritatea, proiectele, evaluarea formativă și utilizarea responsabilă a tehnologiei — pot contribui la construirea unui proces educațional adaptat nevoilor actuale și viitoare.

Inteligența artificială și tehnologiile digitale pot reprezenta resurse importante, însă eficiența lor depinde de modul în care sunt integrate pedagogic. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască profesorul sau relația educațională, ci să le susțină.

În același timp, pregătirea pentru viitor nu se rezumă la competențe digitale. Gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea, autonomia, responsabilitatea și capacitatea de a învăța permanent sunt la fel de importante.

Profesorul rămâne un actor central al schimbării educaționale. Rolul său se transformă de la transmițător de informații la facilitator, mentor, designer al experiențelor de învățare și model de învățare continuă.

O practică didactică relevantă și adaptată viitorului este, în esență, o practică orientată spre elev, spre competențe și spre lumea reală. Ea presupune deschidere către schimbare, dar și discernământ în alegerea metodelor și instrumentelor. Inovația autentică nu constă în folosirea celui mai nou instrument, ci în capacitatea profesorului de a crea situații de învățare care îi ajută pe elevi să devină autonomi, responsabili, creativi și capabili să se adapteze unei lumi aflate în permanentă transformare.

Bibliografie:

European Commission (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

European Commission (2022). *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators*. European Education Area.

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

OECD (2023). *Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2023). *PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris.

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

UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO, Paris.

UNESCO (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. UNESCO, Paris.

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

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Pearson, Toronto.

Perrenoud, P. (2004). *Dezvoltarea competențelor sau a unei învățări în școală?* Editura Știința, Chișinău.

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

Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Editura Aramis, București.

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

Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M. (coord.) (2011). *Metodologia evaluării educaționale*. Editura Polirom, Iași.

JOCUL DIDACTIC ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE – FUNDAMENTE TEORETICE ȘI VALENȚE FORMATIVE ÎN DEZVOLTAREA PREȘCOLARULUI

Nume și prenume: Todoran Natalia Cristina

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială ,,Liviu Rebreanu”- Grădinița cu P. P. ,,Albinuța”

Rezumat

Lucrarea analizează rolul jocului didactic în educația timpurie, cu accent pe dezvoltarea cognitivă, limbaj, comunicare și relaționare socială la copiii de vârstă preșcolară. Sunt prezentate repere teoretice privind învățarea prin joc și un exemplu de aplicare la grupa mijlocie: „Recolta toamnei 1, 2, 3”. În cadrul jocului, copiii au folosit fructe reale, coșulețe și cartonașe cu cifre colorate și sarcini de numărare. Sarcinile au vizat așezarea în coș a unui număr de fructe corespunzător cifrei și culorii acesteia, precum și selectarea cantităților indicate de cartonașe. Fotografiile documentează materialele pregătite și un moment al participării copilului. Observațiile descriptive din timpul activității trebuie completate numai cu rezultate pe care cadrul didactic le-a consemnat efectiv.

1. Introducere

Educația timpurie contribuie la formarea bazelor învățării, comunicării, autonomiei și relaționării sociale. Curriculumul pentru educația timpurie din România pune accent pe dezvoltarea globală a copilului și pe experiențe de învățare adaptate particularităților de vârstă. La vârsta preșcolară, copiii învață prin explorare, manipularea obiectelor, interacțiune și implicare activă.

Jocul didactic îmbină o sarcină de învățare cu reguli și elemente ludice. Folosit cu intenție pedagogică, acesta poate crea contexte pentru exersarea atenției, clasificării, limbajului și cooperării. Aceste oportunități trebuie valorificate în activități adaptate nivelului de dezvoltare și experiențelor copiilor.

Scopul acestei lucrări este de a evidenția valențele formative ale jocului didactic și de a ilustra, printr-o activitate desfășurată la grupa mijlocie, modul în care materialele concrete pot susține participarea și exersarea unor achiziții de bază.

2. Repere teoretice privind jocul didactic

Cercetările despre învățarea prin joc evidențiază faptul că activitățile ludice pot susține dezvoltarea cognitivă și socială atunci când copiii explorează, comunică și rezolvă sarcini cu sprijinul adultului. În educația timpurie, jocul poate fi organizat astfel încât să ofere contexte accesibile pentru exersarea gândirii și a cooperării.

În grădiniță, jocul didactic se distinge printr-un obiectiv educațional explicit, reguli accesibile și o sarcină care poate fi observată. Educatoarea selectează materialele, explică cerința, oferă modele atunci când este necesar și urmărește modul în care copiii rezolvă sarcina. Această organizare este compatibilă cu principiile curriculumului pentru educația timpurie, care recomandă experiențe de învățare integrate și adaptate copilului.

Practica adecvată dezvoltării presupune luarea în considerare a vârstei, particularităților individuale și contextului social și cultural al copiilor. Prin urmare, jocul trebuie să fie suficient de accesibil pentru a încuraja participarea, dar și suficient de provocator pentru a stimula gândirea, limbajul și autonomia.

3. Valențele formative ale jocului didactic

3.1. Dezvoltarea cognitivă

Jocurile de sortare, asociere și clasificare îi invită pe copii să observe asemănări și diferențe, să aleagă un criteriu și să îl aplice. Sarcinile pot susține exersarea atenției și a gândirii logice, mai ales atunci când educatoarea verbalizează criteriul și le oferă copiilor ocazia să explice sau să arate cum au procedat.

3.2. Limbaj și comunicare

În timpul jocului, copiii denumesc obiecte, răspund la întrebări, formulează alegeri și ascultă explicațiile colegilor. Educatoarea poate extinde enunțurile copiilor, poate introduce vocabular nou și poate accepta forme diferite de răspuns, inclusiv indicarea sau gestul, atunci când exprimarea verbală este încă în dezvoltare.

3.3. Dezvoltare socioemoțională

Respectarea rândului, folosirea în comun a materialelor și acceptarea regulilor creează ocazii de exersare a autocontrolului și cooperării. Rolul adultului este să mențină un climat sigur, să intervină calm în situații de dezacord și să încurajeze încercarea și reluarea sarcinii.

3.4. Rolul materialelor concrete

Obiectele manipulabile permit copilului să vadă, să atingă, să mute și să compare. În activitățile de clasificare și numărare, materialele concrete fac cerința vizibilă și oferă ocazii de verificare prin acțiune. Alegerea materialelor familiare și adecvate vârstei susține o practică educațională centrată pe copil.

4. Exemplu de bună practică: „Recolta toamnei 1, 2, 3”

4.1. Context și scop

Activitatea „Recolta toamnei 1, 2, 3” a fost organizată la grupa mijlocie, într-un context tematic dedicat fructelor de toamnă. Scopul a fost exersarea numărării în limite mici, asocierea cifrei cu o cantitate, identificarea culorilor și recunoașterea unor fructe, prin manipularea unor materiale concrete. Au fost folosite fructe reale, coșulețe, cartonașe cu cifre colorate și cartonașe cu reprezentări ale cantităților sau cu cerințe formulate verbal și vizual.

4.2. Desfășurarea activității

Jocul a fost organizat în jurul unor sarcini scurte, prezentate cu ajutorul cartonașelor. Într-o variantă, copiii așezau în coș tot atâtea fructe câte indica cifra de pe cartonaș, ținând cont și de culoarea cifrei; de exemplu, cartonașul cu cifra 1 de culoare roșie solicita alegerea unui fruct roșu. Într-o altă variantă, copiii urmăreau cartonașe cu cerințe precum „Adu-mi 2 nuci!” sau „Adu-mi 3 struguri!” și selectau cantitatea corespunzătoare. Coșulețele și fructele reale au oferit suport concret pentru numărare, comparare și verificarea răspunsului. Educatoarea putea modela cerința, repeta instrucțiunea și încuraja copiii să numere cu voce tare sau să arate cantitatea aleasă.

Figura 1. Materialele și cartonașele utilizate în jocul „Recolta toamnei 1, 2, 3”.



Figura 2. Copil implicat în selectarea fructelor conform sarcinii de joc.



4.3. Observații consemnate

Fotografiile surprind materialele pregătite pentru joc și un copil implicat în manipularea fructelor și a coșulețului. Ele ilustrează caracterul concret și practic al activității, fără a reprezenta, prin ele însele, o măsurare a rezultatelor învățării.

Pentru o prezentare riguroasă, rezultatele trebuie descrise pe baza observațiilor efectiv consemnate de educatoare. În cadrul jocului pot fi urmărite comportamente precum identificarea fructelor, asocierea cifrei cu o cantitate, respectarea indiciului de culoare, numărarea elementelor și urmarea instrucțiunilor. Nu se raportează procente sau progres măsurat în lipsa unor înregistrări exacte și a unei evaluări comparabile.

4.4. Reflecție pedagogică

Activitatea valorifică un context familiar și atractiv pentru copii, folosind fructe reale și sarcini cu dificultate accesibilă. Alternarea cartonașelor cu cifre și a celor cu cerințe de tipul „Adu-mi…” permite exersarea aceleiași noțiuni în contexte diferite. Pentru reluarea jocului, educatoarea poate ajusta numărul de elemente, poate simplifica instrucțiunile sau poate adăuga treptat sarcini de comparare a cantităților, în funcție de răspunsurile copiilor.

Pentru documentarea ulterioară, poate fi utilă notarea separată a exemplelor concrete: ce culori și cantități au fost identificate, ce instrucțiuni au necesitat reformulare și ce tip de sprijin a fost utilizat. O astfel de observare sprijină adaptarea activităților la nevoile copiilor, în acord cu principiile practicii adecvate dezvoltării.

5. Implicații pentru practica educațională

Jocul didactic poate fi integrat în activități de consolidare, centre de interes și momente de explorare, cu condiția ca sarcina să fie clară și adaptată vârstei. Educatoarea poate pregăti variante cu dificultate progresivă, materiale concrete și reguli simple, în concordanță cu reperele curriculumului național și cu principiile practicii adecvate dezvoltării.

Observarea sistematică este importantă pentru planificarea pașilor următori. Fișa de observație nu trebuie privită ca un test standardizat, ci ca un instrument de reflecție care ajută educatoarea să noteze comportamente relevante și să adapteze activitățile viitoare.

6. Concluzii

Jocul didactic reprezintă o modalitate valoroasă de organizare a învățării în educația timpurie, deoarece oferă contexte pentru acțiune, explorare, comunicare și respectarea regulilor. Perspectivele teoretice discutate subliniază importanța acțiunii copilului și a interacțiunii sociale în învățare. În practica educațională, activitățile trebuie adaptate vârstei, particularităților individuale și contextului copiilor. Exemplul „Recolta toamnei 1, 2, 3” arată cum fructele reale, coșulețele și cartonașele pot fi integrate într-un joc didactic pentru exersarea numărării, a asocierii cifrei cu o cantitate și a discriminării culorilor. Fotografiile oferă documentare vizuală a materialelor și a participării copilului. Pentru a susține concluzii despre achiziții sau progres, observațiile trebuie consemnate sistematic și raportate fără a formula rezultate care nu au fost măsurate.

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale. Curriculum pentru educația timpurie. București: Ministerul Educației Naționale, 2019. Aprobat prin Ordinul nr. 4.694 din 2 august 2019. Disponibil online: https://www.edu.ro/ordinul-ministrului-educa%C8%9Biei-na%C8%9Bionale-nr-469402082019-privind-aprobarea-curriculumului-pentru

2. Catalano, H. și Albulescu, I. Pedagogia jocului și a activităților ludice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.

3. Cerghit, Ioan. Metode de învățământ. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.

4. Glava, A., Pocol, M. și Tătaru, L.-L. Educația timpurie: ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ELEVILOR ȘI ADAPTAREA PEDAGOGICĂ LA DINAMICA VIITORULUI

Prof.înv.primar: Tofan Viorica-Lăcrămioara

Școala Gimnazială „ Mihai Eminescu” Lipova, Județul Bacău

Sistemul educațional contemporan traversează o perioadă de transformare profundă, determinată de avansul tehnologic accelerat, globalizare și volatilitatea pieței muncii. În acest peisaj în continuă schimbare, modelul tradițional de instruire — bazat pe memorare mecanică și pe transmiterea unidirecțională a informațiilor — își dovedește ineficiența. Educația viitorului nu mai solicită acumularea de date factuale, ci formarea unor indivizi adaptabili, capabili să navigheze într-un volum masiv de informații și să rezolve probleme complexe. Prin urmare, imperativul pedagogic actual constă în reconfigurarea practicilor didactice pentru a sprijini dezvoltarea unor competențe holistice și transversale în rândul elevilor.

***Cadrul conceptual al competențeleor viitorului:

Pentru ca elevii să devină cetățeni funcționali și de succes într-o societate digitalizată, desingul curricular trebuie să prioritizeze trei dimensiuni interdependente ale competențelor:

Dimensiunea Competenței	Abilități Cheie	Scopul Formării
1. Cogniție Avansată	Gândire critică, analiză sistemică, rezolvarea problemelor inedite.	Filtrarea surselor de informare și combaterea dezinformării.
2. Inteligență Socio-Emoțională	Empatie, comunicare asertivă, reziliență, colaborare interculturală.	Coeziunea în echipe hibride sau de la distanță.
3. Meta-Digitală	Alfabetizarea datelor (data literacy), utilizarea etică și critică a IA.	Trecerea de la statutul de consumator pasiv la cel de creator de tehnologie.

Această triadă structurală demonstrează că succesul academic nu mai este garantat de un IQ ridicat izolat, ci de o combinație optimă între agilitatea mentală și capacitatea de autoreglare emoțională.

*** Metamorfoza Practicii Pedagogice:

Adaptarea practicii pedagogice la aceste cerințe impune abandonarea rolului profesorului ca singură sursă de adevăr științific. În școala viitorului, cadrul didactic devine un designer al experiențelor de învățare și un mentor cognitiv. Literatura de specialitate și bunele practici internaționale validează câteva metodologii active cu impact direct asupra configurării acestor competențe:

- **Învățarea Bazată pe Proiecte și Probleme (PBL):** Prin ancorarea sarcinilor de lucru în realități sociale sau științifice concrete (de exemplu, proiectarea unei soluții ecologice pentru comunitate), elevii experimentează cercetarea, negocierea și eșecul constructiv.
- **Flipped Classroom (Clasa Inversată):** Această strategie inversează logica predării: expunerea teoretică are loc în spațiul individual (prin resurse multimedia), în timp ce spațiul clasei este dedicat exclusiv dezbaterilor, experimentelor și clarificării conceptuale.
- **Evaluarea Formativă și Autentică:** Trecerea de la testele standardizate tip grilă la portofolii digitale, proiecte de grup și autoevaluare le oferă elevilor un feedback imediat și constructiv, instituind motivația intrinsecă în detrimentul vânătorii de note.

***Tehnologia ca Amplificator, NU ca substitut.

Integrarea tehnologiilor emergente — precum Inteligența Artificială (IA), Realitatea Virtuală (VR) și platformele de învățare adaptivă — reprezintă o componentă vitală a educației viitorului. Cu toate acestea, abordările pedagogice moderne avertizează împotriva „fetișizării" tehnologiei. Instrumentele digitale trebuie utilizate pentru a personaliza traseele de învățare și pentru a dematerializa barierele geografice sau economice, nu pentru a automatiza predarea tradițională.

O tabletă folosită doar pentru a citi un text în format PDF nu schimbă paradigma.

O tabletă utilizată pentru a programa un simulator sau pentru a colabora în timp real cu elevi din altă țară reînnoiește cu adevărat actul educațional.

Concluzie.

Pregătirea elevilor pentru provocările unui viitor imprevizibil nu este o opțiune politică sau administrativă, ci o necesitate etică a corpului profesoral. Adaptarea practicii pedagogice presupune curaj epistemic, investiții în formarea continuă a cadrelor didactice și deschidere către flexibilitate metodologică. Atunci când școala va reuși să transforme sălile de clasă în laboratoare de explorare, iar greșeala dintr-un motiv de sancțiune într-o oportunitate de învățare, competențele viitorului vor înceta să mai fie simple concepte teoretice și vor deveni realități vii.

Bibliografie :

- Mușata Bocoș, „Didactica disciplinelor pedagogice. Cadru conceptual și metodologic”, Editura Paralela 45, 2013;
- Lucian Ciolan, „Învățarea integrată: fundamente pentru un curriciulum transdisciplinar”, Editura Polirom, 2028;
- John Hattie, „Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori”, Editura Trei, 2014;
- Romiță Iucu, „Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională”, Editura Polirom, 2006;
- Ion-Ovidiu Pânișoară, „Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică”, Editura Polirom, 2017.

METODE ACTIVE ȘI TEHNOLOGII DIGITALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE – BUNE PRACTICI PENTRU ÎNVĂȚAREA INCLUZIVĂ ȘI DEZVOLTARE DURABILĂ

Prof.Ed. Timpurie: TOMOZI MARIA
Șc.Gimn, M. Armencea, Grădinița nr.1

1. INTRODUCERE

Educația timpurie reprezintă un spațiu privilegiat pentru formarea unor comportamente, atitudini și deprinderi care se consolidează pe parcursul întregii vieți. Copilul preșcolar învață în primul rând prin acțiune, joc, explorare, imitație, comunicare și interacțiune cu ceilalți. Din acest motiv, procesul de predare–învățare–evaluare are nevoie de situații în care copilul să fie participant activ, nu doar receptor al unor informații.

Curriculumul pentru educație timpurie aprobat în România pune accent pe dezvoltarea globală a copilului, pe experiențe de învățare relevante și pe abordări integrate. În acest cadru, metodele active și colaborative pot fi corelate cu resursele digitale astfel încât tehnologia să sprijine obiectivele pedagogice, nu să devină un scop în sine. Această orientare este compatibilă și cu direcțiile europene privind competența digitală a educatorilor, care vizează utilizarea tehnologiei pentru îmbunătățirea predării, învățării, evaluării și participării elevilor/copiiilor.

În același timp, incluziunea presupune ca fiecare copil să aibă acces real la activități, să poată comunica și să contribuie la rezultatul grupului. Diferențele de ritm, nivel de dezvoltare, stil de învățare, limbaj sau experiență nu trebuie privite ca obstacole, ci ca elemente care solicită adaptarea demersului didactic. Dezvoltarea durabilă completează această perspectivă prin teme apropiate de viața copiilor: apă, hrană, natură, animale, plante, energie, reducerea risipei, reutilizare și grija față de comunitate.

2. FUNDAMENTE ȘI PRINCIPII ALE DEMERSULUI DIDACTIC

2.1. De la copilul receptor la copilul participant

O activitate activ-participativă pornește de la întrebări, situații-problemă și experiențe concrete. În locul unei succesiuni lungi de explicații, cadrul didactic creează contexte în care copiii observă, compară, aleg, formulează ipoteze, manipulează obiecte, discută și prezintă ceea ce au descoperit.

Rolul educatorului se deplasează de la transmiterea exclusivă a informației spre proiectarea mediului de învățare, facilitarea dialogului și observarea progresului.

La grupa mare, întrebările de tipul «Ce crezi că se va întâmpla?», «Cum putem verifica?», «Ce soluție ai propune?», «Cum putem lucra împreună?» pot transforma o activitate obișnuită într-o experiență de învățare. În plus, copilul este încurajat să explice propriul mod de gândire, chiar atunci când răspunsul nu este încă exact.

2.2. Metode active și colaborative

Metode precum conversația euristică, brainstormingul, problematizarea, învățarea prin descoperire, experimentul, jocul de rol, proiectul, studiul de caz adaptat vârstei, turul galeriei și lucrul pe echipe pot fi integrate firesc în activitățile din grădiniță.

Colaborarea presupune sarcini cu un scop comun, roluri accesibile și ocazii pentru ca fiecare copil să contribuie.

învățarea prin cooperare în perechi sau grupuri mici, cu roluri simple: observator, constructor, povestitor, desenator, prezentator;

învățarea bazată pe proiect, cu întrebări autentice și produse finale vizibile;

investigația și experimentul, urmate de discuție și formularea concluziilor;

jocul de rol și dramatizarea, pentru dezvoltarea limbajului, empatiei și competențelor sociale;

metode vizuale și kinestezice, care permit participarea copiilor cu modalități diferite de exprimare.

2.3. Tehnologia digitală ca instrument pedagogic

Utilizarea tehnologiei digitale este eficientă atunci când rezolvă o nevoie pedagogică: oferă o reprezentare greu de obținut altfel, permite documentarea procesului, facilitează accesul la resurse, sprijină comunicarea sau oferă feedback rapid. Pentru preșcolari, ecranul trebuie să rămână un mijloc, nu centrul întregii activități. Activitățile digitale trebuie echilibrate cu manipularea obiectelor, mișcarea, jocul în aer liber, interacțiunea directă și experiențele senzoriale.

În practica educațională pot fi folosite prezentări vizuale scurte, fotografii realizate în clasă, înregistrări audio ale copiilor, povești digitale, jocuri interactive, coduri QR care trimit la materiale pregătite de educator, aplicații de desen și organizare vizuală sau portofolii digitale. Importantă este proiectarea sarcinii: copilul trebuie să observe, să decidă, să creeze sau să comunice, nu doar să privească.

2.4. Incluziunea – participare reală pentru fiecare copil

O activitate incluzivă este proiectată astfel încât copiii să poată intra în sarcină prin modalități diferite. Pentru unii copii este util suportul vizual, pentru alții demonstrația, repetarea instrucțiunii, manipularea obiectelor sau lucrul în pereche. Sarcina poate avea un nucleu comun și niveluri diferite de complexitate. De exemplu, într-o activitate despre sortarea deșeurilor, un copil poate identifica imaginile, altul poate grupa obiectele, iar altul poate explica motivul alegerii.

Tehnologia poate sprijini incluziunea prin imagini mărite, suport audio, materiale cu ritm adaptabil, simboluri și reprezentări vizuale. Totuși, accesibilitatea nu înseamnă doar tehnologie: înseamnă și limbaj clar, timp suficient, organizarea spațiului, materiale concrete, sprijinul colegilor și o atmosferă în care greșeala este acceptată ca parte a învățării.

2.5. Educația pentru dezvoltare durabilă la vârsta preșcolară

La vârsta timpurie, dezvoltarea durabilă nu se predă prin definiții abstracte, ci prin obiceiuri și experiențe. Copiii pot învăța să închidă robinetul, să stingă lumina când nu este necesară, să refolosească materiale, să îngrijească plantele, să observe viețuitoarele, să reducă risipa alimentară și să păstreze curățenia spațiilor comune. Aceste comportamente pot deveni obiective ale unor proiecte și situații de învățare.

Educația pentru dezvoltare durabilă susține, de asemenea, formarea responsabilității și a capacității de a lua decizii. Într-un proiect despre «Grădinița noastră verde», de exemplu, copiii pot identifica o problemă, pot propune soluții, pot vota o variantă, pot implementa o acțiune și pot observa rezultatele. Astfel, educația pentru mediu devine un exercițiu de participare democratică și colaborare.

3. MODEL DE PROIECT INTEGRAT: «GRUPA MARE – MICII PRIETENI AI PLANETEI»

Proiectul poate fi desfășurat pe durata unei săptămâni sau extins pe mai multe săptămâni. Tema permite integrarea domeniilor de dezvoltare și a activităților pe domenii experiențiale, jocurilor și activităților liber-alese. Produsul final poate fi o mini-expoziție, o galerie digitală sau un «Ghid al grupei pentru o grădiniță mai verde».

3.1. Obiective

-formarea unor comportamente responsabile față de mediul apropiat;
-dezvoltarea capacității de a lucra în perechi și echipe mici;
-exersarea observării, comparării, clasificării și formulării de explicații;
-utilizarea responsabilă și moderată a unor resurse digitale;
-dezvoltarea limbajului oral prin prezentarea produselor realizate;
-asigurarea participării copiilor prin sarcini diferențiate și suporturi accesibile.

3.2. Etapele proiectului

Etapa	Activitatea	Metode și resurse	Evaluare
1. Captarea interesului	Vizionarea unei secvențe scurte despre natură; discuție: «Ce putem face noi?»	Conversație euristică, imagini, suport digital	Întrebări, observație
2. Investigarea	Copiii observă în curtea grădiniței plante, frunze, deșeuri și surse de apă.	Explorare, lucru pe echipe, fotografii realizate de educator	Fișă simplă de observație
3. Acțiunea	Sortarea materialelor și realizarea unor obiecte din materiale reutilizabile.	Învățare prin cooperare, atelier practic	Produsul echipei
4. Comunicarea	Fiecare echipă prezintă ce a descoperit și ce soluție propune.	Turul galeriei, joc de rol, prezentare	Feedback colegial
5. Reflecția	«Ce am făcut? Ce a fost ușor? Ce putem schimba?»	Metoda celor trei fețe / semafor	Autoevaluare

3.3. Exemplu de activitate: «Detectivii apei»

Copiii primesc misiunea de a descoperi unde este folosită apa în grădiniță și cum poate fi economisită. În perechi, urmăresc traseul unei zile obișnuite: spălatul mâinilor, curățenia, îngrijirea plantelor și consumul de apă. Educatorul fotografiază câteva situații relevante. La întoarcerea în grupă, imaginile sunt proiectate, iar copiii le ordonează în două categorii: «Folosim apa cu grijă» și «Putem îmbunătăți».

Activitatea este activă deoarece pornește de la observație și problemă reală; colaborativă deoarece copiii lucrează în perechi; digitală deoarece fotografia este folosită ca suport pentru analiză; incluzivă deoarece sarcinile pot fi distribuite în funcție de posibilități; orientată spre dezvoltare durabilă deoarece conduce la un comportament concret: reducerea risipei de apă.

4. BUNE PRACTICI CU TEHNOLOGII DIGITALE

4.1. Povestea digitală creată împreună

Educatorul pornește de la o poveste scurtă despre o sămânță care are nevoie de apă, lumină și îngrijire. Copiii propun personaje, decoruri și finaluri. Sunt realizate desene sau fotografii ale produselor, iar educatorul le ordonează într-o poveste digitală simplă. Copiii înregistrează replici scurte. Produsul final poate fi prezentat părinților sau folosit ulterior ca material de recapitulare.

Valoarea pedagogică nu constă în efectele vizuale, ci în proces: copiii negociază idei, exersează limbajul, își ascultă colegii și văd cum contribuțiile individuale devin un produs comun. Pentru incluziune, un copil poate desena, altul poate alege imaginea, altul poate spune o replică, iar un altul poate participa prin mișcare sau sunete.

4.2. Codul QR al grupei

Un cod QR poate conduce către o resursă pregătită de educator: un cântec despre natură, o înregistrare audio cu o poveste, o galerie foto a proiectului sau instrucțiuni pentru o activitate în familie. Pentru preșcolari, codul QR este folosit mediat, prin educator sau familie, nu ca activitate autonomă nesupravegheată.

O bună practică este ca fiecare resursă digitală să fie însoțită de o activitate concretă. De exemplu, după ascultarea unei povești despre pădure, copilul trebuie să aleagă trei comportamente prin care poate proteja natura și să le reprezinte prin desen, gest sau obiect construit.

4.3. Portofoliul digital și evaluarea progresului

Fotografiile, înregistrările audio și produsele scanate pot constitui un portofoliu digital al proiectului. Acesta nu trebuie să devină o colecție de imagini, ci un instrument de observare a progresului. Pentru fiecare copil pot fi selectate câteva dovezi: o primă încercare, un produs realizat după colaborare și o reflecție finală.

Evaluarea formativă poate fi susținută de întrebări scurte: «Ce ai reușit?», «Ce ai învățat de la coleg?», «Ce ai face altfel?». Copiii pot folosi simboluri precum soarele, norul și curcubeul sau semaforul verde–galben–roșu pentru autoevaluare. Astfel, evaluarea devine parte a învățării și nu doar o etapă de final.

5. BUNE PRACTICI PENTRU ÎNVĂȚARE COLABORATIVĂ

5.1. «Un produs, mai multe contribuții»

O strategie simplă este ca fiecare echipă să primească un produs final care nu poate fi realizat de un singur copil într-un timp scurt: un poster, o machetă, un traseu pentru o poveste, o mini-grădină sau un colaj. Rolurile se distribuie astfel încât fiecare copil să aibă o responsabilitate clară. La final, echipa prezintă produsul și explică modul în care a lucrat.

Pentru a evita situația în care un copil lucrează iar ceilalți doar privesc, educatorul poate introduce regula «toți contribuim, fiecare în felul său». Contribuția poate fi verbală, practică, artistică, digitală sau organizatorică.

5.2. Stații de învățare

Activitatea poate fi organizată în 3–4 stații: stația de explorare, stația de construcție, stația digitală și stația de comunicare. Grupurile se rotesc. La stația digitală, copiii pot identifica imagini sau asculta un material audio; la stația de explorare pot clasifica obiecte; la construcție pot crea din materiale reutilizabile; la comunicare pot povesti ceea ce au descoperit.

Această organizare permite diferențierea fără etichetarea copiilor. Fiecare copil are mai multe modalități de a demonstra ceea ce știe, iar educatorul poate observa mai ușor comportamentele individuale.

6. INCLUZIUNE ȘI DIFERENȚIERE: EXEMPLE PRACTICE

Incluziunea trebuie anticipată încă din proiectarea activității. În loc să pregătim o singură sarcină și să intervenim doar atunci când un copil nu reușește, putem proiecta de la început mai multe căi de acces la aceeași experiență.

Nevoie/obstacol posibil	Adaptare	Exemplu în activitate
Instrucțiune greu de reținut	Instrucțiune scurtă + imagine/simbol	Copilul vede pictograma pentru «taie», «lipește», «sortează».
Limbaj în dezvoltare	Răspuns prin imagine, gest sau alegere	Alege fotografia care arată un comportament responsabil.
Ritm diferit de lucru	Sarcină de bază + extensie opțională	Toți sortează; cei pregătiți explică și criteriul.
Dificultăți de cooperare	Pereche stabilă și rol clar	Un copil alege, celălalt așază; apoi schimbă rolurile.
Acces limitat la resurse digitale	Activitate analogică echivalentă	În locul jocului digital, se folosesc cartonașe și obiecte reale.

7. EVALUAREA PENTRU ÎNVĂȚARE

Optimizarea procesului de predare–învățare–evaluare presupune ca evaluarea să ofere informații utile pentru următoarea intervenție pedagogică. În educația timpurie, observația sistematică, conversația, analiza produselor, portofoliul și autoevaluarea prin simboluri sunt deosebit de potrivite.

7.1. Exemple de instrumente

-Lista de verificare: «a participat / a solicitat ajutor / a respectat rolul / a explicat alegerea»;
-Fișa de observație: comportament observabil + context + progres;
-Portofoliul: 2–3 produse reprezentative și o scurtă notă a educatorului;
-Autoevaluarea cu semafor: verde – am reușit; galben – mai exersez; roșu – am nevoie de ajutor;
-Feedback colegial: «Mi-a plăcut…», «Am observat…», «Aș încerca și…».

7.2. Evaluarea digitală – cu măsură

Un joc interactiv poate oferi feedback imediat, dar nu trebuie să înlocuiască observația directă. Pentru preșcolari, rezultatul unui exercițiu digital trebuie interpretat împreună cu comportamentul din activitatea practică. Dacă un copil răspunde corect pe ecran, dar nu poate aplica aceeași idee într-o situație reală, educatorul are nevoie de o nouă experiență concretă.

8. PROIECT: «A DOUA VIAȚĂ A LUCRURILOR»

Acest proiect valorifică reutilizarea materialelor și dezvoltă creativitatea. Copiii aduc, cu acordul familiei, cutii, role de carton, capace, ambalaje curate și alte materiale sigure. După observarea și clasificarea lor, echipele primesc provocarea de a transforma materialele într-un obiect nou: un instrument muzical, o machetă, un animal imaginar sau o jucărie.

Etapele sunt: observare – sortare – planificare – construcție – testare – îmbunătățire – prezentare. În etapa de planificare, copiii pot face o schiță simplă; în etapa de testare, educatorul pune întrebări; în etapa finală, fiecare echipă explică ce a refolosit și de ce. Activitatea combină învățarea prin proiect, colaborarea, creativitatea, elemente STEAM și educația pentru sustenabilitate.

9. PARTENERIAT CU FAMILIA ȘI COMUNITATEA

Proiectele cu impact devin mai valoroase atunci când depășesc spațiul grupei. Familia poate contribui cu materiale, fotografii, idei sau experiențe. De exemplu, într-o «Săptămână fără risipă», părinții pot observa acasă un comportament pe care familia îl poate îmbunătăți și îl pot discuta cu copilul. În grupă, copiii aduc exemple și construiesc împreună un «Panou al soluțiilor».

Parteneriatul poate include biblioteca, administrația locală, un parc, o grădină, un specialist în mediu sau o organizație comunitară. Pentru preșcolari, aceste colaborări sunt relevante dacă au o sarcină concretă și o finalitate accesibilă vârstei.

10. CONDIȚII PENTRU O INTEGRARE EFICIENTĂ A TEHNOLOGIEI

Integrarea digitală de calitate presupune mai mult decât existența unui dispozitiv. Educatorul trebuie să aleagă instrumentul în funcție de obiectiv, să pregătească alternativa în cazul unei probleme tehnice și să protejeze datele și imaginile copiilor. Materialele trebuie să fie adecvate vârstei, accesibile și folosite într-un timp rezonabil.

-obiectivul pedagogic este formulat înaintea alegerii aplicației;
-resursa digitală este scurtă, clară și relevantă;
-copilul este implicat prin alegere, răspuns, creație sau colaborare;
-există întotdeauna o experiență concretă care completează activitatea digitală;
se respectă regulile privind confidențialitatea și utilizarea imaginilor copiilor;
-educatorul verifică accesibilitatea și existența unei alternative non-digitale.

11. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI – SINTEZĂ

Bună practică	Metodă activă	Digital	Incluziune	Durabilitate

Detectivii apei	Investigație	Fotografii	Roluri diferențiate	Economisirea apei
Povestea digitală	Proiect + dramatizare	Audio/imagine	Contribuții multiple	Mesaj despre natură
A doua viață a lucrurilor	Învățare prin proiect	Documentare foto	Sarcini pe niveluri	Reutilizare
Stații de învățare	Cooperare	Stație digitală	Mai multe căi de acces	Materiale reutilizate
Galeria soluțiilor	Turul galeriei	Prezentare digitală	Exprimare prin desen/gest/oral	Comunitate responsabilă

12. CONCLUZII

Integrarea metodelor active, colaborative și a tehnologiilor digitale în educația timpurie poate optimiza procesul de predare–învățare–evaluare atunci când pornește de la nevoile reale ale copilului. Cea mai importantă schimbare nu este introducerea unui dispozitiv sau a unei aplicații, ci trecerea spre experiențe în care copilul observă, întreabă, explorează, colaborează, creează și reflectează.

Bunele practici prezentate arată că incluziunea, digitalizarea și dezvoltarea durabilă nu trebuie tratate ca teme separate. O activitate despre economisirea apei poate fi simultan o investigație, o experiență de cooperare, o ocazie de utilizare a fotografiei digitale și un exercițiu de responsabilitate. Un proiect de reutilizare poate dezvolta creativitatea, limbajul, motricitatea fină, colaborarea și comportamentele ecologice. O poveste digitală poate deveni un produs comun al grupei, oferind fiecărui copil o formă de participare.

În consecință, rolul cadrului didactic este esențial: proiectarea unor situații de învățare accesibile, alegerea atentă a resurselor, observarea progresului și ajustarea intervenției. Tehnologia este valoroasă atunci când amplifică experiența directă, colaborarea și creativitatea. În aceeași măsură, educația pentru dezvoltare durabilă devine eficientă atunci când se transformă în acțiuni mici și repetate, pe care copiii le pot înțelege, practica și transmite mai departe.

Pentru grupa mare, perspectiva propusă poate constitui un model flexibil de organizare a unor proiecte interdisciplinare în care predarea, învățarea și evaluarea se află într-o relație continuă. Copilul este încurajat să participe, să aleagă și să contribuie, iar diferențele dintre copii sunt valorificate prin sarcini și modalități de exprimare variate. Astfel, grădinița devine un spațiu în care învățarea are sens pentru prezent și pregătește comportamente responsabile pentru viitor.

BIBLIOGRAFIE

Comisia Europeană – Joint Research Centre, European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Publications Office of the European Union, 2017, Luxembourg.
Ministerul Educației Naționale, Curriculum pentru educație timpurie, Ministerul Educației Naționale, 2019, București.
Ministerul Educației, Ordinul nr. 4.143/29.06.2022 privind aprobarea Standardelor privind materialele de predare-învățare în educația timpurie și a Normativului de dotare minimală pentru serviciile de educație timpurie a copiilor de la naștere la 6 ani, 2022, București.
UNESCO, A guide for ensuring inclusion and equity in education, UNESCO, 2017, Paris.
UNESCO, Education for Sustainable Development: A Roadmap, UNESCO, 2020, Paris.
UNESCO, Digital learning and transformation of education: Preparing Learners for a Changing World, UNESCO, 2025, Paris.

Chambers, D.; Varoglu, Z., Revised guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning (ODL), UNESCO, 2023, Paris.
UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Digital Technologies for Inclusive Education: Recommendations for Promoting an ICT-Based Learning Environment for Resource Centers and Schools, UNESCO IITE, 2025, Moscova.
Surse instituționale utilizate pentru fundamentarea lucrării: Ministerul Educației și UNESCO; cadrul european DigCompEdu. Exemplele practice sunt propuneri originale, formulate pentru contextul educației timpurii și pot fi adaptate la realitățile fiecărei grupe.

PRINCIPII PEDAGOGICE CARE STAU LA BAZA VALORIFICĂRII CONȚINUTURILOR ȘI TEHNOLOGIEI DIGITALE ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ DIN EDUCAȚIA TIMPURIE

Prof. Ed.

Timpurie:TOMOZI MARIA

Șc. Gimn. M.

Armencea ,Adjud, Gr. Nr 1

Educația timpurie reprezintă o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului, deoarece în această perioadă se formează primele deprinderi cognitive, sociale și emoționale care vor influența evoluția ulterioară a acestuia. În societatea contemporană, caracterizată prin dezvoltarea rapidă a tehnologiei și a informației, utilizarea resurselor digitale în procesul educațional devine din ce în ce mai importantă.

Tehnologia digitală poate sprijini procesul de predare-învățare prin diversificarea metodelor didactice, stimularea interesului pentru activități și facilitarea accesului la informații într-un mod atractiv și interactiv.

Integrarea tehnologiei în educația timpurie trebuie realizată cu atenție, respectând particularitățile de vârstă ale copiilor și principiile pedagogice care stau la baza procesului educațional. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască activitățile tradiționale sau interacțiunea directă dintre educator și copil, ci să completeze și să îmbogățească experiențele de învățare ale copiilor,

Unul dintre cele mai importante principii pedagogice în utilizarea tehnologiei digitale este principiul centrării pe copil. În educația timpurie, copilul reprezintă elementul central al procesului educațional, iar toate activitățile trebuie organizate în funcție de nevoile, interesele și nivelul de dezvoltare al acestuia.

Resursele digitale utilizate în grădiniță trebuie să fie adaptate vârstei copiilor, să fie atractive și ușor de utilizat. De exemplu, aplicațiile educaționale interactive, poveștile animate sau jocurile digitale pot contribui la dezvoltarea limbajului, a gândirii și a imaginației copiilor, atunci când sunt alese corespunzător.

Un alt principiu important este principiul caracterului activ și participativ al învățării. Copiii învață cel mai bine prin explorare, joc și descoperire. Tehnologia digitală poate sprijini acest tip de învățare prin utilizarea unor instrumente interactive, precum tabla digitală, aplicațiile educaționale sau platformele multimedia. Prin intermediul acestora, copiii pot participa activ la activități, pot răspunde la întrebări, pot rezolva sarcini simple și pot

interacționa cu materialele prezentate. Astfel, procesul de învățare devine mai dinamic și mai motivant pentru copii.

De asemenea, un rol important îl are principiul accesibilității și al adaptării la particularitățile de vârstă. Materialele digitale utilizate în activitățile educaționale trebuie să fie simple, clare și ușor de înțeles pentru copii. În educația timpurie este recomandată utilizarea imaginilor, a sunetelor și a animațiilor, deoarece acestea contribuie la menținerea atenției copiilor și facilitează înțelegerea informațiilor. Totodată, activitățile digitale trebuie să fie scurte și bine structurate, pentru a evita suprasolicitarea copiilor.

Un alt principiu pedagogic important este principiul integrării tehnologiei în activități educaționale variate. Tehnologia digitală nu trebuie utilizată izolat, ci integrată în mod echilibrat în cadrul activităților didactice. De exemplu, vizionarea unui material video despre anotimpuri poate fi urmată de o activitate practică de desen sau colaj. De asemenea, o poveste digitală poate fi completată printr-o activitate de dramatizare sau prin jocuri de rol. În acest mod, copiii își consolidează cunoștințele prin experiențe diverse și prin implicare activă.

Un alt principiu esențial este principiul stimulării creativității și al gândirii critice. Utilizarea tehnologiei digitale poate contribui la dezvoltarea imaginației și a creativității copiilor prin activități interactive, precum realizarea unor desene digitale, crearea de povești ilustrate sau explorarea unor aplicații educaționale. Aceste activități îi ajută pe copii să își exprime ideile și să își dezvolte capacitatea de a rezolva probleme simple.

În același timp, trebuie respectat și principiul utilizării echilibrate și responsabile a tehnologiei. În educația timpurie este important ca utilizarea dispozitivelor digitale să fie limitată și bine controlată. Activitățile digitale trebuie alternante cu activități fizice, jocuri în aer liber, activități artistice sau jocuri de construcție. Educatorul are responsabilitatea de a stabili un echilibru între activitățile digitale și cele tradiționale, astfel încât copiii să beneficieze de experiențe variate de învățare.

Un rol esențial în valorificarea tehnologiei digitale îl are educatorul, care acționează ca mediator al procesului de învățare. Cadrul didactic trebuie să selecteze resursele digitale potrivite, să organizeze activitățile într-un mod atractiv și să ghideze copiii în utilizarea acestora. De asemenea, educatorul trebuie să observe modul în care copiii interacționează cu materialele digitale și să ofere sprijin atunci când este necesar. Prin implicarea activă a educatorului, tehnologia devine un instrument eficient de sprijinire a procesului educațional.

Integrarea tehnologiei digitale în educația timpurie poate aduce numeroase beneficii, precum creșterea motivației pentru învățare, dezvoltarea competențelor digitale de bază și facilitarea înțelegerii unor concepte prin intermediul materialelor vizuale și interactive. Cu toate acestea, utilizarea tehnologiei trebuie realizată cu responsabilitate și în conformitate cu principiile pedagogice specifice acestei etape de dezvoltare.

În concluzie, valorificarea conținuturilor și a tehnologiei digitale în practica educațională din educația timpurie reprezintă o oportunitate importantă pentru modernizarea procesului didactic și pentru adaptarea educației la cerințele societății actuale. Respectarea principiilor pedagogice, precum centrarea pe copil, învățarea activă, accesibilitatea conținuturilor și utilizarea echilibrată a tehnologiei, contribuie la realizarea unor activități educaționale eficiente și atractive. Astfel, tehnologia digitală devine un instrument valoros care sprijină dezvoltarea armonioasă a copiilor și pregătirea acestora pentru provocările viitorului.

Bibliografie:

Cucoș, C., Pedagogie, Editura Polirom, 2014, Iași, p. 45-52.

Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă, Editura Dacia, 2001, Cluj-Napoca, p. 73-80.

Vrășmaș, E., Educația timpurie, Editura Aramis, 2014, București, p. 28-34.

Potolea, D., Manolescu, M., Teoria și metodologia curriculumului, Editura Polirom, 2019, Iași, p. 102-108.

FLEXIBILITATE ȘI COERENȚĂ ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ: REPERE PENTRU UN DEMERS DIDACTIC ADAPTABIL

Autor: _Prof. educație timpurie Tomozi Maria
Instituția:Șc. Gimn. M. Armencea, Grădinița nr 1

Adaptabilitatea procesului educațional reprezintă o condiție esențială a calității educației preșcolare, întrucât fiecare copil se dezvoltă într-un ritm propriu și răspunde diferit la situațiile de învățare. În acest context, convergențele metodologice presupun articularea flexibilă a strategiilor, metodelor, formelor de organizare, resurselor și modalităților de evaluare, astfel încât acestea să servească obiectivelor de dezvoltare și nevoilor reale ale copiilor.

Articolul analizează fundamentele pedagogice ale unui demers didactic adaptabil și evidențiază rolul jocului, al învățării active, al abordării integrate, al individualizării și al parteneriatului cu familia.

Cuvinte-cheie: educație preșcolară, adaptabilitate, convergențe metodologice, individualizare, joc, învățare activă, abordare integrată.

1. Introducere

Educația preșcolară se desfășoară într-un context caracterizat prin diversitate: copiii diferă prin ritm de dezvoltare, interese, experiențe anterioare, stiluri de interacțiune și modalități de exprimare. În consecință, eficiența activității didactice nu poate depinde exclusiv de aplicarea rigidă a unei singure metode, ci presupune capacitatea cadrului didactic de a selecta și combina demersuri pedagogice în funcție de obiective, conținut, context și particularitățile grupului.

Adaptabilitatea nu înseamnă renunțarea la planificare, ci transformarea planificării într-un instrument flexibil, capabil să răspundă situațiilor concrete de învățare.

2. Repere conceptuale și curriculare

În educația timpurie, centrarea pe copil oferă fundamentul adaptabilității. Curriculumul pentru educația timpurie aprobat prin Ordinul nr. 4.694/2019 promovează, între altele, educația centrată pe copil, învățarea activă, dezvoltarea integrată, individualizarea, învățarea bazată pe joc, diversitatea contextelor și situațiilor de învățare și alternarea formelor de organizare a activității. Aceste principii nu trebuie privite izolat, ci ca elemente interdependente ale aceluiași demers pedagogic.

3. Convergențe metodologice în practica preșcolară

Un prim nivel al convergenței este cel dintre metodele tradiționale și strategiile active. Explicația și conversația pot pregăti o experiență practică, observația poate fi urmată de experimentare, iar povestirea poate deveni punct de plecare pentru joc de rol, desen sau

construcție. În acest fel, copilul este sprijinit să treacă de la receptarea informației la explorare, exprimare și aplicare.

Un al doilea nivel îl reprezintă convergența dintre activitățile pe domenii experiențiale și situațiile de învățare integrate. O temă precum „Toamna” poate reuni elemente de limbaj și comunicare, explorarea mediului, activități artistico-plastice, muzică și mișcare.

Integrarea nu presupune doar juxtapunerea unor sarcini, ci construirea unei experiențe unitare, în care copilul poate utiliza simultan mai multe tipuri de achiziții.

Un al treilea nivel se referă la alternarea formelor de organizare: frontal, pe grupuri mici, în perechi și individual. Această alternare permite educatorului să adapteze gradul de sprijin și dificultatea sarcinii. Activitatea frontală este utilă pentru introducerea unei situații-problemă sau pentru formularea unor reguli comune, în timp ce lucrul pe grupuri mici poate favoriza cooperarea, comunicarea și intervenția diferențiată a adultului.

4. Adaptabilitatea ca principiu al proiectării didactice

Adaptabilitatea procesului educațional presupune, înainte de toate, observarea sistematică a copiilor. Planificarea eficientă pornește de la ceea ce copiii știu, pot și doresc să descopere și se modifică atunci când răspunsurile lor indică alte nevoi decât cele anticipate. Educatorul poate ajusta durata unei secvențe, complexitatea cerințelor, materialele utilizate, modul de grupare sau nivelul de sprijin, păstrând însă finalitatea educațională.

O componentă importantă a adaptabilității este diferențierea. Aceasta poate fi realizată prin sarcini cu niveluri diferite de dificultate, suport vizual, modele de lucru, întrebări gradate, materiale concrete sau posibilitatea de a alege modalitatea de exprimare a rezultatului. În cazul unui copil care întâmpină dificultăți, adaptarea nu trebuie confundată cu simplificarea permanentă a experienței, ci trebuie să ofere un sprijin temporar și adecvat pentru participare și progres.

Adaptabilitatea se manifestă și în managementul timpului și al spațiului educațional. Copiii de vârstă preșcolară au nevoie de alternanță între momente de concentrare și mișcare, între activități individuale și colaborative, între sarcini dirijate și joc liber. Organizarea centrelor de interes și accesul la materiale diverse pot susține inițiativa și autonomia, oferind educatorului posibilitatea de a interveni diferențiat.

5. Rolul jocului, al interacțiunii și al evaluării

În educația preșcolară, jocul reprezintă un context privilegiat de învățare. El permite integrarea spontană a limbajului, a gândirii, a motricității și a competențelor socio-emoționale. Prin jocul de rol, jocul didactic, jocurile de construcție sau activitățile cu reguli, educatorul poate adapta nivelul de complexitate fără a diminua caracterul atractiv și participativ al experienței.

Interacțiunea educator–copil și copil–copil contribuie la adaptarea în timp real a procesului. Întrebările deschise, feedbackul descriptiv și încurajarea exprimării propriilor idei

îi oferă educatorului informații despre modul în care copiii înțeleg și trăiesc situația de învățare.

Evaluarea la vârsta preșcolară trebuie astfel concepută preponderent ca proces de observare, documentare și reglare a intervenției, nu ca o succesiune de verificări formale.

Parteneriatul cu familia completează această perspectivă. Comunicarea dintre familie și grădiniță poate furniza informații relevante despre interesele copilului, schimbările din comportament și modalitățile de sprijin care funcționează. Continuitatea dintre mediul familial și cel educațional contribuie la coerența intervenției și permite o adaptare mai realistă la nevoile copilului.

6. Direcții aplicative pentru educator

Un demers didactic adaptabil poate fi construit prin câteva repere operaționale: stabilirea unor obiective clare, dar formularea unor trasee flexibile pentru atingerea lor; pregătirea mai multor variante de sarcini; utilizarea unor materiale accesibile și variate; alternarea formelor de organizare; observarea reacțiilor copiilor și ajustarea intervenției; valorizarea greșelii ca oportunitate de învățare; precum și reflecția de după activitate.

Jurnalul reflexiv, fișa de observație și documentarea produselor copiilor pot sprijini deciziile metodologice ulterioare.

În acest sens, competența profesională a educatorului nu se reduce la cunoașterea unui repertoriu de metode. Ea presupune discernământ pedagogic: capacitatea de a decide când, de ce și pentru cine este potrivită o anumită strategie. Convergența metodologică devine astfel un proces de selecție, combinare și ajustare, orientat permanent către dezvoltarea copilului și către calitatea experienței sale educaționale.

7. Concluzii

Convergențele metodologice și adaptabilitatea constituie două dimensiuni complementare ale unui proces educațional de calitate în învățământul preșcolar. Diversitatea metodelor este valoroasă atunci când este susținută de coerență curriculară, iar adaptarea este eficientă atunci când pornește de la observarea copilului și urmărește progresul său. Într-un cadru educațional centrat pe copil, educatorul devine proiectant și reglator al experiențelor de învățare, capabil să combine strategii, să modifice demersul atunci când situația o cere și să păstreze permanent finalitatea formativă. Astfel, flexibilitatea nu este opusul rigoarei, ci o formă de rigoare pedagogică adaptată realității copilului.

Bibliografie

Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educația timpurie. București: Ministerul Educației Naționale.

Ministerul Educației Naționale (2019). Ordinul nr. 4.694/02.08.2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie. București.

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

Glava, A., & Glava, C. (2002). Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Dacia.

Pânișoară, I.-O. (2017). Pedagogia învățării. Iași: Polirom.

EVALUAREA FORMATIVĂ LA MATEMATICĂ – DE LA GREȘEALĂ LA PROGRES

Tudose Roxana

Școala Gimnazială „George Apostu”, Stănișești, județul Bacău

Rezumat

Evaluarea formativă sprijină învățarea prin identificarea dificultăților în timp util și prin oferirea unui feedback concret, orientat spre următorul pas. La matematică, răspunsurile greșite pot deveni puncte de plecare pentru clarificarea conceptelor, verificarea strategiilor și dezvoltarea autonomiei elevilor. Materialul prezintă instrumente ușor de folosit la gimnaziu: întrebări de verificare, bilete de ieșire, analiza erorilor și autoevaluare. Exemplele sunt propuneri de aplicare, nu rezultate ale unei intervenții deja realizate.

Cuvinte-cheie

evaluare formativă, feedback, matematică, autoevaluare, progres, analiza erorilor

Introducere

Evaluarea la matematică este adesea asociată cu nota și cu verificarea răspunsului final. Totuși, pentru a sprijini progresul, profesorul are nevoie să afle ce a înțeles elevul, unde apare dificultatea și ce intervenție poate facilita următorul pas. Evaluarea formativă oferă informații pe parcursul învățării și permite ajustarea explicațiilor, a exercițiilor și a sprijinului acordat.

1. Greșeala – sursă de informație pentru învățare

O greșeală nu indică întotdeauna lipsa cunoștințelor; uneori arată o regulă înțeleasă parțial, o confuzie de notație sau aplicarea mecanică a unei proceduri. De exemplu, un elev poate scrie $(a + b)^2 = a^2 + b^2$, transferând necorespunzător regula puterii asupra unei sume. În locul simplei marcări ca răspuns greșit, profesorul poate cere dezvoltarea expresiei $(a + b)(a + b)$ și compararea rezultatului cu forma inițială. Discuția face vizibilă sursa erorii și oferă ocazia de a reconstrui regula corectă.

2. Instrumente simple de evaluare formativă

Întrebări de verificare: în timpul lecției, profesorul poate solicita elevilor să explice de ce se aplică o anumită regulă, să aleagă dintre mai multe răspunsuri și să justifice alegerea. Întrebările trebuie să verifice înțelegerea, nu doar memorarea.

Biletul de ieșire: în ultimele minute ale lecției, elevii răspund la una sau două cerințe scurte. După lecția despre ecuații, de exemplu: „Rezolvă $2x + 6 = 14$ și explică primul pas” sau „Ce pas ți s-a părut dificil și de ce?”. Răspunsurile îl ajută pe profesor să planifice recapitularea următoare.

Autoevaluarea: elevii pot marca afirmații precum „Pot rezolva un exercițiu asemănător fără ajutor”, „Știu să verific rezultatul” sau „Am nevoie de încă un exemplu”. Autoevaluarea se folosește ca punct de plecare pentru conversație, nu ca substitut al observației profesorului.

Analiza unei rezolvări: profesorul prezintă o soluție corectă și una cu o eroare intenționată. Elevii identifică diferența, corectează pasul și explică regula folosită.

3. Exemple practice pentru clasele V–VIII

Clasa a V-a – operații cu numere naturale. După exersarea ordinii operațiilor, profesorul propune două rezolvări pentru $18 - 2 \times 5$: una în care se efectuează mai întâi scăderea și una în care se efectuează mai întâi înmulțirea. Elevii justifică varianta corectă și formulează regula în propriile cuvinte.

Clasa a VI-a – fracții. Pentru exercițiul $1/2 + 1/3$, elevii compară răspunsurile 2/5 și 5/6. Profesorul solicită reprezentări vizuale sau aducerea fracțiilor la același numitor, astfel încât elevii să observe de ce numitorii nu se adună direct.

Clasa a VII-a – ecuații. După rezolvarea ecuației $3x - 4 = 11$, elevii verifică valoarea obținută prin înlocuire. Un bilet de ieșire poate conține o ecuație asemănătoare și o întrebare despre rolul verificării.

Clasa a VIII-a – funcții și reprezentări grafice. Elevii primesc un tabel cu valori ale unei funcții liniare și trebuie să identifice un punct care nu aparține graficului. Ei explică verificarea prin înlocuirea coordonatelor în relația funcției. Răspunsurile arată dacă dificultatea ține de calcul, de coordonate sau de înțelegerea relației algebrice.

4. Feedback care indică următorul pas

Feedbackul util este specific, descriptiv și orientat spre acțiune. În loc de „Nu este bine”, profesorul poate spune: „Ai ales operația potrivită; revino la ordinea efectuării operațiilor” sau „Metoda este corectă, dar verifică semnul la trecerea termenului”. Este important ca elevul să aibă ocazia să folosească feedbackul pentru a corecta răspunsul. Aprecierea efortului poate însoți precizarea exactă a ceea ce trebuie îmbunătățit.

5. Folosirea informațiilor pentru planificarea lecțiilor

Evaluarea formativă are valoare atunci când informațiile obținute schimbă deciziile didactice. Dacă mai mulți elevi întâmpină aceeași dificultate, profesorul poate reveni asupra conceptului printr-o altă reprezentare sau poate propune exerciții gradate. Dacă dificultățile sunt diferite, se pot organiza sarcini pe niveluri de sprijin. Un tabel simplu cu trei categorii – „înțeles”, „necesită exersare”, „necesită explicație suplimentară” – poate ajuta la planificarea activității următoare, fără a transforma fiecare verificare într-o notă.

Concluzii

Evaluarea formativă transformă verificarea dintr-un moment final într-un proces continuu de observare, feedback și reglare a învățării. În matematică, analiza erorilor, biletele de ieșire și autoevaluarea îi ajută pe elevi să își înțeleagă mai bine strategiile, iar profesorului îi oferă indicii pentru

adaptarea predării. Accentul se mută de la simpla constatare a greșelii la identificarea următorului pas spre progres.

Bibliografie

1. Black, P., Wiliam, D., „Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment”, Phi Delta Kappan, 1998.

2. Hattie, J., Timperley, H., „The Power of Feedback”, Review of Educational Research, 2007.

3. Ministerul Educației, Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele V–VIII, București.

ÎNVĂȚAREA CONTINUĂ ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ – PILONI AI DEZVOLTĂRII UNEI EDUCAȚII DE CALITATE

Perspectivă comparativă: România, Danemarca și Spania

Autor: Profesor pentru învățământul primar-TUFAN CORNELIA

Instituția: Școala Gimnazială ,,Mihai Viteazul,,-Pucioasa-Dâmbovița

Rezumat

Educația contemporană presupune adaptare continuă la schimbările sociale, tehnologice și culturale, precum și la diversitatea nevoilor elevilor. În acest context, învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice devin condiții importante pentru îmbunătățirea calității educației. Articolul analizează rolul reflecției pedagogice, al colaborării între profesori și al comunităților profesionale de învățare, propunând o comparație între România, Danemarca și Spania pe baza unor date internaționale recente. Sunt formulate, de asemenea, direcții de acțiune aplicabile în învățământul primar, cu accent pe schimbul de bune practici, mentorat și proiectarea colaborativă a activităților.

Cuvinte-cheie: învățare continuă, dezvoltare profesională, colaborare didactică, comunități profesionale de învățare, reflecție pedagogică, România, Danemarca, Spania.

1. Introducere

Școala contemporană nu mai poate fi concepută exclusiv ca un spațiu al transmiterii de cunoștințe, ci ca un mediu dinamic în care învățarea, adaptarea și dezvoltarea personală reprezintă procese permanente. Transformările societății impun cadrelor didactice responsabilitatea de a-și actualiza cunoștințele, de a-și diversifica strategiile de predare și de a identifica soluții adecvate pentru provocările întâlnite în activitatea educațională.

Profesorul este, în același timp, formator și persoană aflată într-un proces continuu de formare. Experiența acumulată la clasă constituie o resursă importantă, dar trebuie completată prin studiu individual, participarea la activități de formare, schimb de experiență și reflecție asupra practicii pedagogice. Dezvoltarea profesională devine mai relevantă atunci când achizițiile teoretice sunt aplicate, analizate și îmbunătățite în colaborare cu alți colegi.

2. Învățarea pe tot parcursul vieții – fundament al dezvoltării profesionale

Conceptul de învățare pe tot parcursul vieții (lifelong learning) desemnează procesul continuu de dobândire, actualizare și aprofundare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor necesare adaptării la schimbările sociale și profesionale. În educație, acesta are o semnificație aparte, deoarece profesorii lucrează cu generații diferite de elevi, cu nevoi diverse și într-un context în care metodele și instrumentele de predare evoluează permanent.

Thwe și Kálmán (2024), prin analiza sistematică a literaturii dedicate învățării pe tot parcursul vieții, evidențiază diversitatea perspectivelor teoretice și a direcțiilor de cercetare asociate acestui concept. Pentru cadrele didactice, învățarea continuă poate însemna participarea la programe de formare, lectură de specialitate, familiarizarea cu cercetările educaționale, utilizarea critică a resurselor digitale și evaluarea eficienței propriilor intervenții pedagogice.

O perspectivă relevantă este aceea a profesorului reflexiv, care nu aplică mecanic metode, ci analizează contextul, urmărește reacțiile elevilor și adaptează demersul didactic în funcție de rezultate. Reflecția transformă experiența cotidiană într-o sursă de învățare profesională. În consecință, formarea continuă nu ar trebui privită doar ca îndeplinirea unei cerințe administrative, ci ca o atitudine profesională bazată pe curiozitate, responsabilitate și dorința de perfecționare.

3. Colaborarea profesională – de la schimbul de experiență la învățarea colectivă

Colaborarea autentică depășește simpla transmitere a unor materiale sau prezentarea unor activități deja realizate. Ea presupune stabilirea unor obiective comune, identificarea problemelor întâlnite în procesul de predare-învățare, analiza alternativelor și evaluarea rezultatelor. Vangrieken și colaboratorii (2015) arată, în analiza lor sistematică, că colaborarea profesorilor reprezintă un fenomen complex, ale cărui forme și efecte depind de contextul organizațional și de natura activităților desfășurate împreună.

În practica școlară, colaborarea se poate concretiza prin proiectarea în echipă a lecțiilor, realizarea proiectelor interdisciplinare, schimbul de resurse educaționale, observarea reciprocă a lecțiilor, analiza progresului elevilor și activități de mentorat. Eficiența acestor demersuri depinde de existența unui climat în care opiniile sunt ascultate, experiențele sunt împărtășite fără teama de a fi judecate, iar dificultățile sunt abordate constructiv.

Colaborarea nu presupune uniformizarea practicilor didactice, ci valorificarea diversității experiențelor și identificarea unor soluții potrivite pentru elevi. În acest sens, conducerea școlii are un rol important în organizarea timpului pentru lucru în echipă și în promovarea unei culturi bazate pe încredere, feedback și responsabilitate comună.

4. Comunitățile profesionale de învățare și reflecția didactică

Comunitățile profesionale de învățare sunt grupuri de profesori care învață împreună, analizează probleme concrete ale activității educaționale și își îmbunătățesc practicile prin cooperare sistematică. Vangrieken și colaboratorii (2017) evidențiază rolul comunităților profesorilor în dezvoltarea profesională, precum și importanța încrederii reciproce, a obiectivelor comune și a sprijinului organizațional.

Întâlnirile metodice pot deveni contexte de cercetare pedagogică, nu doar ocazii de comunicare a informațiilor administrative. De exemplu, un colectiv de învățători poate identifica o dificultate comună – implicarea redusă a unor elevi – și poate proiecta activități interactive, observa efectele acestora și discuta rezultatele. În acest mod, experiențele individuale sunt transformate în soluții comune.

Un instrument util este jurnalul reflexiv, în care profesorul consemnează observații asupra lecțiilor, reacțiilor elevilor și strategiilor utilizate. O altă abordare este Lesson Study: profesorii proiectează în colaborare o lecție, urmăresc modul în care elevii răspund sarcinilor și analizează rezultatele pentru a îmbunătăți proiectarea didactică. Accentul cade pe învățarea elevilor, nu pe evaluarea sau ierarhizarea profesorilor.

5. România, Danemarca și Spania – o perspectivă comparativă

Comparația dintre sistemele educaționale trebuie realizată cu prudență, ținând seama de organizarea instituțională, resursele disponibile și particularitățile profesiei didactice din fiecare țară. Un reper comun îl constituie studiul internațional TALIS 2024 al OECD (Teaching and Learning International Survey, adică Studiul internațional privind predarea și învățarea).Datele citate în această secțiune se referă la profesorii din învățământul secundar inferior care au participat la studiu și nu trebuie interpretate automat ca reprezentative pentru toate nivelurile de învățământ, inclusiv pentru învățământul primar.

5.1. România: colaborare existentă, cu potențial de aprofundare

Potrivit notei de țară TALIS 2024, în România, cele mai frecvente forme de colaborare raportate de profesori sunt discuțiile despre evoluția învățării unor elevi (55%), colaborarea pentru asigurarea unor standarde comune de evaluare (51%) și schimbul de materiale didactice (29%). Totodată, 60% dintre profesori declară că activitățile de dezvoltare profesională la care au participat în ultimele 12 luni au avut un impact pozitiv asupra predării, peste media OECD de 55%.

Datele sugerează existența unei baze de colaborare și a unei percepții favorabile asupra utilității formării, dar și oportunități de consolidare a formelor mai profunde de lucru în echipă: predare în comun, observarea lecțiilor cu feedback constructiv și învățare profesională colaborativă. Profesorii au menționat drept bariere costurile formării (60%), lipsa stimulentelor (52%) și timpul insuficient (47%). Aceste obstacole indică importanța sprijinului instituțional și a unor activități de formare accesibile, conectate la nevoile reale ale școlii.

5.2. Danemarca: practici colaborative mai frecvente

În nota TALIS 2024 pentru Danemarca, profesorii au raportat frecvent discuții despre progresul elevilor (70%), schimb de materiale didactice (61%) și predare în echipă, în aceeași clasă (58%). În perioada 2018–2024, ponderea profesorilor care au declarat că predau împreună ca echipă a crescut cu 22 de puncte procentuale, iar feedbackul bazat pe observarea lecțiilor a crescut cu 10 puncte procentuale.

Aceste rezultate oferă un reper pentru reflecția asupra colaborării organizate și integrate în activitatea școlii. O posibilă direcție de adaptare pentru școlile din România este instituirea unor intervale de lucru colegial în care profesorii să planifice lecții, să discute progresul elevilor și să analizeze împreună efectele strategiilor didactice. Preluarea unor practici nu presupune copierea modelului danez, ci adaptarea principiilor de colaborare la programul, resursele și nevoile comunității școlare locale.

5.3. Spania: schimb de practici și analiză comună a progresului

În Spania, datele TALIS 2024 indică faptul că 79% dintre profesori discută despre evoluția învățării unor elevi, 57% colaborează pentru a asigura standarde comune de evaluare, iar 54% schimbă materiale didactice cu colegii. În intervalul 2018–2024, au crescut cu 10 puncte procentuale predarea în echipă, cu 4 puncte feedbackul bazat pe observarea lecțiilor și cu 3 puncte participarea la învățarea profesională colaborativă.

Datele indică o frecvență ridicată a discuțiilor despre progresul elevilor și a schimbului de resurse. Pentru practica școlară românească, acest lucru poate susține dezvoltarea unor echipe metodice care să analizeze lucrările elevilor, să compare criteriile de evaluare și să construiască resurse comune. Este important ca aceste activități să nu se limiteze la schimbul de fișe, ci să includă și reflecția asupra motivului pentru care o anumită strategie funcționează într-un context și necesită adaptare în altul.

5.4. Ce poate învăța România din comparație?

Comparația nu stabilește o ierarhie simplă între cele trei sisteme, ci evidențiază puncte de reflecție. România poate valorifica experiența internațională prin organizarea mai sistematică a colaborării profesionale, prin extinderea mentoratului și prin transformarea întâlnirilor metodice în spații de analiză a practicii. Danemarca oferă un reper privind frecvența predării în echipă și a feedbackului între colegi, iar Spania evidențiază niveluri ridicate ale discuțiilor despre progresul elevilor și ale schimbului de materiale.

În același timp, datele TALIS descriu percepțiile profesorilor dintr-un anumit segment al învățământului și nu demonstrează, de unele singure, că o anumită practică produce direct rezultate mai bune. Ele trebuie interpretate împreună cu cercetările calitative, cu politicile naționale și cu realitățile fiecărei școli. Ideea transferabilă este construirea unei culturi în care profesorii învață unii de la alții și au timp, resurse și sprijin pentru a aplica ceea ce învață.

6. Aplicații în învățământul primar

În învățământul primar, dezvoltarea profesională continuă este deosebit de importantă, deoarece profesorul contribuie la formarea competențelor fundamentale, a autonomiei în învățare și a atitudinilor care influențează parcursul școlar ulterior. Colaborarea între învățători poate sprijini diferențierea instruirii, dezvoltarea competențelor sociale și crearea unui mediu stimulativ.

O aplicație concretă ar putea fi proiectarea colaborativă a unei teme interdisciplinare despre tradițiile locale. Profesorii pot integra lectura și redactarea, explorarea matematică, activități artistice și documentarea asupra comunității. După desfășurarea activității, echipa poate analiza implicarea elevilor, produsele realizate și dificultățile întâlnite, apoi poate adapta proiectul pentru o activitate viitoare.

O altă direcție este analiza comună a progresului elevilor. Cadrele didactice pot identifica dificultăți recurente, pot compara strategiile folosite și pot stabili intervenții diferențiate. În alternativele educaționale care pun accent pe participarea activă a copilului și pe organizarea unor contexte variate de învățare, reflecția comună poate contribui la îmbunătățirea centrelor de activitate, a sarcinilor și a modalităților de observare a progresului individual.

Tehnologia digitală poate facilita colaborarea prin documente partajate, platforme de comunicare și colecții comune de resurse. Utilizarea acestor instrumente trebuie să răspundă unui scop pedagogic clar și să respecte regulile de protecție a datelor. Instrumentele digitale sunt utile atunci când sprijină dialogul profesional și nu înlocuiesc analiza critică a practicii.

7. Direcții de acțiune pentru școală

Pentru a transforma învățarea continuă și colaborarea în practici constante, școlile pot urmări câteva direcții concrete:

- identificarea periodică a nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice;
- organizarea întâlnirilor metodice în jurul unor probleme reale de predare și învățare;
- dezvoltarea mentoratului și a sprijinului colegial pentru profesorii aflați la început de carieră;
- planificarea unor activități de observare reciprocă a lecțiilor, cu feedback descriptiv și respectuos;
- realizarea unor resurse comune și a unor proiecte interdisciplinare;
- evaluarea utilității formării prin analiza schimbărilor din practica didactică și a progresului elevilor.

8. Concluzii

Învățarea continuă și colaborarea profesională sunt dimensiuni complementare ale dezvoltării unei educații de calitate. Prima susține actualizarea cunoștințelor și competențelor individuale, iar cea de-a doua creează contexte în care experiențele, ideile și soluțiile pot fi împărtășite și îmbunătățite. Cercetările internaționale privind colaborarea între profesori și comunitățile profesionale de învățare susțin importanța unei culturi organizaționale bazate pe reflecție, încredere și responsabilitate comună.

Comparația dintre România, Danemarca și Spania arată că există forme variate de colaborare profesională, dar și oportunități de aprofundare. Pentru România, dezvoltarea unor

contexte regulate de predare în echipă, observare a lecțiilor, feedback și analiză comună a progresului elevilor poate contribui la consolidarea culturii colaborative. În învățământul primar, aceste demersuri pot sprijini adaptarea strategiilor didactice la nevoile copiilor și diversificarea experiențelor de învățare.

O școală orientată spre viitor este o școală în care învățarea nu se oprește la elevi, ci îi cuprinde și pe adulții care îi formează. Dezvoltarea profesională continuă devine astfel nu doar o responsabilitate individuală, ci și un proiect comun al comunității educaționale.

Bibliografie

1. De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. International Journal of Educational Research. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927
2. OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90df6235-en
3. OECD. (2025). Results from TALIS 2024 – Country note: Denmark. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/denmark_f1739eb1-en.html
4. OECD. (2025). Results from TALIS 2024 – Country note: Romania. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/romania_6824bac7-en.html
5. OECD. (2025). Results from TALIS 2024 – Country note: Spain. https://www.oecd-ilibrary.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/spain_27b4ffaa-en.html
6. Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. The Asia-Pacific Education Researcher. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w
7. Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review, 15, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002
8. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and Teacher Education, 61, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001
9. Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100565. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL

''ARIPI SPRE VIITOR, EDIȚIA A V-A''

Modernizarea Procesului Educațional: Teorii, Modele și Experiențe Didactice pentru Școala Viitorului

Autor: Vameșu Cristina-Florentina

Liceul Constantin Brâncoveanu, Horezu

Acest articol analizează paradigmele emergente și modelele pedagogice fundamentale necesare transpunerii învățământului tradițional într-un sistem adaptat cerințelor secolului XXI. Lucrarea explorează teorii educaționale moderne, integrează modele de design instrucțional centrate pe tehnologie și prezintă experiențe didactice concrete axate pe dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor. Prin combinarea abordărilor teoretice cu bunele practici empirice, articolul oferă un cadru strategic pentru profesorii care urmăresc alinierea practicilor la clasa de elevi cu exigențele educației viitorului.

1. Introducere

Sistemele educaționale contemporane se află în fața unei presiuni asimetrice: accelerarea tehnologică și transformările socio-economice globale depășesc ritmul de adaptare a curricumului și a practicilor la clasă. **Educația viitorului nu mai solicită memorarea factuală, ci cultivarea de competențe adaptative, gândire critică și alfabetizare digitală.**

Scopul acestui articol este dublu:

1. Să cartografieze teoriile și modelele care fundamentează reforma pedagogică actuală.
2. Să analizeze experiențe didactice aplicate care demonstrează eficiența acestor modele în dezvoltarea profilului de competențe al elevului modern.

---

2. Cadrul Teoretic: Teorii și Perspective Pedagogice Relevante

Tranziția către o pedagogie modernă se sprijină pe trei piloni teoretici fundamentali:

- **Constructivismul și Socio-Constructivismul (Piaget, Vygotsky):** Cunoașterea nu se transmite, ci se construiește activ de către elev prin interacțiune cu mediul și colaborare socială. În școala viitorului, rolul profesorului se transformă din *„sursă de cunoaștere”* în *„facilitator al învățării”*.
- **Conectivismul (Siemens, Downes):** Definit ca teoria învățării pentru era digitală. Acesta susține că învățarea rezidă în diversitatea opiniilor și în capacitatea de a naviga și conecta noduri de informație (baze de date, rețele, comunități virtuale).

- **Teoria Inteligențelor Multiple (Gardner):** Impune personalizarea și diferențierea demersului didactic, recunoscând că elevii posedă profiluri cognitive unice care necesită strategii de evaluare și predare flexibile.

---

3. Modele și Cadrul Metodologic de Organizare a Instruirii

Pentru a operaționaliza teoriile de mai sus, practica pedagogică contemporană integrează modele structurale avansate:

Tabel comparativ: Modele de integrare și proiectare didactică

Model Pedagogic	Obiectiv Core	Rolul Tehnologiei / Metodei
Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition)	Gradarea integrării tehnologiei în procesul de predare-învățare.	Transformă sarcinile de lucru de la simpla înlocuire a hârtiei (Substitution) până la crearea de sarcini anterior irealizabile (Redefinition).
Cadrul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)	Intersecția optimă a cunoștințelor profesorului.	Asigură echilibrul între conținutul științific, tehnicile pedagogice și instrumentele digitale utilizate.
Clasa Inversată (Flipped Classroom)	Maximizarea timpului petrecut în clasă pentru activități superioare.	Elevul asimilează teoria acasă (prin video/lectură), iar la școală aplică cunoștințele prin dezbateri și proiecte.

---

4. Experiențe Didactice și Strategii pentru Dezvoltarea Competențelor

Implementarea practică a modernizării educaționale implică mutarea accentului pe metode active. Experiențele didactice de succes din școlile orientate spre viitor includ:

- **Învățarea Bazată pe Proiecte (Project-Based Learning - PBL):** Elevii investighează o problemă complexă din lumea reală pe parcursul mai multor săptămâni. **Rezultat:** Dezvoltarea autonomiei, a rezolvării de probleme și a managementului timpului.
- **Abordările STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics):** Transdisciplinaritatea rupe barierele dintre materii. De exemplu, proiectarea unei sere inteligente implică biologie (creșterea plantelor), matematică și informatică (programarea senzorilor) și arte (designul estetic).

- **Gamificarea și Evaluarea Formativă Digitală:** Utilizarea unor platforme precum Kahoot, Quizizz sau Minecraft Education pentru a crește nivelul de engagement și pentru a colecta date în timp real privind progresul fiecărui elev.

---

5. Discuții: Bariere și Oportunități în Adaptarea Practicii Pedagogice

Modernizarea procesului educațional nu este lipsită de provocări structurale:

- **Decalajul Digital și Infrastructura:** Inegalitatea accesului la tehnologie de înaltă performanță în comunitățile vulnerabile.
- **Rezistența la Schimbare:** Necesitatea unei formări continue riguroase pentru cadrele didactice care folosesc metode tradiționale (magistrale).
- **Redefinirea Evaluării:** Testele standardizate clasice măsoară adesea reproducerea informației, intrând în contradicție cu dezvoltarea competențelor transversale (creativitate, empatie, colaborare).

---

6. Concluzii și Perspective de Viitor

Adaptarea practicii pedagogice la cerințele educației viitorului nu presupune doar dotarea sălilor de clasă cu ecrane interactive, ci **o mutare de paradigmă la nivel mental și metodologic**. Succesul modernizării educaționale depinde de capacitatea profesorilor de a îmbina flexibilitatea tehnologică cu empatia și teoriile constructiviste.

Școala viitorului trebuie să devină un laborator viu în care elevii învață *cum să învețe* (learnability), asigurându-le reziliența cognitivă într-o lume în continuă schimbare.

Bibliografie

1. Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
2. Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

3. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record.

METODE MODERNE UTILIZATE ÎN PREDAREA CONTABILITĂȚII
MODELUL PROJECT – BASED LEARNING

Prof. Vârteiu Daniel – Petru

Liceul Tehnologic Aiud

Introducere

Project-Based Learning (PBL) este o abordare activă de învățare în care elevii sunt implicați într-un proiect care le permite să aplice cunoștințele acumulate pentru a rezolva o problemă complexă sau pentru a crea un produs. PBL încurajează dezvoltarea abilităților de gândire critică, colaborare și soluționare a problemelor, oferind elevilor posibilitatea de a lucra în echipe și de a învăța prin experiență directă.

Aplicații și exemple

Profesorii pot organiza proiecte complexe care necesită cercetare, colaborare și aplicarea unor concepte teoretice. Proiectele pot include dezvoltarea de aplicații mobile, crearea de filme documentare sau realizarea unui proiect ecologic care implică atât activități în clasă, cât și în comunitate.

1. **Datele lecției**
   Disciplina: Contabilitate,
   Tema lecției: Înregistrarea operațiunilor economico-financiare în contabilitate,
   Grup-țintă: Elevi de liceu, profil economic,
   Durata: 2 ore didactice (100 de minute),
   Metoda didactică: Project-Based Learning,
   Produsul final: Dosarul contabil al unei firme fictive.

2. **Competențe și obiective de învățare**
   La finalul lecției, elevii vor fi capabili:
- să identifice documentele justificative aferente unor operațiuni economice;
- să analizeze efectele operațiunilor asupra patrimoniului firmei;
- să identifice conturile debitoare și creditoare;
- să înregistreze operațiunile economice în formule contabile;
- să întocmească un registru-jurnal simplificat și o balanță de verificare;
- să colaboreze în echipă și să prezinte rezultatele proiectului.

3. **Situația problemă**
   Profesorul le propune elevilor următoarea provocare:
   „Ați fost angajați în departamentul de contabilitate al unei firme nou-înființate. Administratorul vă solicită să înregistrați operațiunile economice ale firmei pentru o zi și să demonstrați că evidența contabilă este corectă. Cum veți proceda?”

   Elevii trebuie să găsească soluția prin aplicarea cunoștințelor de contabilitate și realizarea unui proiect practic.

4. **Desfășurarea lecției prin PBL**

Etapa 1. Lansarea proiectului (10 minute)

Profesorul prezintă situația-problemă, explică produsul final și discută împreună cu elevii despre rolul contabilității într-o firmă.

Rolul profesorului: formulează provocarea și clarifică cerințele.

Rolul elevilor: identifică sarcinile care trebuie realizate.

Etapa 2. Organizarea echipelor (10 minute)

Clasa se împarte în echipe de 4–5 elevi. Fiecare echipă primește o firmă fictivă și un set de documente sau date economice.

Rolurile pot fi: contabil, responsabil cu documentele, analist al operațiunilor și verificator al înregistrărilor.

Etapa 3. Cercetarea și realizarea proiectului (35 minute)

Echipele analizează operațiunile economice, aleg conturile corespunzătoare, stabilesc corespondența dintre conturi și efectuează înregistrările contabile.

Profesorul oferă îndrumare și adresează întrebări de sprijin, fără să ofere direct toate soluțiile.

Etapa 4. Verificarea și definitivarea proiectului (20 minute)

Elevii verifică formulele contabile, totalurile debitoare și creditoare și corectitudinea documentelor din dosar. Echipele își revizuiesc eventualele erori.

Etapa 5. Prezentarea și evaluarea (25 minute)

Fiecare echipă prezintă dosarul contabil, explică raționamentul utilizat și răspunde întrebărilor colegilor. Profesorul oferă feedback și evaluează atât produsul final, cât și colaborarea.

5. **Exemplu practic de proiect: „Contabil pentru o zi”**

Elevii lucrează cu firma fictivă SC Liceul Aiud SRL, care desfășoară activități comerciale.

Datele de lucru sunt următoarele, fără TVA, pentru simplificarea exercițiului:

Nr. crt.	Operațiunea economică	Valoare
1.	Asociatul depune capitalul social în contul bancar	10.000 lei
2.	Firma achiziționează mărfuri pe credit de la furnizor	2.000 lei
3.	Firma vinde mărfuri încasate în numerar, la costul de achiziție	800 lei
4.	Firma achită o parte din datoria față de furnizor prin bancă	1.000 lei

Sarcinile elevilor

1. Identificați documentele justificative pentru fiecare operațiune.
2. Stabiliți conturile contabile utilizate.
3. Formulați articolele contabile.
4. Înregistrați operațiunile în registrul-jurnal.
5. Determinați soldurile finale și verificați egalitatea balanței.

Model de rezolvare pentru primele operațiuni

Operațiune	Formula contabilă	Sumă (lei)
Constituirea capitalului social prin depunere în bancă	5121 = 1012	10.000
Achiziția mărfurilor pe credit	371 = 401	2.000
Încasarea vânzării, la costul de achiziție Descărcarea gestiunii pentru mărfurile vândute	5311 = 707 607 = 371	800 800
Plata furnizorului prin bancă	401 = 5121	1.000

Observație didactică: Pentru rigoare, operațiunea de vânzare trebuie să fie documentată prin factura sau bonul fiscal corespunzător, iar venitul din vânzare trebuie diferențiat de costul mărfurilor vândute. În exemplul de mai sus, valoarea venitului este egală cu costul doar pentru simplificarea calculelor. În practică, cele două valori sunt diferite, vânzarea realizându-se la o valoarea mai mare decât achiziția.

6. Produsul final al proiectului

Fiecare echipă predă un dosar care conține:

- Datele de identificare ale firmei fictive,
- Documentele justificative selectate sau elaborate didactic,
- Analiza operațiunilor economice,
- Articolele contabile și registrul-jurnal,
- Balanța de verificare simplificată,
- Concluziile echipei și prezentarea rezultatelor.

7. Evaluarea proiectului

Profesorul poate utiliza următoarea grilă de evaluare, cu un total de 100 de puncte.

Criteriu	Punctaj
Corectitudinea formulelor contabile	30 p
Analiza operațiunilor și utilizarea documentelor	20 p
Corectitudinea registrului-jurnal și a balanței	20 p
Colaborarea și împărțirea responsabilităților	15 p
Prezentarea proiectului și argumentarea soluțiilor	15 p
Total	100 p

Evaluarea poate combina autoevaluarea, evaluarea între colegi și evaluarea profesorului.

8. Concluzii

Aplicarea metodei Project-Based Learning transformă lecția de contabilitate dintr-o activitate predominant teoretică într-o experiență practică, apropiată de activitatea reală a unui contabil.

Prin realizarea proiectului, elevii învață să aplice formule contabile, să analizeze documente, să verifice rezultatele și să lucreze în echipă. Profesorul devine facilitator al învățării, iar elevii își asumă responsabilitatea pentru soluțiile propuse.

Elementul esențial al metodei PBL este că elevii nu rezolvă doar exerciții izolate, ci construiesc un produs final coerent, răspunzând unei probleme concrete.

Bibliografie

1. Heritage, M. (2018). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.
   Johnson, C. M. (2016). Rethinking online discourse: Improving learning through discussions in the online classroom. *Education and Information Technologies, 21(6)*, 1483-1507.
2. Lock, J., & Johnson, C. (2017). From assumptions to practice: Creating and supporting robust online collaborative learning. *International Journal on E-Learning, 16(1)*, 47-66.
3. Manso, M., & Garz, M. (2011). Designing effective global collaborative projects. *Learning and Leading with Technology, 39*, 32-33.
4. Shute, V. J. (2019). "Focus on formative feedback." *Review of Educational Research, 89*(4), 499-534.
5. Wiliam, D. (2020). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Solution Tree Press.

INTEGRAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE – OPORTUNITĂȚI, LIMITE ȘI EXEMPLE PRACTICE

VASILICA CLAUDIA, profesor de limba engleză

Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir”, Suceava

Introducere

Inteligența artificială a intrat rapid în viața elevilor și a profesorilor, iar școala nu mai poate trata acest fenomen ca pe o simplă noutate tehnologică. Instrumentele de inteligență artificială generativă pot produce texte, explicații, exerciții, dialoguri sau feedback în câteva secunde. Folosite cu discernământ, ele pot susține învățarea limbii engleze și pot crea contexte autentice de comunicare. Totuși, răspunsurile generate nu sunt întotdeauna corecte, iar utilizarea lor fără reguli poate încuraja superficialitatea, copierea și expunerea datelor personale. Prin urmare, obiectivul educațional nu este înlocuirea profesorului, ci formarea unei utilizări critice, responsabile și creative a tehnologiei.

Oportunități pentru predarea limbii engleze

Un avantaj important al inteligenței artificiale este posibilitatea de a adapta materialele la nivelul, ritmul și interesele elevilor. Același text poate fi reformulat pentru nivelurile A2, B1 sau B2, iar vocabularul poate fi selectat pentru domenii precum turismul, alimentația publică ori comunicarea profesională. Profesorul poate solicita exemple suplimentare, exerciții diferențiate și situații de comunicare apropiate de profilul clasei. Astfel, elevii care întâmpină dificultăți primesc sprijin gradual, iar cei avansați pot lucra cu cerințe mai complexe.

În dezvoltarea competenței de comunicare, inteligența artificială poate simula rolul unui turist, al unui recepționer, al unui client sau al unui intervievator. Elevul formulează întrebări, oferă informații și își adaptează registrul. Pentru vocabular, instrumentul poate crea liste tematice, definiții, exemple în context și exerciții de tip matching sau gap-fill. Pentru gramatică, poate genera propoziții, identifica erori și explica diferența dintre două structuri. La writing, poate propune un plan, întrebări de ghidare și criterii de autoevaluare. Valoarea didactică apare însă atunci când elevul gândește, compară și revizuiește, nu atunci când preia mecanic rezultatul.

Inteligența artificială poate sprijini și activitatea profesorului prin schițe de lecție, variante de itemi, texte adaptate și rubrici de evaluare. Timpul economisit poate fi folosit pentru observarea progresului, feedback individual și interacțiune autentică. Materialele generate trebuie însă verificate, corectate și raportate la programă, la obiectivele lecției și la particularitățile clasei. Decizia pedagogică rămâne a profesorului.

Exemple de activități practice

O primă activitate, potrivită unei clase cu profil de turism, este „At the hotel reception”. Profesorul solicită generarea unui dialog incomplet dintre un turist și un recepționer. Elevii completează replicile, apoi joacă dialogul în perechi și schimbă una dintre condiții: camera nu este disponibilă, turistul dorește o recomandare sau apare o reclamație. La final, compară formulările proprii cu o variantă generată și justifică alegerile mai politicoase sau mai naturale.

O a doua activitate este „Detectivii de erori”. Instrumentul primește cerința de a produce un text scurt, de nivel B1, care să conțină în mod intenționat cinci greșeli de gramatică și vocabular. Elevii identifică erorile, propun corecturi și explică regulile. Profesorul verifică în prealabil materialul, deoarece aplicația poate introduce alte erori decât cele cerute. Exercițiul transformă limita tehnologiei într-o ocazie de analiză lingvistică.

Pentru writing, elevii pot redacta individual un e-mail de reclamație, după care solicită inteligenței artificiale doar feedback pe baza unor criterii stabilite: claritatea mesajului, organizarea, adecvarea registrului și corectitudinea limbii. Ei nu cer rescrierea integrală, ci selectează sugestiile utile și realizează o versiune finală. Alături de text, adaugă o scurtă notă de reflecție: ce au modificat, ce sugestie au respins și de ce. În acest mod, accentul rămâne pe procesul de învățare și pe asumarea autorului.

Limite și reguli de utilizare responsabilă

Instrumentele generative pot oferi informații inventate, traduceri nepotrivite ori explicații convingătoare, dar greșite. Pot reproduce stereotipuri și nu înțeleg întotdeauna contextul cultural sau intenția unei sarcini. De aceea, elevii trebuie să verifice informațiile în surse credibile, să compare variante și să ceară argumente. Răspunsul fluent nu trebuie confundat cu răspunsul adevărat.

O altă problemă privește autenticitatea evaluării. Dacă elevul predă un text generat integral, profesorul nu mai poate aprecia competența reală. Cerințele pot include etape vizibile – plan, primă versiune, feedback, revizuire și reflecție – precum și activități orale prin care elevul își susține ideile. Utilizarea inteligenței artificiale trebuie declarată: ce instrument a fost folosit, în ce scop și ce intervenții personale au urmat. În plus, în aplicațiile publice nu se introduc nume complete, fotografii, situații școlare individuale, date medicale sau alte informații personale despre elevi.

UNESCO recomandă o abordare centrată pe om, în care protecția datelor, adecvarea la vârstă și responsabilitatea instituțională însoțesc utilizarea inteligenței artificiale generative. Cadrul european DigCompEdu subliniază, la rândul său, folosirea critică și creativă a tehnologiilor digitale. Aceste repere confirmă că alfabetizarea în domeniul inteligenței artificiale înseamnă mai mult decât abilitatea de a formula o cerere: presupune evaluarea rezultatului, înțelegerea limitelor și asumarea deciziilor.

Concluzii

Inteligența artificială poate face lecția de limba engleză mai flexibilă, mai interactivă și mai apropiată de situații reale. Ea poate susține diferențierea, exersarea comunicării și feedbackul, dar nu poate înlocui relația pedagogică, empatia, experiența și judecata profesorului. Integrarea eficientă pornește de la obiectivul de învățare, continuă cu sarcini care solicită contribuția autentică a elevului și se încheie cu verificare și reflecție. Profesorul rămâne cel care construiește sensul, stabilește limitele și transformă tehnologia într-un instrument educațional.

Bibliografie

Miao, F., Holmes, W. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO.

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

UNESCO (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO.

STUDIU ASUPRA TEMEI PRIETENIEI ÎN LITERATURA FRANCEZĂ

Prof. ADRIANA VÎLCU

Şcoala Gimnazială REGINA MARIA, Bucureşti

Prietenia este una dintre cele mai vechi și mai profunde teme ale literaturii universale. Ea exprimă nevoia omului de apropiere, încredere, solidaritate și înțelegere, dar poate deveni și o modalitate prin care personajul literar ajunge să se descopere pe sine. În literatura franceză, tema prieteniei ocupă un loc important, fiind abordată în forme și perspective foarte diferite: de la reflecția filozofică asupra prieteniei ideale până la reprezentarea ei în romane de aventuri, în literatura realistă sau în literatura modernă.

Scriitorii francezi au privit prietenia nu doar ca pe o relație afectivă, ci și ca pe o formă de comuniune spirituală, de loialitate și de solidaritate. Uneori, prietenia este pusă la încercare de timp, de moarte, de rivalitate sau de împrejurări istorice. Alteori, ea devine un refugiu într-o lume dominată de singurătate și nesiguranță.

În deșert, Micul Prinț îl „îmblânzește" pe pilot, care îi ascultă povestea și suferă când cel mic pleacă, înțelegând că amintirea și legătura sufletească rămân veșnice („Limpede vezi doar cu inima. Deslușirea adevărată e tainică pentru ochi"). Micul prinţ o ascultă pe vulpe şi o îmblânzeşte cu fiecare zi, cu fiecare clipă, încât atunci când trebuie să se despartă, suferă foarte mult, însă elementele naturii îi vor aminti vulpii mereu de prietenul ei. „Nu cunoaştem decât ceea ce îmblânzim. Iar oamenii nu mai au timp să cunoască nimic. Cumpără lucruri de-a gata de la neguţători. Cum însă nu există neguţători de prieteni, oamenii nu mai au prieteni." Într-o lume unde omul e robul banului e greu să găseşti o prietenie adevărată. O prietenie adevărată se câştigă prin acea îmblânzire de care ne vorbeşte Antoine de Saint-Exupery, prin dragoste, sinceritate, încredere şi ajutor dezinteresat.

Nu departe de profunzimea temei, în „Singur pe lume", de Hector Malot, prietenia este firul conductor care îl ajută pe micul Remi să supraviețuiască. Relația lui profundă cu bătrânul muzicant Vitalis, loialitatea față de animalele din trupă (sufletistul câine Capi și maimuțica Capișon) și mai târziu legătura strânsă de fraternitate cu Mattia demonstrează că prietenia adevărată oferă căldură și sprijin moral în cele mai grele momente ale vieții

Unul dintre cele mai importante exemple de prietenie absolută o reprezintă și relația dintre Michel de Montaigne și Étienne de La Boétie. În *Essais*, Montaigne dedică un capitol special prieteniei și transformă propria experiență într-o meditație asupra naturii acestui sentiment.

În secolul al XVI-lea, Michel de Montaigne oferă una dintre cele mai cunoscute reprezentări ale prieteniei, ca legătură absolută, din literatura franceză. Întâlnirea sa cu Étienne de La Boétie, în 1558, a fost urmată de o relație foarte apropiată, întreruptă prematur de moartea

lui La Boétie în 1563. Moartea prietenului a avut o influență importantă asupra lui Montaigne și asupra scrierii *Essais*.

În capitolul „De l'amitié", Montaigne face distincția între relațiile obișnuite dintre oameni și prietenia adevărată. Pentru el, multe dintre ceea ce oamenii numesc „prietenii" sunt, de fapt, relații bazate pe interese, obișnuință sau împrejurări. În schimb, prietenia autentică presupune o apropiere profundă și dezinteresată. Ideea este exprimată prin celebra formulă: „Parce que c'était lui, parce que c'était moi" prin care Montaigne sugerează că adevărata prietenie nu poate fi explicată complet prin motive raționale. Nu există întotdeauna un motiv precis pentru care două persoane devin prieteni. Relația se naște din recunoașterea reciprocă și dintr-o compatibilitate profundă. Montaigne descrie chiar o formă de unire a celor două persoane, afirmând că sufletele prietenilor se „amestecă" și ajung să nu mai poată identifica exact granița care le separă. În această perspectivă, prietenia devine aproape o comuniune spirituală.

Un aspect foarte important al concepției lui Montaigne este relația dintre prietenie și identitate. Prietenul nu este doar o persoană apropiată, ci cineva prin intermediul căruia omul ajunge să se înțeleagă mai bine pe sine.

Moartea lui La Boétie accentuează această idee. După pierderea prietenului, Montaigne vorbește despre sentimentul de incompletitudine și despre dificultatea de a continua viața fără acea prezență. Studiile dedicate relației dintre cei doi observă că moartea lui La Boétie a transformat amintirea prieteniei într-o importantă sursă de reflecție și de creație literară.

Astfel, prietenia nu este prezentată doar ca o experiență fericită, ci și ca o experiență care poate defini existența celui rămas în viață.

În tradiția literară și filozofică franceză, prietenia este asociată adesea cu valori precum fidelitatea, sinceritatea și respectul reciproc. În reflecția atribuită lui La Boétie, prietenia adevărată este legată de integritatea morală. Ea nu poate exista în mod autentic acolo unde predomină cruzimea, trădarea sau nedreptatea. Prietenia presupune încredere și o formă de reciprocitate morală. Această concepție este importantă deoarece transformă prietenia într-o problemă etică. A fi prieten cu cineva nu înseamnă doar să petreci timp împreună, ci să fii capabil de loialitate și de încredere. De aceea, literatura franceză prezintă deseori prietenia în situații-limită: atunci când personajele trebuie să aleagă între interesul personal și fidelitatea față de celălalt.

O altă reprezentare celebră a prieteniei apare în literatura de aventuri, în special în romanul *Les Trois Mousquetaires* de Alexandre Dumas. Relația dintre Athos, Porthos, Aramis și d'Artagnan transformă prietenia într-o adevărată forță colectivă. Deviza lor celebră, „Tous pour un, un pour tous", exprimă principiul solidarității absolute: fiecare personaj este pregătit să-i sprijine pe ceilalți. Relația dintre personaje depășește simpla camaraderie; este un pact de loialitate pe viață, bazat pe onoare, sacrificiu reciproc și curaj în fața oricărei amenințări.

În acest tip de literatură, prietenia este mai dinamică decât în reflecția lui Montaigne. Ea nu mai este doar o legătură spirituală, ci devine o formă de acțiune. Prietenii se apără reciproc, își asumă riscuri și trec împreună prin situații periculoase.

Prin urmare, Dumas prezintă prietenia ca pe o formă de solidaritate și curaj. Individul devine mai puternic atunci când face parte dintr-un grup bazat pe încredere.

Dacă la Montaigne prietenia apropie două suflete, la Dumas ea unește mai multe personaje într-o comunitate capabilă să înfrunte obstacolele.

În literatura franceză, dar nu numai acolo, prietenia poate avea și rolul de a contribui la formarea personajului. Un om se descoperă adesea prin relațiile sale cu ceilalți. Prietenul poate funcționa ca un confident, un partener de aventură, un model moral sau chiar ca o oglindă în care personajul își vede propriile calități și defecte. Din acest punct de vedere, literatura franceză tratează prietenia ca pe o relație formativă. Personajul nu se construiește izolat, ci prin experiențele pe care le trăiește împreună cu ceilalți. Prietenia poate contribui astfel la dezvoltarea unor valori precum curajul, responsabilitatea, generozitatea și capacitatea de sacrificiu.

Un alt aspect interesant este faptul că literatura nu prezintă întotdeauna prietenia într-o lumină idealizată. Vorbim despre prietenie și conflictul dintre ideal și realitate.

În realitate, relațiile dintre oameni pot fi afectate de gelozie, interese personale, diferențe de caracter sau conflicte. Literatura poate folosi tocmai aceste tensiuni pentru a analiza limitele prieteniei. În cazul lui Montaigne și La Boétie, cercetările moderne au subliniat caracterul excepțional al relației, dar și faptul că orice interpretare trebuie să țină cont de limitele documentelor istorice disponibile. Studiile au discutat inclusiv natura exactă a acestei relații, însă ceea ce rămâne cert în plan literar este importanța pe care Montaigne i-a acordat-o și felul în care a transformat-o într-un model al prieteniei ideale. Această observație este importantă, deoarece literatura nu trebuie confundată automat cu biografia. Ceea ce contează pentru opera literară este modul în care experiența este transformată în discurs, reflecție și artă.

Una dintre cele mai puternice dimensiuni ale temei este și relația dintre prietenie și pierdere. În cazul lui Montaigne, moartea lui La Boétie nu distruge pur și simplu prietenia. Paradoxal, absența prietenului îi permite lui Montaigne să transforme relația lor într-o operă literară. Amintirea devine astfel o formă de supraviețuire a legăturii dintre cei doi.

Literatura poate păstra ceea ce realitatea a pierdut. Persoana dispare, dar imaginea ei continuă să existe prin cuvinte. De aici rezultă una dintre cele mai frumoase idei asociate temei prieteniei: scrisul poate deveni un mod de a păstra legătura cu cel absent.

Într-un alt aspect, într-o altă lumină, literatura franceză modernă complică treptat imaginea prieteniei. În loc să prezinte întotdeauna prietenul ca pe un alter ego perfect, literatura modernă începe să analizeze ambiguitatea relațiilor umane.

Un exemplu important este Marcel Proust și *À la recherche du temps perdu*. În cazul lui Proust, prietenia nu mai are aceeași valoare absolută pe care o avea pentru Montaigne. Cercetările comparative asupra celor doi autori subliniază că Proust privește relațiile de prietenie într-un mod mai sceptic și acordă artei și literaturii un rol mai important în procesul de autocunoaștere. Această diferență este semnificativă. La Montaigne, prietenia poate

reprezenta întâlnirea ideală dintre două persoane. La Proust, relațiile umane sunt mai instabile și mai greu de cunoscut în profunzime. Omul poate crede că îl cunoaște pe celălalt, dar descoperă că interioritatea acestuia rămâne, într-o anumită măsură, inaccesibilă.

Astfel, literatura franceză trece de la imaginea prieteniei ca fuziune a două suflete la o viziune mai complexă asupra relațiilor dintre indivizi.

Prietenia poate fi prezentă și ca formă de libertate, un alt element important este raportul dintre prietenie și libertate.

O prietenie autentică nu presupune anularea individualității. Dimpotrivă, ea poate exista tocmai pentru că fiecare persoană este liberă să fie ea însăși. În interpretările dedicate lui Montaigne, prietenia dintre acesta și La Boétie este asociată cu ideea unei relații bazate pe reciprocitate, fără ca libertatea individuală să fie anulată. Această idee rămâne actuală: un prieten adevărat nu este o copie a noastră și nici o persoană pe care încercăm să o controlăm. Prietenia presupune apropiere, dar și respect pentru alteritate.

Concluzie

Tema prieteniei ocupă un loc important în literatura franceză, deoarece permite explorarea unora dintre cele mai profunde întrebări despre condiția umană: De ce ne apropiem de anumite persoane? Ce înseamnă să fii fidel? Poate exista o prietenie perfectă? Ce se întâmplă cu o prietenie după moartea unuia dintre cei doi? Și, mai ales, în ce măsură avem nevoie de ceilalți pentru a ne înțelege pe noi înșine?

De la Montaigne și La Boétie până la Alexandre Dumas și Proust, literatura franceză oferă răspunsuri diferite la aceste întrebări.

La Montaigne, prietenia este o legătură excepțională, aproape imposibil de explicat prin cuvinte. Formula „Parce que c'était lui, parce que c'était moi" exprimă tocmai caracterul unic al unei astfel de relații.

La Dumas, prietenia devine solidaritate, curaj și acțiune comună.

La literatura modernă, în schimb, ea devine mai complexă și mai ambiguă, fiind analizată prin prisma dificultății de a cunoaște cu adevărat o altă persoană.

În toate aceste forme, însă, prietenia rămâne una dintre cele mai importante experiențe prin care omul se raportează la ceilalți și, în același timp, la propria sa identitate. Literatura franceză arată că un prieten poate fi un companion, un confident, un aliat, un alter ego sau chiar o prezență care continuă să existe prin memoria noastră după ce a dispărut.

În acest sens, literatura nu vorbește doar despre prietenie, ci demonstrează și puterea ei de a transforma o experiență personală într-o valoare universală.

Nu aș putea lasa loc doar de concluzie decât cu măcar câteva citate pline de profunzime, din literatura franceză.

- „*On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux*" („Nu poți vedea bine decât cu inima. Esențialul este invizibil pentru ochi.")

- „*Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé*”(„Devii răspunzător pentru totdeauna de ceea ce ai îmblânzit.”) Antoine de Saint-Exupéry - Le Petit Prince (Micul Prinț)
- „*Parce que c’était lui, parce que c’était moi*”(„Pentru că era el, pentru că eram eu.”) - Michel de Montaigne — Essais (Eseuri)
- „*Tous pour un, un pour tous* !”(„Toți pentru unul și unul pentru toți!”) - Alexandre Dumas — Les Trois Mousquetaires (Cei trei mușchetari)

CONVERGENȚE METODOLOGICE, INTERDISCIPLINARITATE ȘI ADAPTABILITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PERSPECTIVE DIN EXPERIENȚA DIDACTICĂ

Prof. înv. primar Zsigmond Anca Melania
Colegiul Național „Petru Rareș" Beclean

Procesul educațional contemporan presupune o permanentă adaptare a strategiilor didactice la particularitățile individuale ale elevilor, la dinamica grupului și la cerințele societății actuale. În învățământul primar, convergența metodelor tradiționale și moderne, interdisciplinaritatea și flexibilitatea demersului didactic constituie direcții esențiale pentru realizarea unei educații de calitate.

Educația reprezintă un proces complex, aflat într-o continuă transformare, în care rolul cadrului didactic depășește transmiterea informațiilor și formarea unor deprinderi elementare. Școala contemporană urmărește dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, stimularea gândirii critice, a creativității și a capacității de adaptare la situații noi. În acest context, activitatea didactică presupune nu doar o bună cunoaștere a conținuturilor curriculare, ci și capacitatea de a selecta și combina metode, de a identifica particularitățile individuale ale elevilor și de a construi experiențe de învățare relevante pentru viața cotidiană.

Experiența acumulată la catedră mi-a demonstrat că fiecare colectiv de elevi reprezintă o realitate educațională distinctă, caracterizată prin ritmuri diferite de învățare, interese variate și nevoi specifice. În activitatea desfășurată cu elevii clasei I, am constatat că eficiența unei lecții nu depinde exclusiv de corectitudinea informațiilor transmise, ci și de modul în care acestea sunt prezentate, de atmosfera creată în sala de clasă și de gradul de implicare a copiilor. Din această perspectivă, consider că interdisciplinaritatea, convergența metodologică și adaptabilitatea reprezintă principii fundamentale ale unui demers educațional eficient, capabil să valorifice potențialul fiecărui elev.

Convergența metodologică presupune integrarea armonioasă a metodelor tradiționale și moderne de predare, învățare și evaluare, în vederea realizării obiectivelor educaționale. În practica didactică, aceste metode nu trebuie privite ca alternative care se exclud reciproc, ci ca instrumente complementare, a căror eficiență depinde de contextul în care sunt utilizate. Explicația, demonstrația, conversația și exercițiul continuă să aibă un rol important în formarea deprinderilor fundamentale, în timp ce metodele activ-participative stimulează autonomia, colaborarea, creativitatea și implicarea directă a elevilor în procesul de învățare.

În activitatea mea la clasa I, urmăresc îmbinarea acestor abordări, pornind de la particularitățile de vârstă ale copiilor și de la obiectivele fiecărei lecții. De exemplu, în cadrul orelor de Comunicare în limba română, introducerea unui sunet și a literei corespunzătoare poate începe prin conversație și demonstrație, continuând cu exerciții de identificare a sunetului în cuvinte, jocuri de asociere a imaginilor cu denumirile acestora și activități de construire a silabelor

și cuvintelor. În acest mod, explicația inițială este completată de explorare și aplicare practică, iar elevii au posibilitatea de a participa activ la propria învățare.

O abordare asemănătoare poate fi valorificată în cadrul disciplinei Matematică și explorarea mediului, unde formarea conceptelor matematice devine mai accesibilă prin utilizarea materialelor concrete, a reprezentărilor vizuale și a jocurilor didactice. Numărarea obiectelor, compararea mulțimilor, descompunerea numerelor și rezolvarea unor situații-problemă inspirate din viața cotidiană contribuie la înțelegerea treptată a noțiunilor abstracte. Consider că valoarea convergenței metodologice constă tocmai în această posibilitate de a construi un echilibru între rigoarea instruirii și caracterul atractiv al activităților, astfel încât fiecare copil să beneficieze de oportunități reale de progres.

Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizare a procesului educațional prin care cunoștințele, competențele și experiențele de învățare specifice mai multor discipline sunt corelate în jurul unor teme sau situații semnificative. Această abordare este deosebit de valoroasă în învățământul primar, deoarece corespunde modului în care copiii descoperă și interpretează realitatea. Pentru elevul de vârstă școlară mică, lumea nu este împărțită în discipline distincte, ci este percepută ca un ansamblu de experiențe, fenomene și relații. Prin urmare, realizarea conexiunilor între domeniile de cunoaștere contribuie la înțelegerea mai profundă a informațiilor și la dezvoltarea capacității de a le utiliza în contexte diferite.

În activitatea didactică, consider că abordarea interdisciplinară oferă posibilitatea transformării unei teme obișnuite într-o experiență complexă de învățare. De exemplu, tema „Toamna” poate fi valorificată în cadrul mai multor discipline, prin activități care urmăresc obiective diferite, dar complementare. La Comunicare în limba română, elevii pot identifica sunete și litere în denumirile fructelor și legumelor, pot formula propoziții și pot asculta texte literare specifice anotimpului. La Matematică și explorarea mediului, aceștia pot număra, compara și grupa elemente din natură, pot rezolva probleme practice și pot observa schimbările caracteristice mediului înconjurător. În cadrul activităților de Arte vizuale și abilități practice, copiii pot realiza colaje sau compoziții plastice inspirate din culorile toamnei, iar la Muzică și mișcare pot interpreta cântece tematice.

Prin integrarea acestor activități, elevii descoperă legături între ceea ce învață și realitatea apropiată lor, iar procesul educațional capătă coerență și semnificație. Din perspectiva experienței mele didactice, un avantaj important al interdisciplinarității îl reprezintă posibilitatea valorificării aptitudinilor individuale. Copiii care întâmpină dificultăți în rezolvarea unor sarcini scrise se pot exprima cu mai multă ușurință prin desen, comunicare orală, muzică sau activități practice. În acest fel, învățarea integrată creează contexte variate de participare, contribuind la dezvoltarea încrederii în sine și la formarea unei atitudini pozitive față de școală.

Adaptabilitatea reprezintă una dintre competențele esențiale ale cadrului didactic, deoarece procesul de învățare nu se desfășoară uniform, iar elevii nu progresează în același ritm. În special la începutul școlarității, diferențele dintre copii pot fi evidente în ceea ce privește dezvoltarea

limbajului, capacitatea de concentrare, autonomia în realizarea sarcinilor și nivelul achizițiilor cognitive. Experiența de la clasa I mi-a confirmat importanța observării permanente a elevilor și a ajustării strategiilor de predare în funcție de dificultățile, interesele și progresele acestora. Consider că un demers educațional eficient trebuie să ofere tuturor copiilor șanse egale de participare, fără a ignora diferențele individuale.

Diferențierea sarcinilor constituie o modalitate concretă de adaptare a activităților didactice. În cadrul lecțiilor de citire, de exemplu, pot fi propuse exerciții cu grade diferite de complexitate, pornind de la recunoașterea literelor și citirea silabelor până la formarea cuvintelor și citirea unor propoziții scurte. În mod similar, la matematică, unii elevi pot utiliza materiale concrete pentru efectuarea operațiilor, în timp ce alții pot rezolva exerciții suplimentare sau situații-problemă care presupun un nivel mai ridicat de raționament. Important este ca aceste diferențieri să nu conducă la etichetarea copiilor, ci să reprezinte forme de sprijin adaptate nevoilor lor de învățare.

Adaptabilitatea presupune și flexibilitate în organizarea lecției, deoarece o activitate planificată poate necesita modificări în funcție de reacțiile colectivului. Uneori, o explicație suplimentară, un exemplu concret, un joc de consolidare sau o scurtă pauză activă pot contribui semnificativ la restabilirea atenției și la înțelegerea conținuturilor. În egală măsură, feedbackul individualizat și valorizarea progresului personal au un rol important în dezvoltarea motivației. Am învățat că elevii au nevoie nu doar să li se arate ce trebuie îmbunătățit, ci și să le fie recunoscute eforturile, încercările și reușitele, oricât de mici ar părea acestea.

În învățământul primar, jocul didactic reprezintă o strategie cu un potențial educațional deosebit, deoarece valorifică nevoia naturală a copilului de explorare, mișcare și interacțiune. Integrarea elementelor ludice în activitățile de predare și consolidare favorizează participarea activă, menținerea interesului și dezvoltarea unor competențe care depășesc sfera strict cognitivă. Prin intermediul jocului, elevii exersează comunicarea, respectarea regulilor, cooperarea și asumarea responsabilităților, învățând să gestioneze atât succesul, cât și situațiile în care rezultatele nu corespund așteptărilor.

În activitatea mea didactică, acord importanță jocurilor de identificare a sunetelor, de formare a cuvintelor, de recunoaștere a numerelor și de rezolvare a unor provocări matematice. Acestea pot fi organizate individual, în perechi sau în grupuri mici, în funcție de obiectivele urmărite și de particularitățile colectivului. Consider că învățarea prin joc este cu atât mai valoroasă cu cât activitatea are un scop educațional clar și oferă posibilitatea participării tuturor elevilor. Jocul nu trebuie privit exclusiv ca o modalitate de relaxare, ci ca un instrument didactic prin care cunoștințele sunt descoperite, exersate și consolidate într-un context accesibil și motivant.

Un aspect la fel de important îl constituie dezvoltarea socio-emoțională, care influențează în mod direct calitatea experiențelor școlare. Relațiile de prietenie, sentimentul de apartenență la grup și încrederea în cadrul didactic contribuie la crearea unui climat favorabil învățării. În acest sens, activitățile de cooperare, discuțiile despre emoții și încurajarea comportamentelor prosociale

completează în mod firesc demersurile de formare a competențelor școlare. Pentru mine, succesul unei zile de școală nu se măsoară doar prin numărul exercițiilor rezolvate corect, ci și prin modul în care copiii au colaborat, s-au sprijinit reciproc și au dobândit mai multă încredere în propriile capacități.

Analiza comparativă a strategiilor didactice evidențiază faptul că fiecare metodă prezintă avantaje și limite, iar eficiența acesteia depinde de obiectivele urmărite, de conținuturile abordate și de caracteristicile grupului de elevi. Metodele tradiționale oferă structură, claritate și posibilitatea organizării sistematice a informațiilor, fiind utile în special în etapele de introducere și explicare a noțiunilor. În schimb, strategiile activ-participative favorizează implicarea directă, explorarea, formularea de întrebări și dezvoltarea autonomiei. Abordările interdisciplinare facilitează transferul cunoștințelor între domenii, iar diferențierea sarcinilor permite adaptarea demersului educațional la particularitățile individuale.

Din perspectiva practicii la clasă, consider că utilizarea exclusivă a unei singure categorii de metode poate limita oportunitățile de învățare. O lecție construită doar pe explicație și exercițiu poate deveni monotonă, în timp ce o activitate bazată exclusiv pe joc riscă să își piardă eficiența dacă nu este corelată cu obiective precise și cu momente de sistematizare. De aceea, urmăresc realizarea unui echilibru între activitățile frontale, individuale și de grup, între învățarea dirijată și descoperirea personală, precum și între consolidarea deprinderilor și aplicarea lor în contexte practice. Această complementaritate contribuie la organizarea unor experiențe educaționale variate și accesibile.

Compararea strategiilor evidențiază și necesitatea unei reflecții permanente asupra propriei activități. Observarea reacțiilor elevilor, analiza dificultăților întâmpinate și evaluarea progresului constituie repere importante pentru ajustarea demersului didactic. Experiențele prezentate în acest articol reprezintă reflecții profesionale asupra practicii educaționale, nu rezultatele unei cercetări experimentale. Ele susțin însă ideea că alegerea metodelor trebuie să fie flexibilă și fundamentată pe nevoile reale ale copiilor, iar calitatea procesului educațional depinde de capacitatea dascălului de a transforma diversitatea strategiilor într-un demers coerent.

Calitatea procesului educațional este influențată nu doar de metodele utilizate, ci și de relațiile construite între elevi, cadrul didactic și familie. Consider că un climat școlar pozitiv se bazează pe respect reciproc, comunicare deschisă, încredere și valorizarea fiecărui copil. În activitatea la clasă, urmăresc crearea unui mediu în care elevii să se simtă în siguranță, să aibă curajul de a pune întrebări și să înțeleagă că greșeala reprezintă o etapă firească a învățării. Atitudinea dascălului, răbdarea și disponibilitatea de a oferi sprijin individual influențează în mod direct motivația și participarea copiilor.

Colaborarea cu familia completează acest proces, oferind informații valoroase despre nevoile, interesele și particularitățile elevilor. Comunicarea constantă cu părinții permite identificarea timpurie a dificultăților și stabilirea unor modalități comune de sprijin. Din experiența mea, parteneriatul școală–familie este cu atât mai eficient cu cât se bazează pe dialog, înțelegere

și responsabilitate împărtășită. În acest context, rolul cadrului didactic este acela de a crea punți între experiențele copilului de acasă și cele din mediul școlar, contribuind la dezvoltarea sa echilibrată și la formarea unei atitudini pozitive față de educație.

Convergențele metodologice, interdisciplinaritatea și adaptabilitatea reprezintă dimensiuni complementare ale unui proces educațional modern, orientat spre dezvoltarea integrală a elevului. Experiența didactică mi-a demonstrat că eficiența învățării nu depinde de utilizarea unei metode considerate ideale, ci de capacitatea cadrului didactic de a combina strategiile, de a valorifica relațiile dintre discipline și de a adapta permanent activitățile la particularitățile colectivului. În învățământul primar, această abordare este esențială, deoarece aici se construiesc atât bazele achizițiilor cognitive, cât și încrederea în sine, autonomia, curiozitatea și plăcerea de a învăța.

Consider că adevărata măiestrie pedagogică se reflectă în capacitatea dascălului de a transforma fiecare lecție într-o experiență semnificativă, de a descoperi potențialul fiecărui copil și de a crea oportunități reale de progres. Dincolo de planificări, metode și obiective curriculare, educația rămâne un proces profund uman, construit prin răbdare, empatie, creativitate și responsabilitate. Pentru mine, a fi dascăl înseamnă să învăț permanent alături de elevii mei, să îmi adaptez abordările și să păstrez vie bucuria descoperirii, astfel încât fiecare copil să vină la școală cu încredere și cu dorința de a cunoaște mai mult.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
4. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.