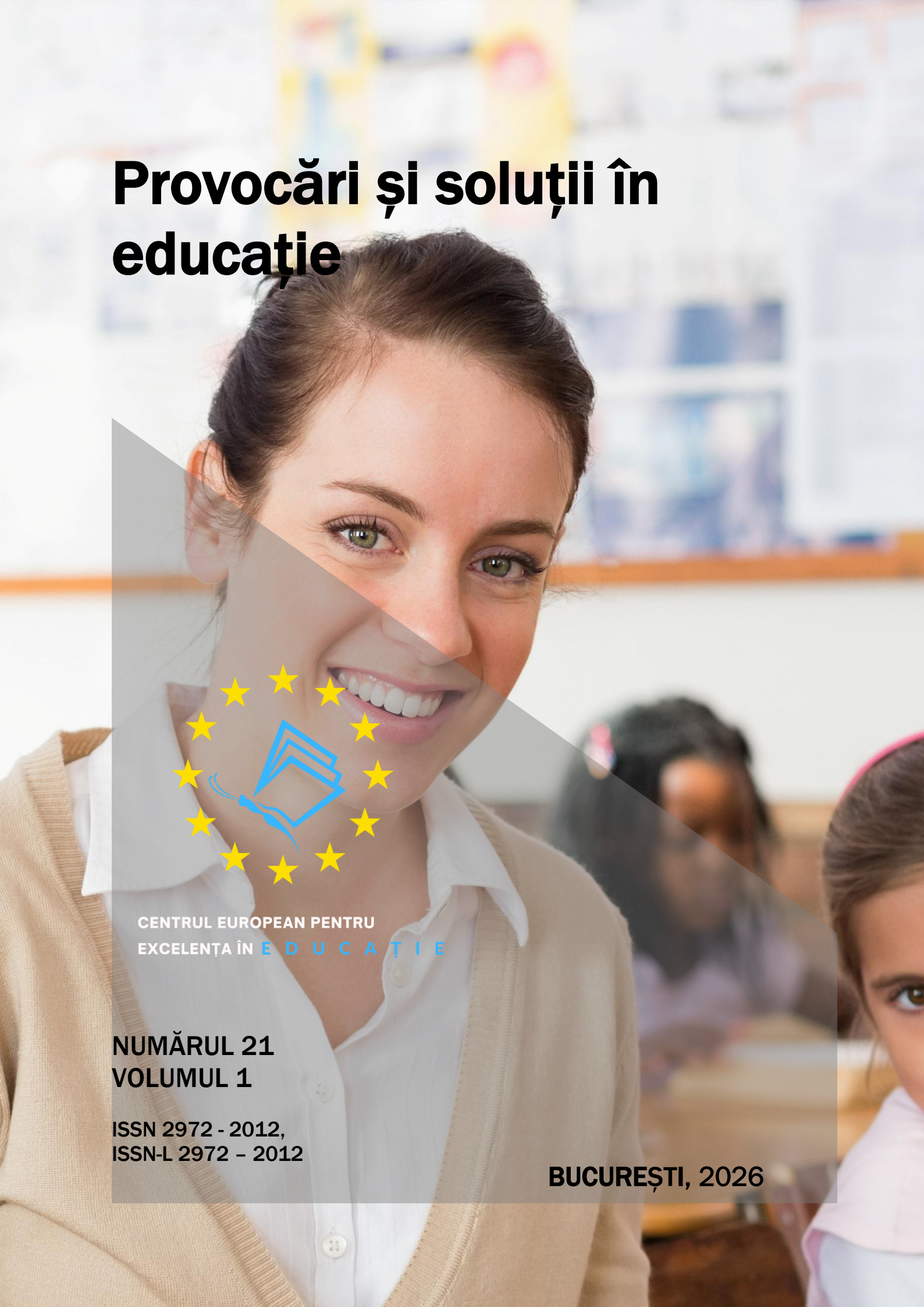
Provocări și soluții în educație



CENTRUL EUROPEAN PENTRU
EXCELENȚA ÎN E D U C A Ț I E

NUMĂRUL 21
VOLUMUL 1

ISSN 2972 - 2012,
ISSN-L 2972 – 2012

BUCUREȘTI, 2026

CENTRUL EUROPEAN PENTRU EXCELENȚĂ ÎN EDUCAȚIE

SIMPOZION EDUCAȚIONAL INTERNAȚIONAL

ACADEMIA DE VARĂ PENTRU EDUCAȚIE CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ

EDIȚIA A II-A

SESIUNEA DE COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE: EDUCAȚIE CU SUFLET ȘI ȘTIINȚĂ

ÎNSCRIEREA ȘI REGULAMENTUL
PE: WWW.EUEDUCENTER.RO

CUPRINS

Aioanei Daneluta 7
Alina Kovacs 11
Andrei Aura Valentina 14
Andrei Camelia 20
Andrei Simona-Elena 24
Anghel Felicia 26
Apostol Virginica, Anghel Ionela 30
Arsene Iulia 35
Badiu Alina 40
Bahna Laura 42
Baicu Laura 45
Bajan Adriana 47
Balea Cristian-Marius 52
Barbu Viorela Laura 61
Barcan Maria 69
Barzu Giorgiana Iulia 72
Batrinca Ramona 75
Bazavan Larisa-Ionela 78
Benga Adriana Elena 80
Boca Dana-Emilia 85
Bodea Laura 87
Bodzsar Corina 90
Bogdan Mihaela 100
Bosogea-Tudor Ileana-Marcela 103
Bostiog Niculina 107
Bota-Ciheran Denisa Maria 115
Bruma Maria 120
Bucur Oana Elena 124
Bunga Andreea 128
Busuioc Elena-Alina 140
Buzatu Simona Mihaela 143
Calus Fraguta-Georgeta 147
Capatina Smaranda Corina 153
Carnariu Alina Genoveva 165
Cazacu Dumitra 171
Cazacu Steliana 179
Cazan Andreea 185
Ceausu Ionela 189
Cernat Elena-Loredana 193
Cernea Iulia Roxana 195
Cernica Elena Corina 197
Chenaru Elena Cristina 204
Chirila Alexandra 212
Cilniceanu Daniela Liliana 216
Cioceanu-Angelescu Octavia-Adriana 219
Ciotau Stefan 229
Ciuca Elena Diana 232
Ciurel Cristina 240
Cocos Florina Roxana 242
Codrici Cristina 244

Comanita Oana-Elena 247
Corlade Iulia 250
Costinescu Elena Daniela 256
Craciun Silvia Anamaria 259
Cretan Iozefina Simona 262
Cristea Melania-Voichita 265
Cutuhan Dumitrela 271
Daescu Adela Roxana 274
Dascalasu Florentina 279
Dedean Niculina Gabriela 290
Dinca Alin 293
Dinca Iulian Viorel, Mocanu Felicia Madalina 296
Dinca Iuliana Emilia 306
Dinca Roxana 309
Dragan Mihaela 312
Draghici Marian 321
Draghici Mihaela-Oana 325
Epure Alexandra 329
Erdei Ramona Florica 338
Farcas Curalariu Mirela 349
Fit Liliana-Monica 353
Florea Cristina Maria 358
Fotache Ionela 362
Gal Diana Ioana 367
Gheorghita Gina Elena 396
Gherghe Adriana Violeta 405
Gombos Cornelia-Ionela 411
Gradinaru Janeta 414
Horoita Ciprian 421
Hoszu Codruta Veturia 450
Iacobeanu Loredana Narcisa 463
Incze Levente Jozsef 472
Ionescu Lavinia 476
Isac Adina Maria 484
Istrate Ioana Madalina 489
Istrate Rodica 497
Iuga Lenuta Zamfira 511
Judeanu Iosif 518
Kosztelnik Oana Ramona 522
Lalu Jany 526
Lalu Mihaela Victoria 532
Lebada Daniela Cristina 539
Lelescu Monica Angelica 552
Libu Gabriela 555
Lungu Gabriela 557
Lupu Adriana Raluca 559
Lupu Aurelia-Carmen 565
Macovei Ana-Maria 568
Malita Petruta Daniela 571
Marcu Elisabeta 577
Margineanu Diana-Alexandra 583
Matei Cosmina Mihaela 591

Mates Madalina Elena 602
Mechenici Madalina, Malaeru Raluca 620
Mihalcea Ioan 622
Minoi Gabriela -Liliana 627
Minzicu Simona Valentina 630
Moldovan Anca Daniela 636
Moldovan Septimiu 638
Monenci Alina Maria 644
Moraru Mirela 646
Morteci Genoveva Lucia 650
Mos Amalia 657
Munteanu Mariana 668
Muset Georgeta 672
Musoiu Mihaela Liliana 674
Neacsu Raluca 677
Neagoe Raluca Madalina 682
Neagu Ana-Maria 703
Nica Ionela Mariana 705
Nicolae Mihaela 707
Nicolae-Udroiu Maria 726
Nistor Nadia 739
Nitescu Alina 743
Palcu Floarea 748
Pali Ana-Maria 753
Pantaleoni Flavia 759
Papuc Carmen Cristina 767
Paraschivu Simona 770
Pasca-Cumpanas Claudia Liliana 772
Patroescu Ramona Claudia 775
Pavel Carmen 778
Penciu Lucia Maria 784
Petrescu Adriana 787
Pocol Camelia Alexandrina 791
Pop Florica-Maria 800
Popa Emanuela Ana 805
Popa Marinela 817
Popina Nicoleta 821
Porumb Ionica 824
Presura Siuta Ramona 830
Prundeanu Ciprian 834
Pruteanu Nona 838
Rabulea Ancuta Maria 850
Raceanu Andreea-Denisa 852
Raducan Dan 855
Raducanu Madalina Adriana 856
Rapa Mihaela 863
Riza Monica-Elena 870
Roman Florina 876
Rosca Sanda-Simona 884
Rusu Alexandra 887
Rusu Cami 889
Rusu Elena Loredana 896

Samarescu Anca Teodora 907
Sambotin Andreea 913
Sava Alina-Nicoleta 918
Sava Natalia Nicoleta 926
Schiopu Maria-Magdalena 930
Scripcaru Iuliana 935
Simina Zenovia Teodora 942
Sirbu Lucian 944
Spineanu Claudia-Ileana 948
Spiridon Ion 960
Stancescu Elena 966
Stanescu Mihaela 977
Staniloiu Oana Florina 981
Stoica Raluca Magda 985
Stoleriu Alina 989
Stroie Lenuta 992
Surdu Madalina-Nicoleta 995
Szekely-Varga Melinda 997
Tacutu Dana-Alina 1000
Talagai Filiz 1003
Tanase Camelia 1006
Toba Lucretia 1013
Todea Ion-Sebastian 1016
Tonea Anca Saviana 1019
Toropu Roxana 1024
Turcu Valentina Petronela 1026
Tutunaru Mariana 1029
Ungureanu Antonia 1034
Ungureanu Maria 1041
Urdea Cristina Ioana 1048
Urs Anemary Ely-Liz 1055
Urzica Elena 1062
Varteiu Daniel Petru 1064
Vata Florentina 1069
Vescan Horatiu Dan 1076
Vieriu Andreea Elena 1078
Vlaicu Octavia 1081
Voicu Ionut Gabriel 1084
Zmarandescu Sofia 1114

Prof. Aioanei Daneluța
CSEI Suceava

Paradigmă, strategii și intervenții în educația specială a copiilor cu deficiențe severe
- studiu de specialitate -

1. Introducere și cadrul conceptual

Educația specială adresată copiilor cu deficiențe severe reprezintă una dintre cele mai complexe și exigente sfere ale psihopedagogiei speciale. Deficiența severă (fie că este vorba despre dizabilitate intelectuală profundă, deficiențe senzoriale multiple, tulburări severe din spectrul autist sau dizabilități motorii și neuro-motorii grave) afectează global personalitatea copilului, limitându-i drastic autonomia personală, capacitățile de comunicare și abilitățile de integrare socială.

Tradițional, abordarea acestor copii a fost dominată de modelul medical, centrat pe deficit, pe diagnostic și pe instituționalizare. În ultimele decenii însă, paradigma sa schimbat radical către modelul social și biopsihosocial. Astăzi, educația specială nu mai vizează „vindecarea" unei condiții medicale ireversibile, ci **maximizarea potențialului funcțional rezidual al copilului**, asigurarea calității vieții și facilitarea unei incluziuni sociale adaptate posibilităților individuale.

Provocarea majoră în cazul deficiențelor severe constă în eterogenitatea extremă a cazuisticii. Nu există doi copii cu deficiențe severe manifestate identic, ceea ce transformă **individualizarea și personalizarea demersului didactic** dintr-un principiu metodologic într-o condiție absolută a supraviețuirii educaționale.

2. Particularități psihofiziologice ale copiilor cu deficiențe severe

Pentru a structura o intervenție educațională eficientă, este indispensabilă înțelegerea modului în care deficiența severă restructurează personalitatea și procesele cognitive ale copilului:

- **Disfuncții cognitive majore:** Gândirea rămâne la un nivel concret-intuitiv sau pre-operațional elementar. Capacitatea de abstractizare, generalizare și transfer a cunoștințelor este extrem de redusă sau absentă. Memoria are un caracter mecanic, rigid, iar atenția este instabilă și puternic dependentă de stimuli externi intenși.
- **Bariere severe de comunicare:** Mulți dintre acești copii sunt non-verbali sau prezintă un limbaj profund afectat (ecolalie, jargonofazie, absența structurilor gramaticale elementare). Absența comunicării funcționale generează adesea frustrare, care se manifestă prin comportamente disruptive.
- **Afectarea sferei motorii și a autonomiei:** Coordonarea mișcărilor, praxia și motricitatea fină sunt profund deficitare. Autonomia personală (alimentație, igienă, îmbrăcare) este parțială sau absentă, necesitând sprijin permanent (total sau parțial) din partea adultului.
- **Tulburări socio-emoționale și comportamentale:** Se înregistrează frecvent comportamente auto-stimulatorii, stereotipii (bătut din palme, legănat), auto-agresivitate sau hetero-agresivitate, hiperactivitate sau, dimpotrivă, apatie și izolare totală.

3. Proiectarea curriculară: Planul de Intervenție Personalizat (PIP)

În cazul deficiențelor severe, curriculumul național general este inaplicabil. Se impune utilizarea unui **curriculum adaptat sau personalizat**, centrat pe arii de dezvoltare funcțională și nu pe discipline academice clasice. Documentul fundamental care reglementează parcursul educațional este **Planul de Intervenție Personalizat (PIP)**.

Structura și Etapele PIP:

1. **Evaluarea inițială complexă:** Realizată de o echipă multidisciplinară (psihopedagog, logoped, kinetoterapeut, medic, asistent social). Aceasta vizează identificarea nu doar a deficitelor, ci mai ales a potențialului de creștere și a intereselor copilului.
2. **Stabilirea obiectivelor pe termen lung și scurt:** Obiectivele trebuie să respecte criteriile SMART (Specifice, Măsurabile, Abordabile, Realiste, Datorate în timp). În cazul deficiențelor severe, succesele se măsoară în pași minusculi (ex. *„Copilul va menține contactul vizual timp de 3 secunde în timpul solicitării”* sau *„Copilul va prinde lingura cu sprijin palmar”*).
3. **Selectarea strategiilor și a metodelor de intervenție:** Adaptate specificului senzorial și motor al elevului.
4. **Evaluarea periodică și revizuirea:** PIP-ul este un document dinamic; dacă un obiectiv nu este atins în intervalul stabilit, sarcina este descompusă în pași și mai simpli (analiză de sarcină).

Ariile Curriculare Prioritare:

- **Comunicare și limbaj:** Dezvoltarea funcției pragmatice a limbajului, receptarea mesajelor simple și implementarea sistemelor alternative.
- **Autonomie personală și socială:** Formarea deprinderilor de autoservire, igienă și orientare în spațiul imediat.
- **Terapii specifice și de compensare:** Kinetoterapie, stimulare multisenzorială, terapie ocupațională.
- **Socializare și petrecerea timpului liber:** Dezvoltarea capacității de a tolera prezența altor persoane și de a participa la activități ludice simple.

4. Strategii didactice și metodologii de intervenție

Metodologia aplicată în educația specială a copiilor cu deficiențe severe se bazează pe abordări comportamentale, senzoriale și ecologice structurate strict.

A. Analiza Comportamentală Aplicată (ABA) și Abordările Comportamentale

ABA reprezintă una dintre cele mai validate științific strategii în managementul comportamentelor și în predarea abilităților noi. Prin **analiza de sarcină (task analysis)**, o abilitate complexă (ex. spălatul pe mâini) este fragmentată în zeci de micro-comportamente care sunt predate succesiv. Se utilizează:

- **Prompting-ul (Ghidajul):** Fizic total, fizic parțial, verbal, gestual sau vizual. Scopul este retragerea treptată a ghidajului (*fading*) până când copilul execută acțiunea independent.
- **Întărirea pozitivă (Reinforcement):** Utilizarea recompenselor primare (alimente, obiecte preferate) sau sociale (laude, îmbrățișări) imediat după emiterea comportamentului dezirabil.

B. Comunicarea Augmentativă și Alternativă (CAA)

Pentru copiii non-verbali, absența comunicării este principala sursă de frustrare și agresivitate. Sistemele CAA oferă o voce acestor copii. Cele mai utilizate sunt:

- **Sistemul PECS (Picture Exchange Communication System):** Copilul învață să schimbe imaginea unui obiect dorit cu obiectul în sine, trecând treptat de la cereri simple la structurarea de propoziții pe o bandă de comunicare.
- **Sisteme High-Tech:** Tablete dotate cu aplicații software speciale de sinteză vocală (ex. Vocalid, CoughDrop), activate prin atingere, privire (Eye-Tracking) sau comutatoare adaptate.
- **Limbajul semnelor adaptat (sau sistemul Makaton):** Combină semnele, vorbirea și simbolurile grafice pentru a sprijini dezvoltarea limbajului.

C. Stimularea Multisenzorială (Camera Snoezelen)

Copiii cu deficiențe severe au adesea dificultăți majore în procesarea integrării senzoriale (hipo sau hipersenzitivitate). Camerele de stimulare senzorială (Snoezelen) oferă un mediu controlat, securizant, dotat cu tuburi cu bule, fibre optice, proiecții luminoase, muzică terapeutică și texturi diverse. Acest mediu ajută la:

- Reglarea stărilor de anxietate și agitație psihomotorie.
- Trezirea curiozității epistemice și stimularea atenției.
- Explorarea senzorială activă fără presiunea unei sarcini academice.

D. Învățarea ecologică și funcțională

Predarea trebuie să aibă loc în contexte naturale sau cât mai apropiate de realitate. Învățarea culorilor, de exemplu, nu se face prin fișe de lucru, ci prin sortarea hainelor sau selectarea fructelor în timpul unei activități practice. Mediul școlar trebuie să fie înalt structurat vizual (folosirea orarelor vizuale cu pictograme pentru a oferi predictibilitate și a reduce anxietatea de tranziție).

5. Rolul echipei multidisciplinare și parteneriatul cu familia

Intervenția în deficiențele severe nu poate fi realizată de un singur specialist. Ea necesită o **abordare transdisciplinară**, în care granițele dintre discipline se întrepătrund:

Pilonul Central	Coordonator Curriculum	Terapeuți Specialiști	Parteneri Fundamentali
COPILUL CU DEFICIENȚE SEVERE	**Profesor Psihopedagog**	**Logoped, Kineto, Ergoterapeut**	**Familia (Părinți, Tutori)**
Focusul tuturor intervențiilor	• Proiectează PIP-ul • Adaptează curriculumul • Coordonează echipa	• Dezvoltă comunicarea (CAA) • Reeducare motorie • Terapie ocupațională	• Rol de co-terapeut • Continuă programele acasă • Oferă suport emoțional

Familia nu este doar un beneficiar al serviciilor educaționale, ci **partenerul fundamental și co-terapeutul copilului**. Pentru asigurarea succesului, este esențial ca strategiile folosite la școală sau în centrul de zi (ex. utilizarea pictogramelor PECS sau regulile de recompensare) să fie continuate identic acasă. În caz contrar, apare fenomenul de disociere a comportamentului, iar achizițiile se pierd rapid.

De asemenea, profesioniștii trebuie să acorde o atenție deosebită **consilierii și sprijinului psihologic pentru părinți**, aceștia fiind adesea expuși unui nivel cronic de stres, epuizare (burnout parental) și izolare socială.

5. Concluzii și perspective de viitor

Educația specială a copiilor cu deficiențe severe a parcurs un drum lung de la excludere și izolare la recunoașterea dreptului inalienabil la educație și demnitate. Progresul tehnologic actual (inteligența artificială aplicată în comunicarea augmentativă, neuroprotezele, realitatea virtuală adaptată) deschide noi orizonturi terapeutice extraordinare.

Eficientizarea acestui domeniu depinde însă în mod critic de:

- Asigurarea unei **finanțări adecvate** pentru tehnologii de sprijin și echipamente specifice.
- **Formarea continuă, specializată** a cadrelor didactice și a personalului auxiliar.
- Reducerea birocrației în proiectarea PIP-urilor în favoarea timpului alocat efectiv lucrului direct cu copilul.

Măsura gradului de civilizație al unei societăți se reflectă în modul în care aceasta are grijă și reușește să integreze cetățenii săi cei mai vulnerabili. Copiii cu deficiențe severe pot demonstra progrese remarcabile dacă li se oferă un mediu adaptat, instrumente de comunicare potrivite și, mai presus de toate, o intervenție ghidată de profesionalism, răbdare și respect pentru individualitatea umană.

Bibliografie:

1. **Gherguț, Alois** (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Editura Polirom, Iași.
2. **Verza, Emil** (2002). *Tratat de psihopedagogie specială*. Editura Universității din București, București
3. **Radu, Gheorghe** (2000). *Psihopedagogia dezvoltării școlarilor cu handicap*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Metode inovative de predare a limbii engleze în învățământul liceal tehnologic prin intermediul muzicii și integrării competențelor lingvistice

Profesor Limba și Literatura Engleză: Kovacs Alina SImona

Liceul Tehnologic de Silvicultură și Agricultură Casa Verde Timișoara

Introducere

Predarea limbii engleze în liceele tehnologice prezintă provocări unice, elevii manifestând adesea o motivație intrinsecă redusă pentru studiul gramaticii clasice sau al textelor literare abstracte. Orientarea lor practică necesită strategii didactice dinamice, centrate pe acțiune și relevanță pentru universul lor cotidian. Muzica reprezintă un canal de comunicare universal și un instrument pedagogic de un real folos, capabil să transforme sala de clasă într-un mediu interactiv. Această lucrare explorează modul în care cântecele pot fi valorificate pentru a dezvolta simultan cele patru competențe lingvistice fundamentale: ascultarea, vorbirea, cititul și scrierea, precum și pentru predarea contextualizată a gramaticii și vocabularului,adaptate nivelului de liceu tehnologic (A2-B1).

Valențele formative ale muzicii în liceul tehnologic

Integrarea cântecelor în lecțiile de limbă engleză reduce anxietatea lingvistică (fenomenul de "filter affective" descris de Stephen Krashen) și facilitează fixarea naturală a structurilor gramaticale și a vocabularului specific. Spre deosebire de textele standard din manuale, versurile cântecelor conțin limbaj colocvial autentic, idiomuri și scurtături fonetice utile pentru înțelegerea vorbirii reale.

Integrarea competențelor lingvistice prin intermediul muzicii

Ascultarea (Listening):Reprezintă punctul de plecare. Elevii iau contact direct cu ritmul, intonația și accentele limbii engleze prin audierea piesei. Se pot folosi exerciții de tip gap-fill (completarea spațiilor libere), ordonarea versurilor sau identificarea unor informații specifice.

Cititul (Reading): Versurile scrise devin suportul de text. Elevii analizează mesajul piesei, identifică figuri de stil simple sau termeni din limbajul cotidian și discută sensul metaforic sau social al acestora.

Vorbirea (Speaking): Pornind de la tematica piesei (de exemplu, prietenia, tehnologia, munca, provocările adolescenței), se inițiază dezbateri, jocuri de rol sau activități de tip "rotirea ideilor". Elevii își exprimă opinia argumentată, exersând fluența în detrimentul perfecțiunii gramaticale absolute.

Scrierea (Writing): Competența scrisului este stimulată prin sarcini creative: compunerea unui scurt eseu de opinie despre mesajul melodiei, scrierea unei scrisori către artist sau chiar crearea unei strofe suplimentare care să continue povestea din cântec.

Predarea integrată a gramaticii și a vocabularului prin muzică

Abordarea structurală clasică (deductivă) eșuează adesea în captarea interesului elevilor de la profilul tehnologic. Muzica oferă oportunitatea unei învățări inductive, în care elevii descoperă regulile gramaticale în mod natural, prin expunere contextuală („grammar anchoring"). De exemplu, timpurile trecute (Past Simple vs. Past Continuous) pot fi explorate în balade narative, structurile modale (must, should, can) în piese motivaționale, iar diateza pasivă sau condiționalele își găsesc ecou natural în versurile unor melodii pop-rock celebre.

În ceea ce privește vocabularul, cântecele scot elevii din sfera rigidă a listelor de termeni de memorat mecanic. Prin intermediul versurilor, elevii asimilează colocații (collocations), verbe frazeale (phrasal verbs) și expresii idiomatice într-un cadru emoțional favorabil fixării pe termen lung. Tehnici precum corectarea intenționată a unor cuvinte greșite strecurate de profesor în versuri („wrong words") sau crearea unor familii de cuvinte derivate din lexicul piesei stimulează gândirea critică și sporesc retenția lexicală.

Exemple concrete de fișe de lucru:

Fișele de lucru prezentate mai jos sunt concepute pentru un nivel intermediar (B1) și pot fi multiplicate și adaptate în funcție de specificul profilului tehnologic (mecanic, economic, electrotehnic etc.).

Fișa de lucru 1: Dezvoltarea ascultării și a vocabularului

Titlul piesei sugerate: "Counting Stars" – OneRepublic

(Temă: aspirații, muncă, stil de viață).

Sarcina 1 (Warm-up): Ascultați melodia o singură dată fără versuri în față și notați trei cuvinte pe care le-ați recunoscut.

Sarcina 2 (Listening Comprehension): Completați spațiile libere din versurile de mai jos cu cuvintele potrivite din banca de termeni oferită (lately, lose, pray, count).

,,.....,(Lately) I've been, I've been.....(losing) sleep

Dreaming about the things that we could be

But baby, I've been, I've been.....(praying) hard

Said no more counting dollars, we'll be.....(counting) stars

Yeah, we'll be counting stars ,,

Sarcina 3 (Scriere Writing) Completați spațiile cu verbe modale și forme de timp prezent continuu din versuri.

Obiectiv: Fixarea vocabularului contextual și recunoașterea tiparelor gramaticale.

Fișa de lucru 2: Integrarea vorbirii și a scrierii

Sarcina 1 (Speaking - Pair Work): Discutați cu colegul de bancă: Ce înseamnă pentru voi succesul profesional? Credeți că banii aduc fericirea, așa cum sugerează refrenul piesei?

Sarcina 2 (Writing): Scrieți un scurt text de 80-100 de cvinte în care să descrieți planurile voastre de viitor după terminarea liceului tehnologic, folosind cel puțin trei expresii legate de muncă și ambiție învățate din textul cântecului.

Obiectiv: Exprimarea argumentată a opiniei și redactarea unui text funcțional scurt.

Rolul integrativ al simțurilor și gestionarea temporală prin muzică Din perspectivă neurodidactică, muzica activează o rețea multisenzorială complexă care conectează emisfera stângă (responsabilă de structura lingvistică și gramaticală) cu cea dreaptă (asociată cu ritmul, emoția și intonația). Această sinergie multisenzorială transformă lecția într-o experiență cognitivă profundă. O secvență muzicală scurtă (de 2-3 minute) poate fi utilizată în mod strategic pe parcursul orei nu doar ca suport de învățare, ci și ca instrument de măsurare a timpului de execuție pentru o sarcină de lucru (de exemplu, o activitate de brainstorming sau completarea unui exercițiu în perechi). O melodie ritmică devine un cronometru auditiv natural, eliminând stresul vizual al ceasului și menținând tonusul clasei. Totodată, redarea unui fundal sonor instrumental sau a unui cântec liniștitor la finalul activității realizează o tranziție psihologică fină, marcând un prag relaxant între ora de limba engleză și pauza sau disciplina următoare, facilitând resetarea cognitivă a elevilor.

Concluzie Utilizarea cântecelor în predarea limbii engleze la liceul tehnologic reprezintă o metodă riguroasă de învățare bazată pe acțiune. Abordarea holistică și multisenzorială asigură o participare activă a elevilor, pregătindu-i eficient pentru cerințele comunicative reale.

Bibliografie

1. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
2. Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford University Press.
3. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan Education.
4. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
5. Medina, S. L. (2002). *Using Music to Enhance Second Language Acquisition*. Carolinas Language Teacher.

EDUCAȚIA CU SUFLET ȘI ȘTIINȚĂ
Impactul dezvoltării socio-emoționale asupra motivației pentru învățare în învățământul preșcolar

Autor: Aura Valentina Andrei
Profesor pentru învățământul preșcolar

Rezumat

Educația timpurie reprezintă baza dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului. Lucrarea analizează modul în care relația afectivă dintre educator și copil, alături de strategiile didactice validate științific, influențează motivația pentru învățare și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Sunt prezentate repere teoretice, un studiu de caz și concluzii practice.

Educația timpurie reprezintă baza dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului. Lucrarea analizează modul în care relația afectivă dintre educator și copil, alături de strategiile didactice validate științific, influențează motivația pentru învățare și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Sunt prezentate repere teoretice, un studiu de caz și concluzii practice.

Cuvinte-cheie

educație timpurie, motivație, inteligență emoțională, empatie, dezvoltare socio-emoțională

educație timpurie, motivație, inteligență emoțională, empatie, dezvoltare socio-emoțională

1. Introducere

Societatea actuală solicită școlii nu doar transmiterea de informații, ci și formarea unor oameni echilibrați, autonomi și capabili să relaționeze. În educația timpurie, copilul învață prin joc, explorare și interacțiune. Cercetările din psihologia dezvoltării demonstrează că experiențele trăite în primii ani influențează succesul școlar și adaptarea socială pe termen lung.

Tema „Educație cu suflet și știință” evidențiază necesitatea îmbinării dimensiunii afective cu utilizarea metodelor validate prin cercetare. Educatorul creează contexte de învățare în care copilul se simte în siguranță, valorizat și motivat să descopere lumea.

Societatea actuală solicită școlii nu doar transmiterea de informații, ci și formarea unor oameni echilibrați, autonomi și capabili să relaționeze. În educația timpurie, copilul învață prin joc, explorare și interacțiune. Cercetările din psihologia dezvoltării demonstrează că experiențele trăite în primii ani influențează succesul școlar și adaptarea socială pe termen lung.

Tema „Educație cu suflet și știință” evidențiază necesitatea îmbinării dimensiunii afective cu utilizarea metodelor validate prin cercetare. Educatorul creează contexte de învățare în care copilul se simte în siguranță, valorizat și motivat să descopere lumea.

2. Fundamentare teoretică

Maria Montessori afirma: „Ajută-mă să fac singur.” Acest principiu pune accent pe autonomie și pe respectarea ritmului individual al copilului.
Lev Vygotsky sublinia: „Ceea ce copilul poate face astăzi cu ajutor, mâine va putea face singur.” Zona proximei dezvoltări arată că progresul apare prin colaborare și sprijin.
Jean Piaget considera că educația trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent și să creeze lucruri noi.
Daniel Goleman arată că succesul depinde într-o mare măsură de competențele emoționale: autocontrol, empatie, motivație și relaționare.
John Hattie demonstrează că relația profesor–elev și feedbackul de calitate au un impact major asupra rezultatelor învățării.

Maria Montessori afirma: „Ajută-mă să fac singur.” Acest principiu pune accent pe autonomie și pe respectarea ritmului individual al copilului.
Lev Vygotsky sublinia: „Ceea ce copilul poate face astăzi cu ajutor, mâine va putea face singur.” Zona proximei dezvoltări arată că progresul apare prin colaborare și sprijin.
Jean Piaget considera că educația trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent și să creeze lucruri noi.
Daniel Goleman arată că succesul depinde într-o mare măsură de competențele emoționale: autocontrol, empatie, motivație și relaționare.
John Hattie demonstrează că relația profesor–elev și feedbackul de calitate au un impact major asupra rezultatelor învățării.

Maria Montessori afirma: „Ajută-mă să fac singur.” Acest principiu pune accent pe autonomie și pe respectarea ritmului individual al copilului.
Lev Vygotsky sublinia: „Ceea ce copilul poate face astăzi cu ajutor, mâine va putea face singur.” Zona proximei dezvoltări arată că progresul apare prin colaborare și sprijin.
Jean Piaget considera că educația trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent și să creeze lucruri noi.
Daniel Goleman arată că succesul depinde într-o mare măsură de competențele emoționale: autocontrol, empatie, motivație și relaționare.

John Hattie demonstrează că relația profesor–elev și feedbackul de calitate au un impact major asupra rezultatelor învățării.

3. Educația cu suflet

Educația cu suflet presupune empatie, acceptare necondiționată, comunicare autentică și respect pentru unicitatea fiecărui copil. Copiii învață mai bine atunci când simt că sunt apreciați și înțeleși. Climatul emoțional pozitiv reduce anxietatea și stimulează curiozitatea.

Educatorul devine un model de comportament, iar modul în care răspunde nevoilor emoționale influențează dezvoltarea stimei de sine.

Educația cu suflet presupune empatie, acceptare necondiționată, comunicare autentică și respect pentru unicitatea fiecărui copil. Copiii învață mai bine atunci când simt că sunt apreciați și înțeleși. Climatul emoțional pozitiv reduce anxietatea și stimulează curiozitatea.

Educatorul devine un model de comportament, iar modul în care răspunde nevoilor emoționale influențează dezvoltarea stimei de sine.

4. Educația bazată pe știință

Practica educațională trebuie fundamentată pe rezultate ale cercetării. Metode precum învățarea prin joc, învățarea experiențială, evaluarea formativă și feedbackul constructiv sunt susținute de literatura de specialitate. Curriculumul pentru educația timpurie promovează dezvoltarea globală a copilului și învățarea integrată.

Practica educațională trebuie fundamentată pe rezultate ale cercetării. Metode precum învățarea prin joc, învățarea experiențială, evaluarea formativă și feedbackul constructiv sunt susținute de literatura de specialitate. Curriculumul pentru educația timpurie promovează dezvoltarea globală a copilului și învățarea integrată.

5. Studiu de caz

Context: Studiul a fost realizat într-o grupă de 20 de preșcolari pe parcursul a patru săptămâni.

Obiectiv: Dezvoltarea cooperării, empatiei și motivației pentru învățare prin activități experiențiale.

Metode: observația sistematică, conversația, jocul didactic, învățarea prin cooperare, activități artistice și fișe de observație.

Activități: cercul prieteniei, jocuri de rol, proiecte de echipă, rezolvarea conflictelor prin dialog și activități de exprimare a emoțiilor.

Rezultate: Participarea activă a crescut vizibil, conflictele dintre copii s-au redus, iar copiii timizi au început să comunice și să participe mai des. Nivelul de colaborare și implicare în activități a fost mai ridicat față de perioada inițială.

Context: Studiul a fost realizat într-o grupă de 20 de preșcolari pe parcursul a patru săptămâni.

Obiectiv: Dezvoltarea cooperării, empatiei și motivației pentru învățare prin activități experiențiale.

Metode: observația sistematică, conversația, jocul didactic, învățarea prin cooperare, activități artistice și fișe de observație.

Activități: cercul prieteniei, jocuri de rol, proiecte de echipă, rezolvarea conflictelor prin dialog și activități de exprimare a emoțiilor.

Rezultate: Participarea activă a crescut vizibil, conflictele dintre copii s-au redus, iar copiii timizi au început să comunice și să participe mai des. Nivelul de colaborare și implicare în activități a fost mai ridicat față de perioada inițială.

Context: Studiul a fost realizat într-o grupă de 20 de preșcolari pe parcursul a patru săptămâni.

Obiectiv: Dezvoltarea cooperării, empatiei și motivației pentru învățare prin activități experiențiale.

Metode: observația sistematică, conversația, jocul didactic, învățarea prin cooperare, activități artistice și fișe de observație.

Activități: cercul prieteniei, jocuri de rol, proiecte de echipă, rezolvarea conflictelor prin dialog și activități de exprimare a emoțiilor.

Rezultate: Participarea activă a crescut vizibil, conflictele dintre copii s-au redus, iar copiii timizi au început să comunice și să participe mai des. Nivelul de colaborare și implicare în activități a fost mai ridicat față de perioada inițială.

6. Interpretarea rezultatelor

Rezultatele confirmă teoriile lui Vygotsky și Goleman privind rolul interacțiunii sociale și al dezvoltării emoționale. Atmosfera pozitivă a stimulat inițiativa și perseverența. Copiii au demonstrat o capacitate mai mare de a coopera și de a-și exprima emoțiile în mod adecvat.

Aceste observații susțin ideea că succesul educației timpurii nu depinde exclusiv de conținuturile predate, ci și de calitatea relațiilor construite în mediul educațional.

Rezultatele confirmă teoriile lui Vygotsky și Goleman privind rolul interacțiunii sociale și al dezvoltării emoționale. Atmosfera pozitivă a stimulat inițiativa și perseverența. Copiii au demonstrat o capacitate mai mare de a coopera și de a-și exprima emoțiile în mod adecvat. Aceste observații susțin ideea că succesul educației timpurii nu depinde exclusiv de conținuturile predate, ci și de calitatea relațiilor construite în mediul educațional.

7. Recomandări pentru practică

- Organizarea zilnică a unor activități dedicate dezvoltării emoționale.
- Utilizarea jocului ca metodă principală de învățare.
- Colaborarea permanentă cu familia.
- Feedback pozitiv și individualizat.
- Promovarea incluziunii și a respectului reciproc.
- Evaluare centrată pe progresul fiecărui copil.

- Organizarea zilnică a unor activități dedicate dezvoltării emoționale.
- Utilizarea jocului ca metodă principală de învățare.
- Colaborarea permanentă cu familia.
- Feedback pozitiv și individualizat.
- Promovarea incluziunii și a respectului reciproc.
- Evaluare centrată pe progresul fiecărui copil.

8. Concluzii

Educația cu suflet și știință reprezintă o direcție esențială pentru învățământul modern. Îmbinarea empatiei cu strategiile validate științific contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului și la formarea competențelor necesare pentru viață. Profesorul devine atât facilitator al învățării, cât și model de echilibru emoțional și moral. Investiția în dezvoltarea socio-emoțională încă din grădiniță produce efecte pozitive asupra adaptării școlare, relațiilor sociale și performanțelor ulterioare.

Educația cu suflet și știință reprezintă o direcție esențială pentru învățământul modern. Îmbinarea empatiei cu strategiile validate științific contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului și la formarea competențelor necesare pentru viață. Profesorul devine atât facilitator al învățării, cât și model de echilibru emoțional și moral.

Investiția în dezvoltarea socio-emoțională încă din grădiniță produce efecte pozitive asupra adaptării școlare, relațiilor sociale și performanțelor ulterioare.

Bibliografie

- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. Routledge.
- Montessori, M. (2006). Mintea absorbantă a copilului. V&I Integral.
- Piaget, J. (1972). Psihologia inteligenței.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Harvard University Press.
- Ministerul Educației (2019). Curriculum pentru educația timpurie.
- Bruner, J. (1996). The Culture of Education.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind.

Creativitatea și reflecția pedagogică,
repere pentru o educație ancorată în complexitatea lumii actuale

prof. Andrei Camelia
Școala gimnazială Anton Pann, Rm. Vâlcea

Secolul al XXI-lea se definește printr-o dinamică a schimbării fără precedent, marcată de ascensiunea inteligenței artificiale, globalizare accelerată și crize climatice sau socio-economice profund interconectate. În acest peisaj al complexității extreme, sistemele educaționale tradiționale, fundamentate pe memorare pasivă și reproducere mecanică, își pierd rapid utilitatea și relevanța socială. Pentru a nu deveni anacronică, școala contemporană trebuie să își redefinească misiunea sa profundă. Această mutare imperativă de paradigmă impune așezarea a doi piloni fundamentali în centrul actului didactic: cultivarea creativității și practica sistematică a reflecției pedagogice. Împreună, aceste repere transformă procesul de învățare într-un demers autentic, profund umanist și capabil să ofere viitorilor cetățeni busola necesară navigării cu succes într-o lume incertă.

Multă vreme considerată un apanaj exclusiv al domeniilor artistice, creativitatea este recunoscută astăzi drept o competență cognitivă de ordin superior și o resursă strategică indispensabilă pentru adaptare. Într-o societate saturată de informații ușor accesibile, relevanța educației nu mai rezidă în volumul brut de cunoștințe stocate de elev, ci în capacitatea acestuia de a reorganiza datele, de a face conexiuni inedite între domenii aparent disparate și de a genera soluții inovatoare la probleme complexe din realitate.

Cultivarea creativității în sala de clasă reclamă o pedagogie a întrebărilor deschise și a spațiilor sigure pentru eșec. Profesorul modern încetează să mai fie un transmițător absolut al unui adevăr unic; el devine un designer și un facilitator de contexte de învățare. Indiferent de disciplină — fie că vorbim de științe exacte, limbi străine, arte sau tehnologii — stimularea gândirii divergente, definită ca abilitatea de a identifica multiple răspunsuri și căi de rezolvare pentru o singură provocare, restructurează arhitectura mentală a elevilor. O educație relevantă încurajează în mod activ metodologia design thinking, abordările transdisciplinare și experimentul curajos, oferind tinerilor certitudinea că mintea lor este un laborator deschis de idei constructive, iar nu un simplu depozit de concepte inerte.

Dacă spiritul creativ asigură motorul adaptării tehnologice și economice, reflecția pedagogică reprezintă filtrul etic, valoric și critic al întregului sistem de învățământ. Într-o epocă puternic digitalizată, în care există riscul real al alienării, al izolării și al algoritmizării relațiilor interumane, componenta umanistă a educației devine o redută critică. Educația umanistă plasează în mod necondiționat în centru demnitatea, empatia, conștiința de sine și dezvoltarea liberă, armonioasă a personalității fiecărui copil.

Atingerea acestui ideal nu se poate realiza de la sine; ea necesită o practică reflexivă continuă. Pentru profesor, reflecția — așa cum o definea Donald Schön prin conceptul de 'practician reflexiv' — reprezintă instrumentul esențial prin care cadrul didactic își chestionează permanent propriile metode, prejudecăți, succese și eșecuri, dar și impactul emoțional pe care îl exercită asupra colectivului de elevi. Profesorul reflexiv nu livrează mecanic o programă predefinită, ci modelează activ destine umane, adaptându-și discursul, ritmul și metodele la starea de spirit și nevoile reale ale elevilor săi.

Simultan, cultivarea metacogniției și a auto-reflecției în rândul elevilor (De ce am ales această strategie de rezolvare? Cum m-am simțit când proiectul echipei mele a eșuat? Care este responsabilitatea mea etică în comunitate?) blochează transformarea lor în simpli executanți docili. Reflecția aduce profunzime umanistă deoarece transformă experiența directă în

înțelepciune aplicată, dezvoltă inteligența emoțională și clădește fundamentul unei cetățenii democratice active și profund empatice.

Lumea contemporană este descrisă adesea prin prisma conceptului VUCA (volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate). Într-un asemenea mediu fluid, fragmentarea cunoașterii pe discipline rigide, complet izolate și lipsite de punți de comunicare, distorsionează realitatea și dezorientează elevul. În acest punct, creativitatea și reflecția acționează sinergic ca elemente de coeziune care unifică cunoașterea și îi redau sensul.

O educație cu adevărat ancorată în prezent utilizează problemele globale majore ca pretexte pedagogice valoroase. Spre exemplu, analizarea sustenabilității urbane, a crizelor climatice sau a dilemelor etice generate de inteligența artificială solicită, în mod egal, soluții tehnice creative și o profundă reflecție de natură umanistă (evaluarea impactului asupra calității vieții, echitatea socială și conservarea valorilor democratice). Astfel, elevul înțelege că deciziile tehnologice sau științifice pe care le va adopta în viitor poartă întotdeauna o responsabilitate socială și o amprentă ecologică directă.

Cultivarea consecventă a creativității și a reflecției pedagogice nu reprezintă un simplu lux metodologic facultativ sau o tendință pasageră în doctrinele educaționale moderne. Ele constituie condiții fundamentale pentru supraviețuirea spirituală, culturală și intelectuală a societății noastre. Îmbinând curajul inovației creative cu profunzimea analizei reflexive, profesorul contemporan reușește să ofere o educație autentică: relevantă prin utilitatea ei adaptativă, umanistă prin valorile morale pe care le ocrotește și organic conectată la țesătura complexă a lumii reale. În definitiv, succesul unui astfel de model educațional nu se cuantifică în note academice rigide, ci în libertatea interioară a absolvenților de a gândi critic, de a simți empatic și de a crea responsabil.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită.* Iași: Editura Polirom.
2. Dewey, J. (1972). *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Pânișoară, I.-O. (2017). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică.* Iași: Editura Polirom.
4. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* Paris: International Commission on the Futures of Education.

Educația Inovativă la disciplina Educație Tehnologică și Aplicații Practice

prof. Andrei Camelia
Școala gimnazială Anton Pann, Rm. Vâlcea

Învățământul gimnazial reprezintă o etapă de tranziție profundă, marcată de trecerea de la gândirea concret-intuitivă la cea abstractă, precum și de o nevoie acută de autonomie și afirmare a propriei identități din partea elevilor de 11-15 ani. În acest context psihopedagogic, disciplina **Educație tehnologică și aplicații practice** încetează să mai fie privită ca un simplu ansamblu de abilități manuale tradiționale. Ea devine un laborator interdisciplinar esențial pentru formarea competențelor secolului XXI.

Educația inovativă nu se rezumă doar la dotarea sălilor de clasă cu echipamente tehnologice moderne, ci presupune o schimbare structurală de paradigmă: transformarea elevului pasiv într-un creator activ de soluții tehnologice. Acesta trebuie să fie capabil să gândească critic, să colaboreze și să conștientizeze impactul deciziilor sale tehnice asupra societății și mediului înconjurător.

- **Metode pedagogice inovative centrate pe acțiune**

La nivelul gimnaziului, inovația didactică se manifestă prin mutarea accentului de la memorarea algoritmilor rigizi sau a fluxurilor de producție, către experimentare, analiză și rezolvarea unor probleme deschise din viața reală. Două abordări majore redefinesc orele de curs în viziunea programei moderne:

  - **Învățarea bazată pe proiecte transdisciplinare (Project-Based Learning - PBL)**

Elevii nu mai studiază izolat proprietățile materialelor sau domenii economice abstracte. În schimb, aceștia primesc o provocare reală și contextualizată, precum: *„Proiectarea și machetarea unei locuințe sustenabile pentru comunitatea noastră”*. Această metodă obligă elevul să coreleze noțiunile specifice de desen tehnic și structuri constructive cu elemente din alte discipline: fizică (surse de energie regenerabilă), geografie (orientare cardinală, climă) și matematică (calculul bugetului de materiale și optimizarea costurilor). Lucrul în echipă dezvoltă abilitățile soft, cum sunt comunicarea asertivă, negocierea și asumarea rolurilor.

  - **Clasa inversată (Flipped Classroom) adaptată tehnologiei**

Prin această abordare, noțiunile teoretice fundamentale (de exemplu, normele de securitate în muncă, clasificarea materialelor lemnoase sau textile) sunt parcurse de elevi acasă. Profesorul pune la dispoziție resurse digitale scurte, atractive și bine structurate (clipuri video, animații sau prezentări interactive). Ulterior, timpul valoros petrecut fizic la școală este dedicat în totalitate activităților practice, asamblării, testării de materiale sau modelării tridimensionale, cadrul didactic acționând ca un mentor care ghidează execuția și remediază erorile în timp real.

- **Digitalizarea ca extensie a aplicațiilor practice**

Inovația în tehnologie presupune integrarea instrumentelor software nu ca un scop în sine, ci ca mijloace de design, proiectare și planificare eficientă. Înainte ca elevul de gimnaziu să treacă la prelucrarea fizică a unui material, instrumentele digitale oferă un spațiu controlat în care acesta poate să greșească în siguranță și să optimizeze resursele consumate:

  - **Aplicații de design și modelare 3D (ex. Tinkercad):** Permit elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a să asimileze intuitiv proiecția ortogonală și vederile spațiale prin modelarea unui obiect utilitar simplu (un suport de telefon, un organizator de birou sau elemente arhitecturale).
  - **Portofoliile digitale (ex. Padlet, Google Sites):** Înlocuiesc treptat dosarele clasice din plastic. Elevii își documentează întregul progres al unui proiect prin fotografii din etapele intermediare de producție, scurte explicații audio/video și eseuri de autoevaluare a produsului finit. Procesul stimulează reflexivitatea și sentimentul de mândrie a lucrului

bine făcut.

- **Evaluarea modernă: de la produs la proces**

O disciplină eminamente practică și aplicată nu poate fi evaluată relevant prin instrumente tradiționale rigide, bazate exclusiv pe memorare (cum sunt testele grilă periodice). Educația inovativă propune utilizarea unor **rubrici de evaluare descriptive (scoring rubrics)**, aduse la cunoștința elevilor încă de la debutul activității. Cadrul didactic nu mai notează doar conformismul sau estetica brută a obiectului final, ci acordă ponderi clare unor indicatori complexi:

- **Capacitatea de argumentare:** Alegerea materialelor, a uneltelor și a soluțiilor tehnice în funcție de cerințele date.
- **Managementul proiectului:** Respectarea etapelor riguroase ale fluxului tehnologic și încadrarea în timp.
- **Reziliența tehnică:** Abilitatea de a identifica soluții alternative, de a depana și de a optimiza un prototip în momentul în care acesta eșuează la testare.
- **Competențele colaborative:** Modul de distribuire și asumare a sarcinilor în cadrul echipei, leadershipul și sprijinul reciproc.

Evaluarea capătă astfel un puternic caracter formativ. Ea devine un dialog constructiv continuu între profesor și elevi, reușind să recontextualizeze eroarea constructivă: greșeala nu mai este un motiv de penalizare prin notă, ci o etapă firească din procesul de cercetare-dezvoltare și optimizare inginerească.

Implementarea educației inovative la disciplina Educație tehnologică și aplicații practice în gimnaziu transformă sala de clasă dintr-un spațiu al reproducerii teoretice într-un laborator al producției intelectuale și materiale reale. Conectând direct teoria tehnologică cu realitățile ecologice, economice și digitale contemporane, profesorul modern nu livrează doar un stoc static de cunoștințe, ci formează cetățeni responsabili, capabili să înțeleagă, să utilizeze și să modeleze activ tehnologia viitorului.

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale. (2017). Programa școlară pentru disciplina Educație tehnologică și aplicații practice (clasele a V-a – a VIII-a). București.
2. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Plowman, L., Joan, N., & Midolini, S. (2012). Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education. London: Nesta.
4. Pânișoară, I.-O. (2017). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom.
5. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. International Commission on the Futures of Education. Paris: UNESCO.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

prof.înv.primar ANDREI SIMONA-ELENA
Școala Gimnazială „Emil Racoviță” Onești, județul Bacău

Şcoala trebuie să stimuleze exprimarea potenţialului creativ al fiecărui copil, să încurajeze iniţiativele lui, ingeniozitatea şi curiozitatea, să favorizeze stabilirea unor relaţii care să nu exagereze prin autoritate, să ofere ocazii elevului de a lua singur decizii şi să stimuleze încrederea în sine, într-o atmosferă de comunicare liberă.

Activităţile şcolare chiar dacă urmăresc însuşirea de către elevi a unor cunoştinţe temeinice, a unor priceperi şi deprinderi, implicând în ansamblu o concepţie ştiinţifică despre lume şi viaţă şi chiar dacă duc la formarea şi dezvoltarea unei personalităţi creatoare, nu pot răspunde suficient dorinţei de cunoastere şi de creaţie - însuşiri caracteristice copiilor. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoştinţe, punându-i in contact direct cu obiectele şi fenomenele din natură.

Modernizarea şi perfecţionarea procesului instructiv-educativ impun imbinarea activităţii şcolare cu activităţi extracurriculare ce au numeroase valenţe formative .Desfăşurarea activităților şcolare şi extraşcolare permite şi manifestarea creativităţii de grup, a relaţiilor creative.În acest cadru, şi educatorul îşi poate afirma spiritul novator, creativitatea didactică.

Activităţile extracurriculare sunt activităţi complementare activităţii de învăţare realizată la clasă, urmăresc lărgirea şi adâncirea informaţiei, cultivă interesul pentru diferite ramuri ale ştiinţei, atrag individul la viaţa socială, la folosirea timpului liber într-un mod plăcut şi util, orientează elevii către activităţi utile care să întregească educaţia şcolară, contribuind la formarea personalităţii.De aceea şcoala trebuie să fie deschisă spre acest tip de activitate care îmbracă cele mai variate forme.

Educaţia prin activităţile extracurriculare urmăreşte identificarea şi cultivarea corespondenţei optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viaţă civilizat, precum şi stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoştinţe punându-i in contact direct cu obiectele şi fenomenele din natură. Trebuinţa de se juca, de a fi mereu în mişcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm şcoala cu viaţa. Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv – educative să primeze, dar să fie prezentate în mod echilibrat şi momentele recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite. În cadrul acestor activităţi elevii se deprind să folosească surse informaţionale diverse, să întocmească colecţii, să sistematizeze date, învaţă să înveţe. Prin faptul că în asemenea activităţi se supun de bună voie regulilor, asumându-şi responsabilităţi, copiii se autodisciplinează. Cadrul didactic are, prin acest tip de activităţi, posibilităţi deosebite să-şi cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influenţeze dezvoltarea, să realizeze mai uşor şi mai frumos obiectivul principal al scolii şi al învăţământului primar – pregătirea copilului pentru viaţă.

Activităţile extracurriculare oferă oportunităţi pentru dezvoltarea unor competenţe, în raport cu anumite obiective ce inspiră şi provoacă educabilul, atât pentru succesul lui educaţional, cât şi pentru cel din viaţa de zi cu zi. Acestea au o valoare importantă atât pentru dezvoltarea socială a educabilului, cât şi pentru cea personală, prin demersuri specifice şi particulare. Deşi activităţile specifice educaţiei formale urmăresc anumite finalităţi menţionate anterior, totuşi ele nu uzitează la maxim de valorizarea unor competenţe precum: dezvoltarea unor abilităţi interpersonale, muncă în echipă, iniţierea şi implementarea unor proiecte personale sau în echipă, deprinderi de învăţare a modului cum să înveţi etc.

Educaţia extracurrriculară (realizată dincolo de procesul de învăţământ) îşi are rolul şi locul bine stabilit în formarea personalităţii copiilor noştri. Educaţia prin activităţile

extracurriculare urmăreşte identificarea şi cultivarea corespondenţei optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viaţă civilizat, precum şi stimularea comportamentului creativ in diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoştinţe punându-i în contact direct cu obiectele si fenomenele din natura.

Trebuinţa de se juca, de a fi mereu în mişcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm şcoala cu viaţa. Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv – educative să primeze, dar să fie prezentate în mod echilibrat şi momentele recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite.

Ca orice demers orientat către o finalitate, activitatea extracurriculară presupune o anume structurare şi organizare, asigurate de corelarea activităţilor de proiectare,implementare şi evaluare. Reuşita activităţilor extracurriculare rezidă deci în gestionarea celor trei procese şi în asigurarea relaţiei ce se stabileşte între acestea. În cadrul activităţilor extracurriculare, cele trei procese nu se constituie în procese originale,diferite cu mult de caracteristicile identificabile în orice situaţie educaţională din şcoală,dar esenţa lor stă în particularizare, prin prisma specificului categoriei de activităţi extracurriculare pe care le vizează. Există însă nişte repere generale, identificabile în cadrul fiecărui proces, indiferent de tipul de activitate extracurriculară avută în vedere.

Activităţile extracurriculare se desfăşoară sub forme variate, ca de exemplu: activităţi artistice, ştiinţifice, activităţi sportive, obşteşti, turistice ş.a.m.d. Astfel de activităţi oferă numeroase prilejuri de afirmare a elevilor, de dezvoltare a personalităţii acestora, întrucât lumea actuală este stăpânită de televizor sau de calculator .

Activităţile turistice sunt activităţi extracurriculare cu o deosebită valoare formativă.Ele se pot realiza sub forma plimbărilor, excursiilor sau taberelor.

Astfel de activităţi asigură un contact direct cu obiectele şi fenomenele în condiţii naturale, ceea ce uşurează procesul formării reprezentărilor despre acestea şi ajută copiii în cadrul activităţilor organizate în şcoală.

Dascălul are, prin acest tip de activitate posibilităţi deosebite să-şi cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influenţeze dezvoltarea, să realizeze mai uşor şi mai frumos obiectivul principal, pregătirea copilului pentru viaţă.

Cred ca în orice şcoală cadrele didactice trebuie să promoveze activităţile extracurriculare, stimulând astfel inventivitatea şi creativitatea elevului. Am realizat activităţi extracurriculare programate şi proiectate din timp, diverse atăt ca forma , căt şi conţinut, ce s-au desfăşurat în şcoală, în afara ei, în comunitate, folosind metode active şi stimulative pentru participarea elevilor.

Activitatea extracurriculară e o componentă educaţională valoroasă şi eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenţie, adoptând el, în primul rând, o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activităţii, cât şi în relaţiile cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a elevilor.

În concluzie, cadrul didactic poate face multe pentru educarea spiritului creativ în cadrul activităţilor extracurriculare. Dar, se vede necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire, să evite critica, în astfel de activităţi, să încurajeze elevii şi să realizeze un feedback pozitiv.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminiţa coord. , (2008), *Psihologie şcolara*, Ed.Polirom, Iaşi
2. Cucoş, C., *Pedagogie* (ediţia a doua, revăzută şi adăugită), Bucureşti, Polirom, 2002.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE

Repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Articol științific

Prof.pt.înv.primar, Anghel Felicia – Elena

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NOVACI

Rezumat

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări sociale, tehnologice și culturale rapide. În acest cadru, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea de informații, ci trebuie să creeze contexte în care elevii să învețe să gândească, să formuleze întrebări, să colaboreze, să rezolve probleme și să se adapteze responsabil la situații noi. Creativitatea și reflecția pedagogică devin, astfel, repere esențiale pentru construirea unei educații relevante și umaniste. Articolul analizează rolul creativității în procesul de învățare, importanța reflecției profesorului asupra propriei practici și modalitățile prin care activitățile didactice pot deveni mai flexibile, participative și apropiate de nevoile reale ale copiilor. Sunt propuse exemple de strategii didactice, precum învățarea bazată pe proiecte, problematizarea, jurnalul reflexiv, portofoliul și evaluarea formativă.

Cuvinte-cheie

creativitate, reflecție pedagogică, educație relevantă, învățare activă, profesor reflexiv, incluziune, competențe

1. Introducere

Societatea actuală îi solicită individului capacitatea de a se adapta la schimbări, de a selecta informații, de a distinge între surse credibile și necredibile și de a găsi soluții pentru probleme care nu au întotdeauna un singur răspuns corect. În acest context, educația trebuie să depășească

modelul centrat exclusiv pe reproducerea conținuturilor și să ofere experiențe de învățare care valorifică inițiativa, curiozitatea și gândirea critică.

Tema cultivării creativității și reflecției pedagogice este importantă deoarece cele două dimensiuni se susțin reciproc. Elevul are nevoie de libertatea de a explora și de a produce idei, iar profesorul are nevoie de disponibilitatea de a analiza ceea ce se întâmplă în clasă și de a ajusta intervenția didactică. O educație relevantă nu este una rigidă, identică pentru toți, ci una capabilă să păstreze obiectivele educaționale și, în același timp, să răspundă diversității elevilor.

2. Creativitatea ca dimensiune a învățării

Creativitatea poate fi înțeleasă ca disponibilitatea de a genera idei, interpretări sau soluții noi și valoroase într-un anumit context. În școală, creativitatea nu aparține doar disciplinelor artistice. Ea poate fi stimulată la matematică prin căutarea mai multor modalități de rezolvare, la limba română prin interpretări argumentate ale unui text, la științe prin formularea și testarea ipotezelor, iar în educația civică prin analiza unor situații sociale reale.

Un mediu creativ presupune acceptarea întrebărilor, a încercărilor și chiar a greșelilor productive. Profesorul poate transmite elevilor că o soluție nereușită nu reprezintă un eșec definitiv, ci o sursă de informații pentru următorul pas. În acest fel, clasa devine un spațiu de explorare, nu doar unul de verificare.

3. Reflecția pedagogică și profesorul reflexiv

Reflecția pedagogică presupune analiza conștientă a propriilor decizii didactice: ce am urmărit, ce s-a întâmplat, ce au înțeles elevii, cine a participat, cine a rămas în afara activității și ce pot modifica data viitoare. Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „A fost lecția bună?”, ci caută dovezi privind calitatea învățării.

Un instrument simplu este jurnalul reflexiv. După o activitate, cadrul didactic poate nota trei elemente: ceea ce a funcționat, ceea ce a creat dificultăți și o modificare concretă pentru următoarea lecție. Repetarea acestui exercițiu transformă reflecția într-o practică profesională și contribuie la dezvoltarea continuă a profesorului.

4. Strategii didactice pentru stimularea creativității

Învățarea bazată pe proiecte

Elevii lucrează pentru realizarea unui produs sau a unei soluții, își distribuie responsabilități și prezintă rezultatele. Proiectul poate integra mai multe discipline și poate porni de la o problemă autentică din comunitate.

Problematizarea

Profesorul propune o situație care nu poate fi rezolvată prin simpla reproducere a unei reguli. Elevii formulează ipoteze, argumentează și compară soluții.

Brainstorming și hărți conceptuale

Aceste tehnici oferă posibilitatea exprimării rapide a ideilor și organizării lor. În etapa inițială, cantitatea ideilor poate fi mai importantă decât evaluarea lor imediată.

Portofoliul și jurnalul de învățare

Elevul își selectează produsele, explică progresul și formulează obiective personale. Astfel, evaluarea devine și proces de autoreflecție.

Învățarea colaborativă

Lucrul în perechi și în grupuri dezvoltă comunicarea, negocierea și responsabilitatea. Rolurile pot fi schimbate pentru a permite fiecărui elev să contribuie.

5. Dimensiunea umanistă și incluzivă

O educație relevantă trebuie să privească elevul ca persoană, nu doar ca beneficiar al unui curriculum. Siguranța emoțională, sentimentul de apartenență și relația de încredere dintre profesor și elev influențează disponibilitatea de a participa și de a încerca. Într-un climat bazat pe respect, diferențele dintre elevi pot deveni resurse pentru învățare.

Perspectiva incluzivă presupune adaptarea sarcinilor, a modalităților de comunicare și a ritmului de lucru astfel încât fiecare copil să aibă posibilitatea reală de a progresa. Creativitatea profesorului este importantă aici: aceeași competență poate fi exersată prin desen, conversație, experiment, joc de rol, produs digital sau activitate practică.

6. Evaluarea ca instrument pentru învățare

Evaluarea formativă oferă informații care pot fi folosite pentru îmbunătățirea învățării înainte de finalizarea procesului. Feedbackul eficient este clar, orientat spre sarcină și oferă elevului o direcție pentru următorul pas. Întrebări precum „Ce ai încercat?”, „Ce dovezi ai?”, „Ce ai putea schimba?” susțin reflecția și autonomia.

7. Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă o condiție importantă pentru o școală conectată la realitatea contemporană. Creativitatea elevilor nu apare accidental, ci este favorizată de sarcini deschise, de întrebări autentice, de colaborare și de un climat în care greșeala poate deveni punct de plecare pentru învățare. La rândul său, profesorul reflexiv își îmbunătățește practica prin observare, analiză și ajustare continuă.

În concluzie, o educație relevantă și umanistă nu înseamnă renunțarea la rigoare, ci folosirea riguroasă a unor metode care permit elevului să devină participant activ. Atunci când profesorul își asumă rolul de facilitator al învățării, iar elevul este încurajat să întrebe, să creeze și să reflecteze, școala devine un spațiu al dezvoltării autentice.

Bibliografie orientativă

- Amabile, T. M. – Creativity in Context. Westview Press.
- Dewey, J. – Experience and Education. Macmillan.
- Rogers, C. R. – Freedom to Learn. Merrill.
- Schön, D. A. – The Reflective Practitioner. Basic Books.
- OECD – Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030.

Creativitatea pedagogică. Stimularea creativității în context școlar

Prof. înv. primar, Apostol Virginica

Administrator de patrimoniu, Anghel Ionela

Școala Gimnazială ”Spiru Haret” Oltenița, județul Călărași

Creativitatea pedagogică

Creativitatea pedagogică definește modelul calităților necesare educatorului pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Elaborarea acestui model presupune raportarea la conceptul psihologic de creativitate care desemnează dispoziția ce există în stare potențială la fiecare individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant la nivel individual sau social.

Abordarea creativității este realizată din diferite perspective:

a) în sens larg, cantitativ, ca trăsătură general-umană ”utilă în rezolvarea problemelor întâmpinate de un individ în viața sa profesională sau cotidiană” – creativitate individual;
b) în sens restrâns, calitativ, ca trăsătură specială ”ce poate genera descoperiri științifice, noi curente artistice, invenții și programe inovatoare”- creativitate socială – confirmată social;
c) economică – ”evidențiată prin faptul că noile produse ori servicii înseamnă noi locuri de muncă”;
d) managerială – relevantă atunci când ”organizațiile și societatea sunt nevoite să-și adapteze resursele la cerințele activităților ân perpetuă schimbare;
e) mistică/tradițională – care dezvoltă mitul inspirației înnăscute;
f) pragmatică – sub semnul comercializării;
g) psihometrică – prin teste de gândire divergentă;
h) cognitivistă – creativitatea parcurge etapa generative – construirea de reprezentări mentale ale căror funcții duc la apariția descoperirilor creative și etapa exploratoare – funcțiile respective generează idei creative;
i) socială – accent pe importanța influenței mediului social asupra creativității
j) trăsăturile personalității creatoare – gândirea independentă, încrederea în sine, fascinația, complexitatea, orientarea estetică și asumarea riscurilor;
k) interacționistă – fenomenul creativității se situează la confluența dintre motivația intrinsecă, abilități și cunoștințe relevante într-un domeniu și aptitudini creative semnificative.

Studiind aceste perspective, deducem că acest concept psihologic, creativitatea, însoțește individual pe tot parcursul vieții, în toate domeniile de activitate, iar stimularea acestui proces este ideal să se producă în școală, prin intermediul activităților de învățare.

Funcția pedagogică a creativității orientează, în mod special, realizarea a două acțiuni complementare: elaborarea unui model de educare a creativității; proiectarea unei învățări creative.

a)Elaborarea unui model de educare a creativității presupune valorificarea, la diferite niveluri de generalitate, a raportului funcțional existent între comportamentul creativ și flexibilitatea gândirii creatoare;

Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalități capabilă să se angajeze creator în plan cultural – professional-etic.

Obiectivele specifice vizează proiectarea-realizarea unei educații problematizante, posibilă prin:

- stimularea gândirii creative prin sesizarea și rezolvarea unor situații-problemă din ce în ce mai complexe;
- dezvoltarea capacităților operaționale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză- sinteză, generalizare-abstractizare, evaluare critică;
- activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a factorilor interni (stil cognitiv, atitudini-aptitudini creative) cu factorii externi (tehnologiile de comunicare – cercetare-acțiune, practică- programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității)

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea obiectivelor generale și a competențelor specifice la niveluri dependente de condițiile de realizare – resursele creative ale organizației școlare, clasa de elevi, tipul de acitivitate didactică proiectat, etc). În condițiile unei instruiri problematizante, aceste obiective concrete pot dezvolta gradual performanțe și competențe susținute prin sarcini pedagogice adecvate, realizabile pe parcursul unei/unor acțiuni de stimulare a flexibilității gândirii divergente, de valorificare a aptitudinilor speciale.

b) Proiectarea învățării creative presupune anticiparea unor strategii manageriale deschise prin:

- clarificarea scopului învățării creative (la nivelul interacțiunii dintre operativitatea intelectuală- performanța școlară – restructurarea permanentă a activității de instruire)
- stabilirea sarcinilor cadrelor didactice în funcție de condițiile învățării creative – individualizarea fiecărei secvențe prin procedee de încurajare a spontaneității, stimularea potențialului minim-maxim, amendarea superficialității;
- crearea unei atmosfere afective optime pentru anularea treptată a factorilor de blocaj –teamă, tensiune, imitație, conformism, criticism;
- valorificarea psihologică deplină a corelației profesor-elev la nivel moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic.

Conceptul pedagogic de creativitate presupune un model teoretic adaptabil la condițiile unei practici educaționale deschise autoperfecționării permanente.

Formarea cadrelor didactice la nivelul cerințelor specifice creativității pedagogice presupune stimularea capacității acestora de proiectare curriculară a activității de educație, în mediul școlar și extrașcolar. Aceasta implică:

1) Crearea unor noi structuri de organizare a perfecționării, cu stadii intensive (2-4 ani), prin module deschise care oferă informații fundamentale, cu valoare metodologică superioară din: psihologia generală a vârstelor; pedagogia generală (teoria generală a educației, didactica generală, teoria curriculumului); sociologia educației; managementul educației; didactica specialității; practica pedagogică.
2) Elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic, prin orientarea cunoștințelor fundamentale și aplicative în direcția rezolvării de probleme și situații-problemă, îmbinând știința ”de a gira imprevizibilul care este neprogramabil” cu ”arta” de a valorifica deschiderile procesului de învățământ.
3) Operaționalizarea unor dispozitive de profesionalizare pedagogică, prin redefinirea obiectivelor, reorganizarea structurilor (în contextual metodologic specific educației permanente și pedagogiei adultului) și diversificarea ”ofertelor scrise” (cursuri, module, tematici și sinteze bibliografice, etc) realizate la nivelul eticii ”lucrului bine făcut”, care stimulează autoreflecția creativă, învățarea inovatoare, angajarea socială, decizia managerială.

Stimularea creativităţii în context şcolar

Depistarea şi stimularea creativităţii la elevi reprezintă una din direcţiile cele mai importante de perfecţionare şi modernizare a procesului de învăţământ, educaţie şi instrucţiei în general. Referindu-se la dezvoltarea aptitudinilor pentru creaţie la elevi, acad. P. L. Kapiţa, laureat al Premiului Nobel, spunea că „Această sarcină este cu adevărat fundamentală, ea nu este mai puţin importantă decât problema păcii sau a prevenirii unui război atomic. De ea depinde viitorul civilizaţiei noastre, nu numai într-o singură ţară, ci pe întregul mapamond”.

Dezvoltarea creativităţii la elevi reprezintă atât o cerinţă socială, cât şi o trebuinţă individuală înnăscută.Ea este şi va fi cerută tot mai mult de către societate spre a lichida decalajul enorm între activităţile de creaţie şi cele rutiniere şi a stimula progresul societăţii. Se conturează în prezent apariţia unei noi interdiscipline constituită din psihologie, pedagogie şi euristică (psihopedagogia creativităţii) care are ca drept scop să regândească procesul de învăţământ din perspectiva realizării lui într-o manieră creativă la toate nivelurile, să militeze pentru formarea creatorilor în raport cu nevoile societăţii. In ultimile trei decenii cercetările de creativitate au căpătat un caracter preponderent experimental şi o amploare fără precedent, exprimată atât în numărul mare de studii, cât şi în varietatea de aspecte abordate .Mulţi autori sunt obligaţi să recunoască însă că noţiunea de creativitate – una din cele mai fascinante noţiuni cu care a operat vreodată ştiinţa este încă insuficientă definită. Această situaţie se explică prin complexitatea procesului creativ, ca şi prin diversitatea domeniilor în care se realizează creaţia.

Educarea creativităţii – arată I.Moraru – îşi găseşte un suport în structurile biofiziologice (înnăscute) ale organismului şi anume: în instinctul de explorare, în curiozitate, în trebuinţa de varietate şi noutate, în nevoia de satisfacţie, plăcere şi bucurie.

Fiecare copil dispune deci de un potenţial creativ, respectiv de anumite însuşiri favorizante actului creator. Deosebirile se exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potenţial şi prin domeniul în care se aplică. El reprezintă o posibilitate ce se poate întrevedea de la cea mai fragedă vârstă. Detaliind aceste însuşiri putem distinge pe de o parte, cele care se referă la intelectul copilului, iar pe de altă parte, cele care se referă la fantezia sau imaginaţia sa.

Cele două categorii de însuşiri nu evoluează în mod liniar şi în acelaşi ritm. O dezvoltare mai accentuată a gândirii convergente, bazată pe raţionament şi spirit critic, poate înnăbuşi exprimarea spontaneităţii şi iniţierii imaginative. Unii cercetători sunt de părere că pe măsura trecerii elevilor de la un stadiu la altul al dezvoltării spontaneitatea şi fantezia sunt inhibate şi subordonate instanţelor raţionale. De aici concluzia unei stagnări sau chiar regresii în exprimarea creativităţii copiilor.

Astăzi, sunt tot mai numeroase datele ştiinţifice care arată rolul deosebit de important al condiţiilor social – educative în dezvoltarea creativităţii. Dar aceasta nu înseamnă negarea influenţelor ereditare, deşi rolul lor este mai redus de cum s-a crezut în trecut.

Educarea creativităţii este un proces continuu ce trebuie realizat pe tot parcursul şcolii. Astfel, didactica actuală îşi propune problema formării şi antrenării structurilor intelectuale astfel încât acestea să fie capabile de comportamente creatoare. Omul creativ ia decizii şi rezolvă problemele vieţii prin acţiune. Pentru formarea unui astfel de om este nevoie de un nou tip de învăţare şi anume învăţarea creativă. Acest tip de învăţare urmăreşte să facă din fiecare copil un participant activ – independent sau de grup- la redescoperirea adevărurilor, la creativitate.

Creativitatea de tip şcolar, de care dă dovadă elevul în procesul de învăţământ, nu trebuie confundat cu creativitatea scriitorului. Copilul de vârstă şcolară mică adoptă o atitudine creatoare atunci când, pus în faţa unei probleme, îi restructurează datele, descoperă calea de rezolvare, o rezolvă într-un mod personal. La vârsta şcolară mică, elementele de originalitate, chiar şi atunci când sunt minore faţă de cele de reproducere, exprimă tendinţa de creativitate a copilului şi trebuie încurajat.

De-a lungul timpului psihologii au arătat că, atât în știință, tehnică, dar și în artă, creativitatea nu se produce imediat și nu are caracter static, ci, din contră, are o anumită dinamică, parcurge etape și momente, presupune existența anumitor condiții și operarea anumitor mecanisme și în esență poate fi educabilă, cel puțin într-o anumită măsură. În context școlar, cercetările arată că, odată creat un mediu explorator sau jucăuș, copiii mici, susținuți de profesori, se angajează cu resurse cognitive, pun întrebări, colaborează, identifică și rezolvă probleme științifice. Simpla oferire a unor oportunități de a genera idei și strategii noi, individual sau în grup, pare sa aibă un efect pozitiv.

În învățarea centrată pe dezvoltarea creativității, rolul profesorului este mai degrabă unul de facilitator decât de lector, acesta ajutând elevii în auto-reflecție, abordând diverse activități de învățare precum discuțiile de grup, jocul de rol, prezentare de teatru etc. Elevilor li se dă libertatea de a alege din ce perspectivă vor studia o problemă, de asemenea, li se permite să aleagă propriile subiecte pentru proiecte individuale sau de grup. Pe parcursul orelor, profesorul acționează ca un partener de învățare, uneori chiar un participant, în timp ce elevii se transformă din ascultători pasivi, în observatori și interpreți.

Există dovezi științifice solide privind faptul că implementarea activităților creative în cadrul școlar îmbunătățește performanța creativă și bunăstarea psihologică a elevilor. Activitățile creative arondate actului educațional promovează de asemenea la nivel social și interpersonal autonomia elevilor și generează o bună relație profesor-elev. Parteneriatele creative profesor-elev au la rândul lor potențialul de a transforma viața elevilor, cu efecte asupra încrederii în propria persoană și asupra stimei de sine și conduc de asemenea indirect, spre performanță școlară.

În concluzie, creativitatea este o componentă fundamentală în viața copiilor. Dezvoltarea acesteia influențează pozitiv multiple aspecte ale creșterii lor. Orice activitate care solicită imaginația și libera exprimare, fie ea de grup sau individuală, este un instrument eficient în dezvoltarea creativității, oferind copiilor oportunități unice de a explora și învăța într-un mod holistic și interactiv.

Bibliografie:

- S.Cristea, ”Dicționar de pedagogie”, Grupul Litera-Litera, Ch.-Buc., 2000
- ”Dictionnaire de la psychologie”, 1995, p.67
- R.J.Sternberg (coord.), ”Manual de creativitate”, Ed. Polirom, Iași , 2005, p.13-24
- Bonk, C. J., & Smith, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. Journal of Accounting Education, 16, 261-293.

Tehnici și metode pentru eficientizarea învățării

Arsene Iulia

Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea" Pașcani

Potențialul de învățare al omului este foarte mare, iar prin aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală adecvate, aproape orice elev poate învăța eficient. Utilizarea unor metode și tehnici adaptate particularităților procesului de învățare poate contribui la o mai bună înțelegere și organizare a informațiilor, precum și la dezvoltarea capacității elevilor de a se exprima și de a utiliza în mod activ cunoștințele dobândite.

Dintre aceste tehnici de muncă intelectuală face parte și *tehnica RICAR* (**R**ăsfoire, **Î**ntrebare, **C**itire, **A**profundarea mesajului, **R**ecapitulare). Tehnica RICAR se referă la un mod rațional de lectură, urmărindu-se un optim al rezultatelor studiului aplicat mai multor tipuri de texte sau unități de învățare, orientate științific și prelucrate didactic. Etapele specifice acestei metode, pe care la parcurge elevul sunt următoarele (Neacșu, 2015, p. 132):

- Răsfoire (R) – subiectul își formează o opinie generală asupra conținutului și se familiarizează cu acesta, având rolul de a spori înțelegerea și reținerea ulterioară a informațiilor. Pentru această etapă se recomandă alocarea a 5-8% din timp.
- Întrebări (I) – subiectul formulează un set de întrebări cheie asupra textului cu privire la utilitatea lui, semnificații, relevanță și se recomandă alocarea a 10-12% din timp acestei etape.
- Citire (C) – subiectul realizează lectura atentă a textului, identifică tema și ideile principale, ierarhizează ideile după importanță și se recomandă alocarea a 15-20% din timp.
- Aprofundarea mesajului (A) – acestei etape este necesar să-i fie alocat 45% din timp. Numai prin reproducere subiectul își dă seama cât de mult și cât de bine a învațat.
- Recapitulare (R) – subiectul revede, verifică și sintetizează cele reținute, iar timpul mediu dedicat acestei etape este de aproximativ 15%.

O altă metodă eficientă cu impact asupra dezvoltării imaginației elevilor și asupra exersării competenței de exprimare scrisă este *metoda R.A.F.T* (**R**ol, **A**udiență, **F**orma pe care o va îmbrăca mesajul personajului către audiență, **T**ema sau conținutul mesajului transmis de rol/personaj). (Savin, 2017, p. 101).

Această metodă presupune asumarea de către elevi a unor roluri și se transmite audienței o anumită temă printr-o formă anume, fie scrisoare, bilet sau text narativ simplu.

Procesul scrierii este astfel dirijat și canalizat într-o anumită direcție, cu un scop clar definit. În organizarea și utilizarea metodei, având în vedere că este angajat întregul colectiv de elevi, iar momentele de activitate frontală alternează cu cele independente, principalele etape ale acestei metode sunt:

- pornind de la un text studiat în clasă, elevii identifică roluri pe care și le pot asuma;
- după stabilirea rolurilor, elevii identifică, din perspectiva rolurilor asumate, audiența, forma de comunicare și subiectul/tema comunicării;
- mesajul este redactat individual sau în grup , în forma stabilită pentru fiecare rol;
- este prezentat audienței textul scris.

În cazul metodei RAFT, îndeplinirea sarcinilor este limitată în timp, iar evaluarea se realizează pe baza regulilor de redactare, a tipului și corectitudinii mesajului selectat. Aplicarea acestei metode favorizează dezvoltarea competenței de exprimare scrisă (Savin, 2017, pp. 101-102).

În concluzie, utilizarea unor tehnici precum RICAR și a unor metode precum RAFT poate contribui la eficientizarea procesului de învățare. RICAR oferă elevului repere pentru organizarea lecturii și aprofundarea informațiilor, în timp ce RAFT valorifică exprimarea scrisă, imaginația și implicarea activă în sarcinile de învățare. Integrarea unor asemenea modalități de lucru în activitatea didactică poate sprijini dezvoltarea unei atitudini active și conștiente față de învățare.

Bibliografie

1. Neacșu,I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Iași: Polirom.
2. Savin,P.,Fichioș, M. (2017). *Ghid metodologic pentru învățământul primar*, Iași: Institutul European.

Organizarea mediului și a timpului de studiu

Arsene Iulia
Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea" Pașcani

În ceea ce privește *pregătirea pentru învățare*, este util să ținem cont de o serie de *condiții exterioare*, dintre care fac parte ambientul pentru învățare, cromatica ambientală, postura în timpul învățării, rolul muzicii, oxigenarea creierului ș.a. Mediul în care are loc procesul de învățare, prin culori, sunete sau mirosuri, exercită o influență asupra învățării, motiv pentru care trebuie să acordăm o importanță deosebită ambianței, igienei și ergonomiei locului de studiu. Anumiți stimuli pot spori sau inhiba învățarea. Ambientul nu trebuie să producă disconfort, deoarece acesta poate afecta capacitatea de concentrare a persoanei care studiază (Panagoreț, 2009, pp. 15–16).

Printre elementele de care este indicat să se țină cont atunci când învățăm se numără (Panagoreț, 2009, pp. 16–17):

- ✓ menținerea ordinii pe masa de lucru, deoarece dezordinea poate contribui la distragerea atenției;
- ✓ așezarea materialelor necesare la îndemână, încă de la începutul activității de studiu;
- ✓ poziționarea mesei de lucru astfel încât privirea să nu fie orientată direct spre fereastră;
- ✓ luarea unor măsuri pentru evitarea zgomotului și a altor factori perturbatori în timpul învățării;
- ✓ menținerea camerei de studiu curate și bine aerisite;
- ✓ asigurarea unei temperaturi adecvate pentru învățare, între 22 și 24°C vara și între 18 și 20°C iarna;
- ✓ evitarea învățării în condiții de oboseală fizică sau mintală;
- ✓ realizarea, înaintea fiecărei ședințe de învățare, a câtorva exerciții de respirație și a 2–3 minute de relaxare;
- ✓ asigurarea unui iluminat corespunzător, de preferat natural, deoarece iluminatul necorespunzător poate influența negativ dispoziția pentru studiu.

Cromatica ambientală poate influența capacitatea de învățare, confortul psihic, oboseala intelectuală și memoria. În acest sens, sunt recomandate pentru spațiul de studiu culori precum oranjul, galbenul sau tonurile de crem (Panagoreț, 2009, p. 21).

Confortul ambiental, inclusiv calitatea aerului și absența mirosurilor neplăcute, poate contribui la crearea unor condiții favorabile studiului (Panagoreț, 2009, p. 22).

Poziția corpului în timpul învățării poate influența concentrarea și atenția. Pentru desfășurarea activității de studiu în condiții adecvate, se recomandă utilizarea unei mese de lucru cu o înălțime corespunzătoare, evitându-se învățarea în pat (Panagoreț, 2009, p. 26).

Starea de relaxare fizică și psihică reprezintă un alt factor important în procesul de învățare. Tensiunea și oboseala pot afecta capacitatea de concentrare și receptivitatea, iar durata și calitatea somnului influențează randamentul școlar. De aceea, odihna corespunzătoare și organizarea echilibrată a timpului liber contribuie la crearea unor condiții favorabile învățării (Panagoreț, 2009, p. 56).

Organizarea timpului reprezintă un factor important în procesul de învățare. Mulți elevi întâmpină dificultăți în gestionarea timpului și tind să amâne începerea activităților de studiu. De aceea, sprijinul părinților și al cadrelor didactice este important pentru formarea deprinderilor de planificare și utilizare adecvată a timpului. O bună organizare a activităților poate contribui la obținerea unor rezultate mai bune în învățare.

Planificarea și organizarea învățării sunt importante pentru atingerea obiectivelor propuse. Perioadele în care capacitatea de muncă intelectuală este mai ridicată ar trebui valorificate pentru activitățile care necesită un efort cognitiv mai mare, iar perioadele de randament scăzut pot fi destinate odihnei și activităților recreative. Alternarea adecvată a perioadelor de studiu cu cele de odihnă contribuie la organizarea eficientă a activității de învățare (Panagoreț, 2009, pp. 61–63).

Alternarea perioadelor de învățare cu cele de pauză este importantă pentru menținerea capacității de concentrare. Durata unei ședințe de studiu trebuie adaptată particularităților fiecărui elev, întrucât oboseala poate diminua capacitatea de înțelegere și memorare. După perioadele de studiu intens sunt recomandate pauze de 5–10 minute, care favorizează refacerea și pregătirea pentru continuarea activității. Astfel, organizarea echilibrată a perioadelor de studiu și odihnă poate contribui la menținerea randamentului în învățare (Panagoreț, 2009, pp. 68–71).

O altă modalitate de organizare a învățării este regula 80–20, potrivit căreia cea mai mare parte a timpului disponibil este destinată studiului, iar restul este rezervat reluării și verificării informațiilor învățate. De exemplu, din cinci ore disponibile, patru ore (80%) pot fi alocate studiului, iar o oră (20%) recapitulării. Reluarea informațiilor contribuie la consolidarea și fixarea materialului învățat (Panagoreț, 2009, p. 76).

Utilizarea materialelor grafice și a ilustrațiilor poate facilita înțelegerea și reținerea informațiilor. Asocierea conținutului scris cu elemente vizuale sprijină procesul de învățare și poate contribui la o mai bună fixare a informațiilor (Panagoreț, 2009, pp. 172–173).

Procesul de învățare este influențat de numeroși factori, de la organizarea mediului de studiu și asigurarea unor condiții adecvate de lucru până la planificarea timpului, alternarea perioadelor de studiu cu cele de odihnă și utilizarea unor materiale care facilitează înțelegerea și reținerea informațiilor. Respectarea acestor condiții poate contribui la menținerea atenției și concentrării și la obținerea unor rezultate mai bune. Prin urmare, formarea unor deprinderi corecte de organizare a activității de studiu poate face munca intelectuală mai ușoară și mai productivă și poate contribui la îmbunătățirea calității învățării.

Bibliografie

1. Panagoreț, O, Armeanu C.M. (2009). *Tehnici de superînvățare*, Alexandria:Tehnoprint.

Modelarea educației pentru următoarea generație în școlile primare

Badiu Alina, Școala Gimnazială,, Ion Irimescu”

Educația este piatra de temelie a progresului societății și a creșterii individuale. În evoluția rapidă a secolului XXI, rolul educației primare a devenit și mai important în modelarea minții și a valorilor generației următoare Anii de școală sunt esențiali pentru a pune bazele călătoriei de învățare pe tot parcursul vieții unui copil. Pe măsură ce ne imaginăm viitorul, devine imperativ să reevaluăm și să îmbunătățim sistemul de învățământ pentru a răspunde nevoilor unice ale generației următoare. Educația pentru următoarea generație trebuie să se extindă dincolo de excelența academică. Ea ar trebui să cuprindă dezvoltarea holistică, cultivând nu numai aspectele intelectuale, ci și cele emoționale, sociale și fizice. Anii primari oferă o bază crucială pentru a insufla valori, empatie și inteligență emoțională. Încorporarea atenției, a educației caracterului și a oportunităților de implicare în comunitate îi poate ajuta pe copii să devină indivizi bine conturați, cu o integritate morală puternică. Învățământul primar ar trebui să fie conceput pentru a promova dezvoltarea holistică a copiilor. Aceasta cuprinde creșterea cognitivă, emoțională, socială și fizică. În timp ce predau materii fundamentale precum limba, matematica și științele, educatorii trebuie să acorde prioritate și dezvoltării gândirii critice, rezolvării problemelor, creativității și abilităților de comunicare. Aceste abilități le permit copiilor să analizeze informații, să ia decizii în cunoștință de cauză și să se exprime eficient - abilități esențiale pentru succesul în viitoarea lor viață academică și personală.

Într-o lume care se schimbă rapid, memorarea pe de rost a faptelor devine mai puțin relevantă. În schimb, educația primară ar trebui să se concentreze pe cultivarea unor abilități adaptabile care să le permită elevilor să navigheze prin incertitudini. Gândirea critică, rezolvarea problemelor, creativitatea, comunicarea și colaborarea sunt abilități care favorizează învățarea pe tot parcursul vieții. Încurajarea învățării bazate pe anchetă și a evaluărilor bazate pe proiecte poate stimula curiozitatea și inovarea, asigurând că elevii sunt mai bine pregătiți pentru provocările viitorului.

Copiii sunt ființe curioase în mod natural, iar educația primară ar trebui să cultive și să valorifice această curiozitate înnăscută. Educatorii pot crea un mediu în care întrebările sunt binevenite, iar învățarea devine o explorare incitantă. Încorporarea metodelor interactive de predare, a experimentelor practice și a exemplelor din lumea reală poate aprinde interesul copiilor pentru diverse subiecte, făcând din educație o experiență captivantă și plăcută. Această abordare nu numai că îmbunătățește retenția, ci și cultivă o dragoste pentru învățare pe tot parcursul vieții.

Tehnologia este o parte integrantă a societății moderne, iar integrarea acesteia în educație este inevitabilă. Școlile primare ar trebui să valorifice tehnologia ca un instrument pentru a îmbunătăți experiențele de învățare, mai degrabă decât pentru a înlocui metodele tradiționale. Resursele digitale interactive, simulările virtuale și platformele online pot face ca învățarea să fie atractivă și

personalizată. Cu toate acestea, este esențial să se predea alfabetizarea digitală și un comportament online responsabil pentru a se asigura că elevii pot naviga în peisajul digital în siguranță și în mod etic. Astfel se pun bazele noii generații de elevi pentru a deveni cetățeni digitali responsabili care pot folosi tehnologia în beneficiul lor și pentru îmbunătățirea societății.

Fiecare copil este unic, cu puncte forte, interese și stiluri de învățare distincte. Educația pentru următoarea generație ar trebui să se îndepărteze de abordarea unică și să adopte învățarea individualizată. Planurile de învățare personalizate, instruirea diferențiată și o varietate de metodologii de predare pot răspunde nevoilor diverse din cadrul unei clase. Această abordare stimulează un sentiment de proprietate asupra învățării și stimulează stima de sine. Inteligența emoțională joacă un rol crucial în succesul personal și interpersonal. Învățământul primar ar trebui să includă programe care să îi ajute pe copii să recunoască, să înțeleagă și să își gestioneze emoțiile. Prin promovarea empatiei, a conștiinței de sine și a abilităților sociale, educatorii pun bazele unei inteligențe emoționale puternice. Aceste abilități sunt vitale pentru a construi relații sănătoase, a rezolva conflicte și a contribui în mod pozitiv la societate.

Educația primară ar trebui să aprindă curiozitatea și dragostea pentru învățare. Accentul ar trebui să se mute de la simpla transmitere de informații la inspirarea unei sete de cunoaștere. Încurajarea elevilor de a pune întrebări, de a-și explora interesele și de a face cercetări independente alimentează un obicei de învățare pe tot parcursul vieții. Atunci când copiii privesc învățarea ca pe o călătorie interesantă, mai degrabă decât ca pe o corvoadă, este mai probabil să devină adulți curioși și bine informați. Într-o lume din ce în ce mai interconectată, promovarea diversității culturale și a conștientizării globale este esențială. Învățământul primar ar trebui să celebreze diferite culturi, limbi și perspective. Expunerea la literatura internațională, schimburile virtuale cu elevi din alte țări și proiectele de colaborare cu colegii din întreaga lume pot lărgi orizonturile copiilor și îi pot dota cu o mentalitate globală.

Învățământul primar ar trebui să sublinieze importanța bunăstării fizice prin ore de educație fizică, sport și educație pentru sănătate. În plus, introducerea practicilor de conștientizare îi poate ajuta pe copii să gestioneze stresul, să se concentreze mai bine și să sporească bunăstarea generală. Tehnici precum respirația profundă, meditația și yoga pot fi integrate în programa școlară pentru a-i învăța pe copii cum să mențină un echilibru între sănătatea mentală și cea fizică.

Educația primară joacă un rol esențial în formarea generației viitoare. Aceasta trebuie să fie concepută cu atenție pentru a răspunde nevoilor în evoluție ale elevilor și ale societății. În calitate de educatori și factori de decizie politică, este responsabilitatea noastră să modelăm un sistem educațional care nu numai că transmite cunoștințe, ci și cultivă curiozitatea, empatia și abilitățile necesare pentru a prospera în viitor.

Bibliografie:

Creativitatea în educația timpurie – de la joc la învățare

Educatoare, Bahnă Laura

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante etape ale formării copilului, deoarece în primii ani de viață se pun bazele dezvoltării sale cognitive, emoționale, sociale și creative. În grădiniță, copilul nu învață doar informații, ci descoperă lumea prin joc, experimentare, comunicare și interacțiune cu ceilalți. Din acest motiv, o educație creativă și inspirațională presupune construirea unor contexte în care copilul să fie încurajat să întrebe, să exploreze, să își exprime ideile și să găsească propriile soluții.

Creativitatea nu trebuie privită doar ca abilitatea de a realiza un desen frumos, de a cânta sau de a confecționa un obiect. La vârsta preșcolară, creativitatea se manifestă în foarte multe forme: în felul în care copilul inventează o poveste, găsește o utilizare nouă pentru un obiect, construiește un turn din cuburi, propune o regulă într-un joc sau oferă o soluție neașteptată unei probleme. Astfel, fiecare activitate de la grădiniță poate deveni o oportunitate de stimulare a creativității.

Un cadru didactic creativ este, înainte de toate, un adult care îi oferă copilului libertatea de a gândi. În locul unor activități în care există o singură variantă „corectă", pot fi propuse sarcini deschise, care permit răspunsuri diferite. De exemplu, la activitățile matematice, copiii pot fi provocați să găsească mai multe modalități de a forma un anumit număr de obiecte sau să descopere singuri criterii de grupare. În activitățile de limbaj, pot continua o poveste pornind de la o imagine sau pot inventa un final diferit. În activitățile artistico-plastice, aceeași temă poate fi exprimată în moduri complet diferite, fără ca rezultatele copiilor să fie comparate între ele.

Jocul ocupă un loc central în educația creativă a preșcolarului. Prin joc, copilul învață într-un mod natural și plăcut, exersează relațiile sociale, își dezvoltă limbajul și își folosește imaginația. Jocul de rol, jocurile de construcție, jocurile didactice, jocurile de mișcare sau jocurile cu reguli pot fi transformate de educatoare în adevărate experiențe de învățare.

De exemplu, o activitate aparent simplă precum „Magazinul din grupa noastră" poate integra numeroase domenii de dezvoltare. Copiii pot interpreta roluri de vânzător și cumpărător, pot utiliza monede și bancnote confecționate, pot număra produse, pot formula întrebări și răspunsuri, pot realiza etichete și reclame pentru magazin. Într-un astfel de context, matematica, limbajul, creativitatea, cooperarea și autonomia se îmbină firesc.

O altă caracteristică importantă a educației inspiraționale este învățarea prin descoperire. Copilul trebuie să aibă posibilitatea de a observa, de a formula ipoteze și de a verifica ceea ce crede. Experimentele simple, activitățile cu apă, nisip, plante, lumină sau materiale reciclabile pot trezi curiozitatea și pot transforma sala de grupă într-un mic laborator. Întrebări precum „Ce crezi că se va întâmpla?", „De ce s-a întâmplat acest lucru?" sau „Cum am putea încerca altfel?" îl determină pe copil să gândească și să caute explicații.

În acest sens, mediul educațional are un rol important. O grupă creativă nu este neapărat cea mai încărcată cu materiale, ci aceea în care resursele sunt accesibile și pot fi folosite în moduri diverse. Cutii de carton, role de hârtie, capace, materiale textile, frunze, pietricele, bețișoare sau alte materiale neconvenționale pot deveni personaje, construcții, instrumente de joc sau obiecte pentru activități matematice. Materialele simple stimulează adesea mai mult imaginația decât obiectele care au deja o singură funcție bine stabilită.

Educația creativă presupune și valorificarea tehnologiei, însă aceasta trebuie utilizată echilibrat și cu un scop pedagogic clar. În învățământul preșcolar, resursele digitale pot contribui la stimularea interesului copiilor prin povești interactive, imagini, sunete, jocuri educative sau prezentări. Important este ca tehnologia să nu înlocuiască experiența directă, jocul și interacțiunea, ci să le completeze. De exemplu, după vizionarea unei imagini sau a unei scurte animații despre spațiu, copiii pot construi propria rachetă din materiale reciclabile și pot inventa o poveste despre o călătorie pe o planetă necunoscută.

Un aspect esențial al educației inspiraționale îl reprezintă atitudinea adultului față de greșeală. Copilul care se teme că va răspunde greșit va evita să încerce. De aceea, greșeala trebuie privită ca o etapă firească a învățării. În locul unei reacții precum „Nu este bine!”, cadrul didactic poate întreba: „Cum ai ajuns la această idee?”, „Ce s-ar întâmpla dacă am încerca altfel?” sau „Hai să verificăm împreună!”. Astfel, copilul învață că încercarea, explorarea și modificarea unei idei fac parte din procesul de învățare.

În activitatea de la grupă, educatoarea poate deveni un adevărat facilitator al creativității. Ea creează situații de învățare, pune întrebări, oferă materiale, observă și sprijină copilul, fără a-i limita inițiativa. Uneori, o întrebare simplă poate avea mai multă valoare decât o explicație lungă. „Ce ai putea construi cu aceste materiale?”, „Cum putem rezolva problema?”, „Ce alt final ar putea avea povestea?” sunt întrebări care îi transmit copilului că ideile sale contează.

Academia de vară pentru educație creativă și inspirațională poate reprezenta, astfel, un spațiu de reflecție pentru cadrul didactic și o invitație la schimbare. A fi creativ în educație nu înseamnă să inventăm permanent activități spectaculoase, ci să privim situațiile obișnuite dintr-o perspectivă nouă. O plimbare în curtea grădiniței poate deveni o vânătoare de forme și culori, o frunză poate constitui punctul de plecare pentru o poveste, iar o cutie goală se poate transforma într-o casă, o navă spațială sau un magazin.

În concluzie, educația creativă începe atunci când îi oferim copilului curajul de a imagina și libertatea de a încerca. În învățământul preșcolar, creativitatea nu este un obiectiv izolat, ci poate fi integrată în toate experiențele de învățare. Un copil ascultat, încurajat și implicat activ va deveni treptat un copil curios, autonom și dornic să descopere. Iar rolul educatoarei este de a crea acel context în care fiecare copil să poată spune, prin ceea ce face: „Am o idee. Hai să încercăm!”

Bibliografie

Curriculum pentru educația timpurie, Ministerul Educației.

Cerghit, I. – Metode de învățământ, Editura Polirom.

Cucoș, C. – Pedagogie, Editura Polirom.

Glava, A., Glava, C. – Introducere în pedagogia preșcolară, Editura Dacia.

Pânișoară, I.-O. – Profesorul de succes, Editura Polirom.

EDUCAȚIA CU SUFLET ȘI ȘTIINȚĂ

Prof. Baicu Laura – Georgiana
Liceul Teoretic "Nicolae Jiga", Tinca, Bihor

Educația reprezintă unul dintre cele mai importante procese din viața unui om. Prin educație, copilul nu dobândește doar informații și cunoștințe, ci învață să gândească, să comunice, să ia decizii și să se raporteze la cei din jur. De aceea, o educație de calitate trebuie să îmbine două elemente esențiale: sufletul și știința.

„Educația cu suflet" înseamnă să privești elevul ca pe o persoană unică, cu emoții, nevoi, aspirații și dificultăți. Profesorul nu este doar cel care transmite informații, ci și omul care îl sprijină pe elev, îl încurajează și îi oferă încredere. În același timp, „educația cu știință" presupune folosirea unor metode moderne, eficiente și fundamentate pe cercetare. Astfel, școala poate contribui atât la dezvoltarea intelectuală, cât și la dezvoltarea emoțională și socială a copiilor.

Un copil învață mai ușor atunci când se simte înțeles, respectat și în siguranță. Relația dintre profesor și elev are un rol important în procesul educațional. Un profesor empatic poate observa când un elev întâmpină dificultăți, când este descurajat sau când are nevoie de încurajare.

Educația cu suflet presupune răbdare, empatie, respect și comunicare. Nu toți elevii învață în același ritm și nu toți au aceleași nevoi. Unii sunt mai timizi, alții mai activi, unii au nevoie de mai mult timp pentru a înțelege o lecție, iar alții au nevoie în primul rând de încredere în propriile forțe.

Un aspect important îl reprezintă dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Acestea includ autocontrolul, empatia, responsabilitatea, cooperarea, curiozitatea și capacitatea de a face față stresului. Potrivit OECD, elevii care au competențe socio-emoționale mai dezvoltate tind să obțină rezultate educaționale mai bune și să aibă o stare de bine mai ridicată.

De asemenea, UNICEF România subliniază importanța conștientizării de sine, a autoreglării emoționale, a relaționării și a luării responsabile a deciziilor în dezvoltarea copiilor și adolescenților. Școala nu trebuie să fie doar un loc în care elevii acumulează informații, ci și un mediu în care aceștia își dezvoltă abilități necesare vieții.

Pe lângă empatie și apropiere sufletească, educația are nevoie de metode fundamentate științific. Profesorii trebuie să folosească strategii de predare adaptate vârstei elevilor și să țină cont de rezultatele cercetărilor din domeniul educației și psihologiei.

Educația bazată pe dovezi urmărește să identifice metodele care îi ajută cel mai mult pe elevi să învețe. Activitățile interactive, lucrul în echipă, învățarea prin proiecte, exercițiile practice și feedbackul constructiv pot transforma procesul de învățare într-o experiență mai eficientă și mai atractivă.

Cercetările internaționale arată că abilitățile socio-emoționale pot fi dezvoltate prin intervenții educaționale intenționate. OECD evidențiază faptul că aceste competențe sunt importante nu doar pentru rezultatele școlare, ci și pentru sănătate, bunăstare, relațiile cu ceilalți și viitoarea integrare profesională.

O meta-analiză amplă, care a analizat 424 de studii din 53 de țări și peste 575.000 de elevi, a cercetat eficiența programelor de învățare socio-emoțională desfășurate în școli. Rezultatele acestei cercetări susțin importanța acestor intervenții în educație.

UNESCO consideră, de asemenea, că învățarea socio-emoțională poate contribui la îmbunătățirea rezultatelor academice, reducerea abandonului școlar și dezvoltarea stării de bine a elevilor. Prin urmare, știința și educația emoțională nu sunt două direcții opuse, ci se completează.

O educație completă apare atunci când profesorul reușește să combine competența profesională cu apropierea umană. Nu este suficient ca un elev să știe o formulă matematică, o regulă gramaticală sau un eveniment istoric. Este important și să știe să colaboreze, să își exprime emoțiile, să accepte greșelile și să își respecte colegii.

Profesorul trebuie să fie, în același timp, un bun specialist și un bun îndrumător. El poate folosi metode moderne de predare, dar și cuvinte de încurajare. Poate evalua cunoștințele elevului, dar trebuie să îi ofere și posibilitatea de a învăța din greșeli. Poate respecta programa școlară, fără să uite că în fața lui se află un copil sau un adolescent cu propriile emoții și nevoi.

Școala viitorului ar trebui să pună accent pe formarea unor oameni capabili să gândească independent, să colaboreze, să se adapteze schimbărilor și să contribuie pozitiv la societate. În acest sens, educația trebuie să formeze atât mintea, cât și caracterul.

„Educația cu suflet și știință" reprezintă un model educațional în care cunoașterea și empatia se completează. Știința oferă profesorului metode și informații despre modul în care oamenii învață, iar sufletul îi amintește acestuia că fiecare elev este o persoană care are nevoie de respect, încurajare și încredere.

O școală bună nu este doar aceea în care elevii obțin note mari, ci și aceea în care aceștia se simt valorizați, învață să colaboreze și își dezvoltă încrederea în propriile forțe. Educația adevărată înseamnă, așadar, să construim oameni pregătiți pentru viață, nu doar elevi pregătiți pentru examene.

În final, putem spune că știința ne arată cum să educăm mai eficient, iar sufletul ne arată de ce merită să educăm. Împreună, cele două pot transforma școala într-un spațiu al cunoașterii, al dezvoltării și al umanității.

Bibliografie

1. **OECD** (2024), *How to Advance the Teaching and Assessment of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing.
   Pagina OECD
2. **OECD** (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*.
   Pagina OECD
3. **UNESCO** (2024), *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*.
   Pagina UNESCO
4. **Andrei, Angela (coord.)** (2021), *Competențele sociale și emoționale. Colecție de bune practici pentru consilieri școlari și profesori*, București, Editura Universitară.
5. **Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație** – Unitatea de Cercetare în Educație, *Revista de Pedagogie*, nr. 1/2025, articole privind dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor.

Creativitate și reflecție pedagogică: Piloni ai unei educații umaniste într-o societate complex

Prof. Înv. Primar, Băjan Adriana

Liceul Teoretic „Dimitrie Bolintineanu”

București, Sector 5

I. Introducere

Într-o epocă definită de un dinamism accelerat și de o complexitate structurală fără precedent, sistemele educaționale se află în fața unui imperativ categoric: acela de a depăși modelul pur transmițător de informații în favoarea unuia formator de conștiințe și de competențe. Societatea actuală, marcată de hiperconectivitate și de o expansiune exponențială a volumului de date, transformă modelul educațional tradițional – pe care pedagogul Paulo Freire îl numea metaforic „educație bancară”, bazat pe depozitarea pasivă a cunoștințelor – într-un demers insuficient și inadaptat[1].

Problema fundamentală a școlii contemporane nu mai este accesul la informație, ci modalitatea de selecție, procesare și integrare a acesteia în structuri de sens. Prin urmare, simpla asimilare a conținuturilor devine perisabilă ,dacă nu este dublată de capacitatea de a rezolva probleme inedite și de a înțelege profund propriul proces de cunoaștere.

În acest context, tema prezentului articol este că relevanța actului educațional contemporan este condiționată de întoarcerea la o paradigmă umanistă, susținută de doi piloni indisolubil legați: cultivarea **creativității** (ca mecanism fundamental de adaptare și inovație) și a **reflecției pedagogice** (ca instrument de auto-reglare, conștientizare și ancorare a cunoașterii în realitate). Această abordare dual propune o transformare profundă, mutând accentul de pe „ce învățăm” pe „cum învățăm” și, mai ales, „cine devenim” prin procesul de învățare.

II. Educația Umanistă în Fața Complexității Contemporane

1. Provocările „societății complexe” asupra actului educațional

Lumea contemporană este adesea descrisă în literatura de specialitate prin paradigma VUCA (Volatilitate, Incertitudine, Complexitate, Ambiguitate). Într-un astfel de mediu, reperele statice își pierd valabilitatea, iar dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului este supusă unor presiuni constante. Sistemul educațional moștenit din epoca comunistă, orientat spre standardizare și uniformizare, eșuează în a pregăti indivizi capabili să navigheze această complexitate. Adaptabilitatea, reziliența și autonomia în gândire devin astfel nu doar deziderate, ci și necesități funcționale de supraviețuire.

2. Reafirmarea paradigmei umaniste în școală

Răspunsul la această standardizare limitativă este reconectarea la esența umanismului pedagogic. O educație umanistă se fundamentează pe recunoașterea valorii intrinseci a fiecărui

[1] *Freire, P. Pedagogia oprimaților. Editura Trei, București, 2022*

educabil, considerându-l nu un simplu receptor, ci un subiect activ, cu o arhitectură interioară unică. Paradigma umanistă plasează copilul în centrul demersului didactic, vizând dezvoltarea sa holistică – intelectuală, morală, afectivă și socială. A fi ancorat în realitate nu înseamnă o supunere utilitaristă față de cerințele pieței muncii, ci formarea unui individ capabil să interogheze critic realitatea, să-i înțeleagă nuanțele și să acționeze etic în cadrul ei.

3. Integrarea teoretică: Diversitatea profilului cognitiv

Un suport teoretic esențial pentru susținerea acestei viziuni umaniste îl constituie **Teoria Inteligențelor Multiple** elaborată de Howard Gardner. Prin deconstruirea mitului inteligenței unice (strict logico-matematică și lingvistică), Gardner demonstrează că potențialul uman este pluralist. Fiecare elev vine în mediul școlar cu un profil cognitiv distinct – fie el spațial, corporal-kinestezic, muzical, interpersonal sau intrapersonal[2].

Din perspectiva educației umaniste, teoria lui Gardner legitimează imperativul diferențierii și al personalizării instruirii. Recunoașterea inteligențelor multiple impune, în mod firesc, abandonarea rutinei didactice în favoarea unor medii de învățare bogate, stimulante, care să permită exprimarea individualității. Însă, pentru a operaționaliza această teorie în sala de clasă, cadrul didactic nu poate recurge la un algoritm predefinit; el are nevoie, în mod obligatoriu, de **creativitate** pentru a proiecta experiențe de învățare flexibile și de **reflecție** pentru a evalua constant impactul deciziilor sale asupra arhitecturii cognitive a fiecărui elev.

III. Creativitatea: De la Aptitudine la Necesitate Funcțională

1. Demitizarea creativității și flexibilitatea cognitivă

Timp de decenii, creativitatea a fost marginalizată în discursul educațional de masă, fiind considerată fie un talent înnăscut, rezervat exclusiv domeniilor artistice, fie o trăsătură periferică în raport cu gândirea logico-matematică. Într-o societate complexă, însă, această perspectivă este desuetă. Creativitatea trebuie redefinită ca o funcție cognitivă esențială: capacitatea de a genera soluții inedite, de a restructura informația existentă și de a manifesta flexibilitate în fața problemelor slab structurate. Mai ales în etapele de formare timpurie, când curiozitatea naturală a copilului este la cote maxime, școala are responsabilitatea de a cultiva această flexibilitate, transformând creativitatea într-o competență transversală.

2. Perspectiva socio-constructivistă: Lev Vygotsky și mediul mediator

Fundamentarea teoretică a acestei viziuni se regăsește în opera lui Lev Vygotsky. Din perspectivă socio-constructivistă, învățarea și dezvoltarea cognitivă – implicit și potențialul creator – nu sunt procese izolate, intrinseci, ci fenomene profund mediate social și cultural. Vygotsky postulează că orice funcție psihică superioară apare mai întâi la nivel social (interpsihologic) și abia apoi la nivel individual (intrapsihologic)[3].

Prin urmare, creativitatea nu „apare” pur și simplu; ea este construită prin interacțiunea calitativă dintre educabil și mediul său. Instrumentul esențial aici este „Zona Proximei Dezvoltări” (ZPD). Un cadru didactic umanist acționează precis în această zonă, oferind sprijin (scaffolding) pentru ca elevul să rezolve sarcini pe care nu le-ar putea duce la bun sfârșit independent. În acest spațiu de interacțiune, profesorul nu doar livrează fapte, ci invită la

---

[2] *Gardner, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. Editura Sigma, București, 2006*

[3] *Vygotski, L. S. Opere psihologice alese (Vol. 1-2). Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.*

descoperire, încurajează ipotezele divergente și transformă mediul clasei într-un incubator al gândirii creative.

3. Creativitatea cadrului didactic ca premisă

Cultivarea creativității elevilor este direct proporțională cu libertatea creativă a profesorului. Un educator constrâns de o rutină metodologică rigidă nu poate forma minți inovatoare. Creativitatea pedagogică implică capacitatea profesorului de a adapta spontan conținuturile la interesele grupului, de a concepe materiale didactice originale și de a găsi rute alternative de explicație atunci când cele standard eșuează.

IV. Reflecția Pedagogică: Busola Profesorului și a Elevului

1. Gândirea reflexivă ca fundament al învățării cu sens

Dacă creativitatea este motorul care generează idei și soluții, reflecția este mecanismul care le validează, le ordonează și le dă sens. Filosoful și pedagogul John Dewey a oferit una dintre cele mai lucide definiții ale acestui proces, afirmând că „nu învățăm din experiență, ci din reflecția asupra experienței". Pentru Dewey, gândirea reflexivă presupune o examinare activă, persistentă și atentă a oricărei credințe sau forme de cunoaștere în lumina fundamentelor care o susțin. Fără această etapă de decantare, informația rămâne inertă, iar acțiunea didactică riscă să devină mecanică[4].

2. Ciclul învățării experiențiale: David Kolb

Modelul lui Dewey este operaționalizat magistral de David Kolb prin Teoria Învățării Experiențiale. Kolb demonstrează că învățarea profundă este un proces circular în patru etape: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă[5]. Reflecția este puntea critică dintre a experimenta ceva (o activitate în clasă, o interacțiune) și a înțelege principiul din spatele acelei experiențe (conceptualizarea). Într-o educație ancorată în prezent, profesorul trebuie să rezerve timp și spațiu pentru ca elevii să parcurgă acest ciclu – să verbalizeze *ce* au făcut, *cum* s-au simțit și *de ce* rezultatul a fost cel obținut.

3. Profesorul ca „practician reflexiv"

Dimensiunea reflexivă nu se aplică doar elevului, ci este o condiție *sine qua non* a profesionalismului didactic. Donald Schön a introdus conceptul de „practician reflexiv" (reflective practitioner), evidențiind două mecanisme vitale: *reflecția în acțiune* (capacitatea profesorului de a „citi" clasa în timp real și de a-și ajusta creativ strategia pe moment) și *reflecția asupra acțiunii* (analiza post-factum a lecției, evaluând ce a funcționat și ce necesită remediere)[6]. Doar prin acest auto-examen continuu actul pedagogic se poate elibera de dogmatism, devenind cu adevărat umanist și relevant pentru complexitatea nevoilor contemporane.

V. Sinergia Creativitate-Reflecție: Repere pentru o Practică Relevantă

1. Interdependența funcțională a celor doi piloni

---

[4] *Dewey, J. Experiență și educație. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977*

[5]Kolb, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984

[6] Schön, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York, 1983

Deși analizate adesea ca dimensiuni distincte în literatura psihopedagogică, creativitatea și reflecția nu funcționează ca entități izolate, ci se potențează reciproc, formând o sinergie vitală pentru actul educațional autentic. Creativitatea este forța centrifugă care generează inovație, rute alternative de învățare și soluții inedite. Reflecția, în schimb, acționează ca o forță centripetă, care evaluează, structurează și validează aceste inovații prin prisma impactului lor real asupra educabilului. Fără creativitate, reflecția riscă să devină o simplă contemplare a unei rutine sterile. Fără reflecție, creativitatea se poate transforma într-un joc didactic haotic, lipsit de obiective clare și de ancorare în nevoile de formare.

2. Aplicații în designul instrucțional experiențial

Această sinergie devine evidentă mai ales atunci când spațiul clasei este extins dincolo de pereții fizici ai școlii. De exemplu, în proiectarea unor activități de educație non-formală – cum ar fi explorarea mediului înconjurător și valorificarea inteligenței naturaliste – creativitatea cadrului didactic se manifestă prin curajul de a propune un design instrucțional neconvențional, în care natura devine laborator de învățare. Reflecția intervine pe parcursul și la finalul acestor activități, permițând elevilor (chiar și la vârstele mici ale ciclului primar) să internalizeze experiența, să dea sens interacțiunii directe cu mediul și să dezvolte o atitudine civică și ecologică asumată. Astfel, o experiență de tip *outdoor* nu rămâne o simplă ieșire recreativă, ci se transformă într-un demers profund cognitiv.

3. Cultura toleranței la eroare

Un mediu educațional care capitalizează pe această sinergie este, în mod inerent, un ecosistem care tolerează și chiar valorifică eroarea. Într-o paradigmă umanistă, greșeala nu este sancționată ca un eșec final, ci este privită, reflexiv, ca o ipoteză invalidată și o etapă necesară a procesului de creație. Cadrul didactic care creează un climat de siguranță psihologică le permite elevilor să riște asocieri de idei (creativitate) și îi ghidează să analizeze de ce un anumit demers nu a funcționat (reflecție), consolidând astfel reziliența și autonomia în învățare.

VI. Concluzii

Relevanța sistemului educațional într-o societate definită de complexitate și imprevizibil nu poate fi obținută printr-o simplă actualizare a conținuturilor curriculare, ci printr-o schimbare profundă de paradigmă. Întoarcerea la principiile umanismului pedagogic presupune centrarea pe potențialul transformator al individului, iar acest ideal devine tangibil doar prin susținerea constantă a celor doi piloni: creativitatea și reflecția.

Această viziune impune, inevitabil, reconfigurarea profilului cadrului didactic. Profesorul contemporan nu mai este un simplu administrator al programei, ci un „practician reflexiv” și un designer de experiențe de învățare. Formarea sa profesională, dincolo de rigoarea evaluărilor și a certificărilor naționale, trebuie să prioritizeze capacitatea de a citi dinamic nevoile generațiilor actuale și de a răspunde cu empatie, flexibilitate și viziune.

A forma cetățeni pentru complexitatea lumii actuale înseamnă a le oferi instrumentele pentru a interoga critic realitatea, pentru a concepe soluții la probleme încă neformulate și pentru a-și înțelege propriul sens. Când creativitatea este lăsată să exploreze, iar reflecția este ghidată să structureze, educația își îndeplinește menirea sa supremă: nu doar aceea de a pregăti pentru viață, ci de a fi, așa cum sublinia Dewey, un proces vital în sine.

Bibliografie

Dewey, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co., Boston, 1933

Dewey, J. Experiență și educație. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

Freire, P. Pedagogia oprimaților. Editura Trei, București, 2022

Gardner, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. Editura Sigma, București, 2006

Kolb, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984

Schön, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York, 1983

Vygotski, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978

Vygotski, L. S. Opere psihologice alese (Vol. 1-2). Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.

Uniunea Europeană – de la proiect la integrare și extindere
-studiu de caz-

Prof. Balea Cristian-Marius
Școala Gimanzială Bălilești, județul Argeș

Rezumat: *Realizarea unității europene a fost determinată de dorința de a asigura pacea, reconstrucția și cooperarea între statele europene după experiența celor două războaie mondiale. Ideea unei Europe unite a evoluat de la proiecte politice la o formă concretă de integrare economică care a început prin cooperarea în domeniul cărbunelui și oțelului, s-a extins apoi către crearea unei piețe comune, iar ulterior către integrarea monetară și politică.*

Construcția europeană reprezintă unul dintre cele mai importante proiecte politice și economice ale Europei contemporane. Născută din necesitatea de a depăși rivalitățile care au provocat marile conflicte ale secolului al XX-lea, aceasta a evoluat treptat de la ideea unei Europe unite la un proces concret de integrare economică, politică și socială. Studierea principalelor etape ale acestui proces evidențiază transformarea Europei prin cooperare, solidaritate și interdependență.

Proiecte ale unității europene în perioada interbelică.

Proiectul Pan-Europa a fost publicat în anul 1922 de Richard de Coudenhove-Kalergi. Scopul urmărit era de a transforma Europa într-o putere mondială, pentru a face faţă concurenţei internaționale reprezentate în epocă de SUA, URSS şi Marea Britanie. Proiectul uniunii pan-europene se baza pe reconcilierea franco-germană, care ar fi urmat să devină nucleul noii structuri politico-teritoriale. Totodată, în cadrul uniunii, toate statele membre urmau să beneficieze de aceleaşi drepturi, într-o egalitate deplină. Urmarea acestui demers a fost organizarea Primului Congres al Uniunii Pan-Europene la Viena, în anul 1924, cu participarea a peste 2000 de invitaţi, din 24 de state de pe continent. Declanşarea celui de-Al Doilea Război Mondial a dus la întreruperea acțiunilor desfășurate în sensul definitivării acestui proiect.

Planul Uniunii Federale Europene a fost prezentat în anul 1929, la Geneva, în cadrul Adunării Societăţii Naţiunilor de ministrul de externe francez, Aristide Briand. Cauza acestui demers a fost dorința de a preveni un nou război european prin apropierea statelor, reconcilierea franco-germană și instituirea unei cooperări politice și economice permanente. Propunea crearea unei uniuni regionale europene, limitată iniţial la cooperarea economică dintre statele membre şi extinsă apoi în domeniul politic, social, cultural. Uniunea propusă de Briand urma să cuprindă întregul spaţiu european, până la frontierele URSS şi să se bazeze pe respectarea suveranităţii fiecărui stat membru. Ideea urmărea, în esență, transformarea Europei dintr-un spațiu al rivalității dintre state într-un spațiu al cooperării. Urmările acestui demers au fost: susținerea planului de Gustav Stresemann, ministrul de externe german, adept, ca și Briand, al reconcilierii franco-germane și adoptarea unei rezoluţii, care prevedea constituirea Uniunii Federale Europene. În 1930, guvernul francez a prezentat un memorandum privind organizarea unei uniuni federale europene, dar proiectul a rămas fără rezultate concrete, în contextul Marii Crize Economice, al ascensiunii naționalismului și al regimurilor totalitare.

De la Piață Comună la Uniune Europeană.

Prezentarea Declarației Schumann (9 mai 1950). Declarația prin care propunea punerea în comun a producției franco-germane de cărbune și oțel, ca prim pas spre integrarea europeană, a fost prezentată public la Paris, la 9 mai 1950, de ministrul francez de externe Robert Schuman, în Salonul Orologiului de la Quai d'Orsay, sediul Ministerului francez al Afacerilor Externe. Cauza fundamentală a acestei propuneri a fost necesitatea menținerii păcii în Europa după cel de-Al Doilea Război Mondial, prin reconcilierea franco-germană și prin punerea sub control comun a industriilor cărbunelui și oțelului. Acestea reprezentau baza industriei grele și a producției de armament**.** Franța și Germania fuseseră adversare în cele două războaie mondiale, iar controlul comun al acestor resurse făcea mai dificilă pregătirea unui nou război între ele. Declaraţia Schuman a reprezentat piatra fundamentală a noii construcţii europene şi a avut la bază 6 principii fundamentale: Pacea prin cooperare economică – interdependența economică dintre state urma să reducă posibilitatea unor noi conflicte. Reconcilierea franco - germană – Franța și Germania trebuiau să devină partenere, nu adversare. Punerea în comun a producției de cărbune și oțel – cele două resurse esențiale pentru industria grea și producția de armament urmau să fie administrate în comun. Crearea unei autorități supranaționale – producția de cărbune și oțel urma să fie plasată sub controlul unei autorități comune, independente de guvernele naționale. Deschiderea proiectului către alte state europene – inițiativa franco-germană nu trebuia să rămână o simplă cooperare bilaterală, ci să constituie începutul unei construcții europene mai largi. Integrarea economică drept prim pas către unitatea europeană – cooperarea într-un domeniu concret trebuia să pregătească extinderea colaborării europene.. Urmarea imediată a Declarației Schumann a fost crearea CECO în 1951.

Tratatul de la Paris din 18 aprilie 1951. Propunerea lui Robert Schuman din 9 mai 1950, elaborată împreună cu Jean Monnet, a constituit cauza imediată a negocierilor care au condus la Tratatul de la Paris din 18 aprilie 1951. Prin acest tratat, Franța, Republica Federală Germania, Italia, Belgia, Țările de Jos și Luxemburg au creat Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului (CECO). Elementul central a fost punerea în comun a producției de cărbune și oțel a celor șase state. Controlul lor comun avea atât o dimensiune economică, cât și una politică și strategică. Un element revoluționar al Tratatului de la Paris a fost apariția unor instituții supranaționale, ale căror decizii puteau avea autoritate asupra statelor membre. Principalele instituții au fost: Înalta Autoritate – organ executiv, condus inițial de Jean Monnet; Adunarea Comună – organism parlamentar. Astfel, CECO a depășit modelul tradițional al unei simple alianțe între state. Ca urmare, crearea CECO a contribuit la reconcilierea franco-germană, la consolidarea păcii și la începutul integrării economice și supranaționale europene, constituind una dintre bazele construcției europene ulterioare.

Tratatul de la Roma (25 martie 1957). Cauza adoptării Tratatului de la Roma a fost necesitatea extinderii integrării europene de la cărbune și oțel la întreaga economie**,** pentru a consolida pacea, cooperarea și dezvoltarea economică a statelor europene. Este documentul prin care s-au pus bazele Comunităţii Economice Europene (CEE) sau Piaţa Comună, statele fondatoare fiind: Franţa, Germania Federală, Italia, Belgia, Olanda, Luxemburg. Ea îşi propunea: realizarea liberei circulaţii a forţei de muncă şi a capitalurilor; adoptarea unui tarif vamal extern comun; înfiinţarea unei bănci europene pentru investiţii; stabilirea unor poitici comune în domenii strategice precum agricultura, comerţul, transporturile, concurenţa etc. Procesul de consolidare a cooperării europene s-a amplificat prin înfiinţarea Comunităţii Europene pentru Energie Atomică (EURATOM), în baza unui tratat semnat în aceeaşi zi şi tot

la Roma.Urmarea a fost extinderea cooperării europene dincolo de domeniul cărbunelui și oțelului.

Tratatul de fuziune de la Bruxelles (8 aprilie 1965). Cauza principală a adoptării tratatului a fost necesitatea simplificării și unificării structurilor instituționale ale celor trei Comunități Europene: CECO – Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului; CEE – Comunitatea Economică Europeană; Euratom – Comunitatea Europeană a Energiei Atomice. Cele trei comunități aveau instituții separate, ceea ce crea o structură complicată și costisitoare. Pe măsură ce cooperarea europeană se extindea, devenise necesară coordonarea mai eficientă a instituțiilor. Tratatul a instituit: un singur Consiliu pentru cele trei Comunități; o singură Comisie pentru cele trei Comunități; o administrație și un buget comunitar mai unificate.

CECO, CEE și Euratom nu au dispărut în 1967 ca organizații juridice separate. Ele au continuat să existe, dar au ajuns să aibă instituții executive comune. Urmările tratatului: simplificarea structurii instituționale a integrării europene; creșterea eficienței procesului decizional; consolidarea cooperării dintre cele trei Comunități; întărirea procesului de integrare europeană.

Actul Unic European (1986) a reprezentat o etapă esențială în procesul de integrare europeană, deoarece a creat cadrul juridic pentru realizarea pieței interne europene. Principala cauză a adoptării Actului Unic European a fost necesitatea aprofundării integrării economice europene și eliminării barierelor care încă împiedicau funcționarea unei piețe comune. Actul Unic European a stabilit ca obiectiv realizarea unei piețe interne, definită ca un spațiu în care să fie garantată libera circulație a: mărfurilor; persoanelor; serviciilor; capitalurilor. Acestea sunt cunoscute drept cele patru libertăți fundamentale ale pieței interne europene. Cea mai importantă urmare a fost accelerarea realizării pieței interne europene.

Tratatul de la Maastricht (7 februarie 1992), intra în vigoare în 1993 și crea oficial Uniuniea Europeană (UE). Printre cauzele adoptării documentului au fost: schimbările majore produse în Europa după prăbușirea comunismului și sfârșitul Războiului Rece; necesitatea ca Europa să aibă o poziție mai coerentă în relațiile internaționale; necesitatea unei integrări economice și monetare mai profunde. Tratatul a introdus o structură bazată pe trei piloni: Comunitățile Europene (cooperare și integrare economică; dezvoltarea pieței interne; pregătirea și realizarea Uniunii Economice și Monetare); Politica externă și de securitate comună (PESC), statele membre urmând să coopereze în domeniul politicii externe și al securității; Cooperarea în domeniul justiției și afacerilor interne.

Una dintre cele mai importante prevederi a fost stabilirea etapelor pentru realizarea Uniunii Economice și Monetare (UEM). Tratatul a pregătit introducerea unei monede europene comune – euro – și a stabilit criterii economice pe care statele trebuiau să le îndeplinească pentru participarea la moneda unică. Euro a fost introdus ca monedă scripturală în 1999, iar bancnotele și monedele euro au intrat în circulație în 2002. Tratatul a introdus cetățenia Uniunii Europene. Cetățenii statelor membre au dobândit, pe lângă cetățenia națională, drepturi europene, printre care: dreptul de a circula și de a locui în statele membre; dreptul de a vota și de a candida la alegerile pentru Parlamentul European în statul membru de reședință etc.. Urmările Tratatului de la Maastricht au fost: apariția oficială a Uniunii Europene; consolidarea integrării politice și economice; instituirea cetățeniei europene; dezvoltarea cooperării în domeniul politicii externe și de securitate; stabilirea cadrului pentru Uniunea Economică și Monetară.

Integrare și extindere europeană.

Extinderea Europei unite s-a realizat în mai multe valuri. Astfel, la 1 ianuarie 1973, celor şase ţări (Belgia, Franţa, Germania Federală, Italia, Luxemburg şi Olanda) se alătură Marea Britanie, Irlanda şi Danemarca. La 1 ianuarie 1981, Grecia devine cel de-al zecelea membru al Comunităţii Europene, urmată apoi la 1 ianuarie 1986 de Spania şi Portugalia, iar în ultimul deceniu al secolului XX, de Austria, Finlanda şi Suedia. Valul de aderare din 1 mai 2004 a fost şi cel mai spectaculos, pe de o parte datorită numărului mare de state acceptate (zece), iar pe de altă parte, datorită prezenţei în acest grup – alături de Malta şi Cipru – a primelor state foste membre ale „blocului comunist" – Polonia, Cehia, Slovacia, Slovenia, Ungaria, Estonia, Letonia și Lituania. Principala cauză a extinderii din 2004 a fost reunificarea Europei după sfârșitul Războiului Rece. După prăbușirea regimurilor comuniste din Europa Centrală și de Est, aceste state au urmărit integrarea în structurile occidentale și europene. Ca urmare, extinderea din 2004 a avut o puternică semnificație istorică și geopolitică. Ea a contribuit la depășirea divizării Europei creată după 1945 între Europa Occidentală și Europa de Est, extinderea pieței interne; creșterea influenței geopolitice a UE; apropierea Europei Occidentale de Europa Centrală și de Est; creșterea diversității economice, culturale și politice a Uniunii. Valul de aderare din 1 ianuarie 2007 a asigurat integrarea în Europa unită a României şi Bulgariei, două state foste comuniste. Al șaselea val de aderare a însemnat includerea Croației în UE, în anul 2013. În anul 2020 avea loc Brexit-ul, retragerea Marii Britanii din UE are în prezent 27 de state în componența sa.

Un răspuns al Europei la provocările globalizării este „Procesul Lisabona" (lansat în 2002), o strategie de dezvoltare, al cărei principal obiectiv era transformarea Europei din punct de vedere economic în cea mai dinamică şi mai competitivă economie a lumii. Strategia reprezintă unul dintre cele mai îndrăzneţe proiecte de dezvoltare din lumea contemporană, implicând o creştere economică durabilă, locuri de muncă şi creşterea coeziunii sociale.

Concluzie. Evoluția construcției europene demonstrează că unitatea Europei a fost rezultatul unui proces gradual**,** construit prin integrare și extindere succesivă. De la cooperarea economică la o uniune cu dimensiuni politice și sociale, proiectul european a urmărit permanent consolidarea păcii, prosperității și cooperării între state. Astăzi, Uniunea Europeană rămâne o construcție în continuă transformare, al cărei viitor depinde de capacitatea statelor membre de a găsi soluții comune la provocările continentului.

Bibliografie

Dinan, Desmond, Originile și evoluția Uniunii Europene, Editura Știința, Chișinău, 2010.

Păun, Nicolae, Istoria construcției europene, Editura EFES, Cluj-Napoca, 1999.

Ștefanachi, Bogdan; Muraru, Alexandru (editori), România – de la Marea Unire la integrarea europeană. Dezbateri, provocări, perspective, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2021.

Vătămăn, Dan, Istoria integrării europene. Curs universitar, Editura Pro Universitaria, București, 2025.

Apogeul colonialismului și decolonizarea în secolul XX. Studiu de caz

Prof. Balea Cristian-Marius
Școala Gimanzială Bălilești, județul Argeș

Rezumat. *Secolul al XX-lea a reprezentat atât perioada de maximă extindere a dominației coloniale europene, cât și epoca destrămării marilor imperii coloniale. La începutul secolului, teritorii întinse din Africa și Asia se aflau sub controlul marilor puteri europene, colonialismul fiind susținut de interese economice, politice, strategice și ideologice. Cele două războaie mondiale au modificat însă profund raporturile de putere, favorizând afirmarea mișcărilor naționale din colonii și dezvoltarea principiului autodeterminării popoarelor. După 1945, procesul de decolonizare s-a accelerat, fiind susținut și de Organizația Națiunilor Unite. Independența coloniilor a fost obținută atât prin negocieri, cât și prin războaie de eliberare națională. Decolonizarea a dus la apariția unui număr mare de state independente și la afirmarea unei noi realități politice internaționale, dar nu a eliminat complet dependențele economice și politice față de fostele metropole. Studiul urmărește principalele cauze, manifestări și consecințe ale colonialismului și decolonizării, cu accent asupra evoluțiilor din Africa și Asia.*

Cuvinte-cheie: colonialism, imperialism, decolonizare, autodeterminare, imperii coloniale, independență, naționalism, Lumea a Treia, Mișcarea de Nealiniere.

Introducere. Colonialismul și decolonizarea constituie două procese istorice strâns legate, care au contribuit decisiv la transformarea lumii în secolul al XX-lea. Dacă prima parte a secolului a fost caracterizată de extinderea și consolidarea imperiilor coloniale europene, perioada de după cel de-Al Doilea Război Mondial a fost marcată de destrămarea acestora și de apariția unor numeroase state independente. Analiza acestor procese permite înțelegerea atât a rivalităților dintre marile puteri, cât și a afirmării națiunilor din Africa și Asia.

1. Apogeul colonialismului în secolul al XX-lea. La începutul secolului al XX-lea, o mare parte a lumii se afla sub dominația politică, economică și militară a câtorva mari puteri europene. Africa și Asia reprezentau principalele spații ale expansiunii coloniale. Marea Britanie controla teritorii importante precum Egiptul, Sudanul, Kenya, Uganda, Rhodesia și Africa de Sud în Africa, precum și India în Asia. Franța domina o mare parte a Africii de Nord, Africii Occidentale și Centrale și deținea Indochina în Asia. Germania controla Africa Orientală Germană, Africa de Sud-Vest Germană, Camerun și Togo. Belgia controla Congo, în timp ce Italia deținea Libia, Eritreea și Somalia italiană. Portugalia controla Angola și Mozambic, iar Olanda domina Indonezia. În același timp, Imperiul Rus își extinsese dominația asupra unor teritorii vaste din Asia. Această situație ilustrează amploarea imperialismului european și competiția dintre marile puteri pentru teritorii, resurse și influență.

Cauzele colonialismului. Expansiunea colonială a avut cauze multiple, de natură economică, politică, strategică și ideologică.

Cauzele economice au fost legate de industrializarea Europei și de creșterea producției. Marile puteri aveau nevoie de noi surse de materii prime și de piețe de desfacere pentru produsele industriale europene. Expansiunea colonială a oferit acces la resurse naturale și la piețe protejate, contribuind la consolidarea economiilor metropolitane.

Cauzele politice și strategice au fost determinate de rivalitatea dintre marile puteri. Controlul unor teritorii întinse oferea acces la porturi, baze militare și rute comerciale importante. Deținerea coloniilor devenise astfel un indicator al prestigiului și al forței unui stat, intensificând competiția imperialistă.

Cauzele ideologice au contribuit la justificarea dominației coloniale. Imperialismul european a fost prezentat prin concepte precum „misiunea civilizatoare”, potrivit căreia europenii ar fi avut obligația de a transmite altor popoare propriile modele culturale, religioase și educaționale. Aceste justificări au fost însoțite de teorii rasiste și de idei pseudoștiințifice care pretindeau existența unei superiorități europene și dreptul acesteia de a domina alte populații.

Consecințele colonialismului. Colonialismul a produs transformări profunde în teritoriile dominate, cu efecte economice, sociale, demografice, culturale, politice și naționale.

Din punct de vedere economic, dominația colonială a presupus exploatarea resurselor și a forței de muncă locale în interesul metropolelor. În același timp, în numeroase colonii au fost construite drumuri, căi ferate, porturi și alte infrastructuri, dezvoltarea acestora fiind însă orientată în mare măsură spre valorificarea și transportul resurselor către metropole.

Din punct de vedere social, populațiile colonizate au fost supuse unor forme de exploatare, inclusiv muncii forțate în anumite teritorii și perioade.

Consecințele demografice au fost uneori dramatice. Pierderile de populație provocate de războaie, exploatare, foamete și boli au afectat profund comunitățile locale și au contribuit la distrugerea sau transformarea unor structuri tradiționale.

În plan cultural, colonizarea a favorizat răspândirea limbilor europene, a creștinismului și a unor modele educaționale europene. În același timp, tineri din colonii au ajuns să studieze în universitățile occidentale. Formarea acestei noi intelectualități a avut o consecință paradoxală: educația primită în metropole a contribuit la apariția unei elite naționale care va acționa ulterior pentru eliberarea de sub dominația colonială.

În plan politic, rivalitățile coloniale au amplificat tensiunile dintre marile puteri. Crizele marocane din 1906 și 1911, care au opus în special interesele Franței și Germaniei, reprezintă exemple relevante ale competiției imperialiste. Aceste tensiuni s-au înscris în climatul internațional care a precedat Primul Război Mondial.

În plan național, dominația colonială a contribuit, paradoxal, la apariția și consolidarea mișcărilor naționale anticoloniale. Elitele educate și organizațiile politice din colonii au început să formuleze tot mai clar revendicări privind autonomia, egalitatea și, ulterior, independența.

2. Decolonizarea – afirmarea independenței față de metropole. Decolonizarea reprezintă procesul istoric prin care teritoriile aflate sub dominație colonială și-au dobândit autonomia și independența, iar marile imperii coloniale s-au destrămat. Procesul s-a desfășurat diferit de la un teritoriu la altul: în unele cazuri independența a fost obținută prin negocieri, în timp ce în altele ea a fost rezultatul unor războaie de eliberare națională.

Afirmarea independenței în perioada interbelică. Una dintre cauzele importante ale afirmării mișcărilor anticoloniale a fost participarea populațiilor colonizate la efortul de război al marilor puteri în timpul Primului Război Mondial. După război, aceste populații au început să ceară tot mai ferm dreptul de a-și decide singure soarta. În spațiul Orientului Mijlociu, destrămarea Imperiului Otoman și reorganizarea regiunii după Primul Război Mondial au favorizat apariția unor state și forme de autonomie. Irakul a devenit independent în 1932, în timp ce Arabia Saudită și-a consolidat statutul de stat independent în 1932. Egiptul și-a declarat independența în 1922, deși influența britanică a continuat, iar Yemenul și-a consolidat independența după încheierea dominației otomane. Iordania și-a dobândit independența deplină în 1946, după perioada interbelică, constituind astfel un exemplu al continuării procesului de desprindere de dominația britanică în perioada postbelică.

Un alt moment important în evoluția Imperiului Britanic l-a constituit Declarația Balfour din 1926, prin care dominioanele britanice au fost recunoscute ca „comunități autonome” în cadrul Imperiului Britanic. Procesul de autonomizare a fost consolidat prin Statutul de la Westminster din 1931, care a recunoscut o autonomie legislativă mult mai largă dominioanelor.

Decolonizarea în perioada postbelică**.** Procesul de decolonizare s-a accelerat după Al Doilea Război Mondial, când raporturile de putere internaționale s-au modificat profund.

Cauzele decolonizării după 1945. O cauză esențială a fost dezvoltarea naționalismului în colonii. În perioada colonială se formaseră elite locale educate în școli și universități moderne. Acestea au început să solicite egalitate politică, drepturi civile, autonomie, participarea la conducerea propriilor teritorii și, în cele din urmă, independență. Un alt factor a fost slăbirea Europei după cele două războaie mondiale. Marile puteri europene ieșiseră din cel de-Al Doilea Război Mondial cu economiile afectate și cu resurse mai reduse pentru menținerea imperiilor coloniale.

Un rol important l-a avut și afirmarea internațională a dreptului la autodeterminare. Menținerea dominației coloniale în contradicție cu acest principiu a determinat creșterea presiunii internaționale asupra metropolelor.Înființarea Organizației Națiunilor Unite în 1945 a favorizat, de asemenea, procesul de decolonizare. ONU a promovat principiile egalității între popoare și al autodeterminării. În 1960, Adunarea Generală a ONU a adoptat Declarația privind acordarea independenței țărilor și popoarelor coloniale, document care a oferit un important sprijin internațional mișcărilor de eliberare.

Procesul de decolonizare – principalele exemple. Procesul de decolonizare a debutat imediat după încheierea celui de-Al Doilea Război Mondial și s-a desfășurat prin forme diferite.

Vietnamul. În 1945, Vietnamul și-a proclamat unilateral independența. Franța a încercat să-și restabilească dominația colonială, ceea ce a dus la Primul Război din Indochina (1946–1954). Conflictul s-a încheiat cu înfrângerea Franței și cu retragerea acesteia din Indochina.

Indonezia. Indonezia și-a proclamat independența în 1945, după înfrângerea Japoniei. Olanda a încercat să-și restabilească dominația colonială, fapt care a dus la un conflict armat și diplomatic. În urma presiunilor internaționale și a negocierilor, Olanda a recunoscut independența Indoneziei în 1949.

India. În cazul coloniilor britanice, negocierile au avut un rol important. India și-a obținut independența în 1947, proces care a fost însoțit de împărțirea subcontinentului și de violențe intercomunitare de amploare. Crearea Indiei și Pakistanului a provocat una dintre cele mai mari deplasări de populație ale secolului al XX-lea, milioane de oameni fiind nevoiți să-și părăsească locuințele.

Imperiul colonial francez. În ciuda reformelor inițiate de generalul Charles de Gaulle după 1944, destrămarea imperiului colonial francez s-a produs, în numeroase teritorii, prin războaie de eliberare. În Indochina, conflictul dintre Franța și mișcarea de independență s-a desfășurat între 1946 și 1954. În Algeria, Frontul de Eliberare Națională (FLN) a început lupta armată împotriva Franței în 1954. A urmat Războiul din Algeria (1954–1962), încheiat cu obținerea independenței Algeriei în 1962. În cazul Marocului și Tunisiei, independența a fost obținută în principal prin negocieri, desfășurate însă într-un context de puternică presiune exercitată de mișcările naționaliste și de rezistență.

„Anul Africii”. Anul 1960 a rămas în istorie drept „Anul Africii”, deoarece 17 state africane și-au proclamat independența. Printre acestea s-au numărat Nigeria, Congo, Somalia, Senegal, Mali, Coasta de Fildeș și Madagascar. Apariția unui număr atât de mare de state independente

a accelerat destrămarea imperiilor coloniale europene și a modificat profund harta politică a Africii. Kenya și-a obținut independența în 1963, desprinzându-se de dominația britanică. Procesul de decolonizare portughez s-a accelerat după schimbarea politică din Portugalia. Angola și Mozambic și-au obținut independența în 1975, marcând una dintre ultimele mari etape ale destrămării imperiilor coloniale europene în Africa.

Consecințele decolonizării. Decolonizarea a produs transformări majore în plan politic, economic, social și cultural.

În plan politic, principala consecință a fost apariția unui număr mare de state independente. Harta politică a lumii s-a modificat profund, iar fostele colonii au devenit actori ai relațiilor internaționale.

În plan economic, independența politică nu a însemnat întotdeauna și independență economică. Multe dintre noile state au continuat să depindă de fostele metropole prin exportul de materii prime și importul de produse industriale. Această situație a contribuit la dezvoltarea unor forme de dependență postcolonială, asociate conceptului de neocolonialism.

În plan social, frontierele trasate în perioada colonială au devenit una dintre problemele majore ale noilor state. În multe cazuri, acestea nu au ținut cont de realitățile etnice, lingvistice sau religioase locale. Consecința a fost apariția unor tensiuni interetnice și interreligioase, precum și a unor conflicte între state. Un exemplu important îl reprezintă împărțirea Indiei, care a determinat deplasarea forțată a milioane de oameni între India și Pakistan. În 1963, conflictul dintre Algeria și Maroc a demonstrat că tensiunile teritoriale puteau apărea și între statele nou independente. În alte situații, instabilitatea politică a dus la războaie civile, precum cele din Somalia și Liberia, iar în diferite regiuni conflictele au fost complicate de intervenția unor puteri externe. Indonezia a cunoscut, la rândul său, conflicte și tensiuni interne în perioada postcolonială.

În plan cultural, decolonizarea a favorizat afirmarea identităților naționale, a limbilor locale, a culturilor tradiționale și a literaturilor africane și asiatice. Eliberarea politică a fost astfel însoțită de o preocupare pentru recuperarea și afirmarea propriilor tradiții culturale.

Apariția „Lumii a Treia” și Mișcarea de Nealiniere. Un rezultat important al decolonizării a fost apariția pe scena internațională a unui grup numeros de state din Asia, Africa și America Latină, denumit în epocă „Lumea a Treia”. Aceste state se confruntau în general cu probleme de dezvoltare economică, sărăcie, infrastructură insuficientă și dependență de exportul de materii prime.

Un moment important l-a reprezentat Conferința de la Bandung din 1955, la care au participat 29 de state din Asia și Africa. Conferința a exprimat dorința de cooperare între țările recent independente și a afirmat dreptul popoarelor de a-și decide propria soartă. Bandung a contribuit la consolidarea ideii unei solidarități între statele emergente și la afirmarea acestora ca forță distinctă în relațiile internaționale.

În 1961, la Conferința de la Belgrad, a fost pusă baza instituțională a Mișcării de Nealiniere. Statele care se eliberaseră de dominația colonială nu doreau să se alăture uneia dintre cele două mari alianțe politico-militare formate în timpul Războiului Rece.

Inițiativa constituirii mișcării a fost susținută de lideri precum Iosif Broz Tito, Gamal Abdel Nasser și Jawaharlal Nehru. La Belgrad s-au reunit reprezentanți din 25 de state din Africa, Asia și America Latină.

Noile state independente au urmărit să-și consolideze cooperarea și prin crearea unor organizații regionale. Printre acestea s-au numărat Asociația Națiunilor din Asia de Sud-Est (ASEAN), Organizația Unității Africane (OUA) și Organizația Statelor Americane (OSA).

Concluzii. Colonialismul și decolonizarea reprezintă două procese istorice care au modificat profund structura politică, economică și culturală a lumii în secolul al XX-lea. Apogeul imperialismului european a fost determinat de interese economice, strategice și politice, dar și justificat prin ideologii care pretindeau superioritatea civilizației europene. În același timp, dominația colonială a contribuit la apariția elitelor naționale și la dezvoltarea mișcărilor de eliberare.

După 1945, slăbirea metropolelor europene, afirmarea naționalismului, principiul autodeterminării și sprijinul internațional oferit de ONU au accelerat destrămarea imperiilor coloniale. Independența noilor state nu a eliminat însă toate formele de dependență, iar problemele legate de frontiere, dezvoltare economică, conflicte interne și intervenții externe au continuat să influențeze evoluția lumii postcoloniale.

În ansamblu, decolonizarea a reprezentat una dintre marile transformări ale secolului al XX-lea, contribuind la apariția unei lumi multipolare, în care popoarele fostelor colonii au devenit actori independenți și au încercat să-și definească propriile modele de dezvoltare și propriul loc în relațiile internaționale.

Bibliografie:

Cristian, Vasile, Istoria Asiei, Editura Corint, București, 2002.

Cruceanu, Viorel, Istoria decolonizării Africii. Emanciparea politică a posesiunilor engleze și franceze din Africa Neagră, Editura Corgal Press, Bacău, 2010.

Cruceanu, Viorel, Istoria decolonizării Africii. Vol. II. Emanciparea politică a posesiunilor italiene, germane, belgiene, spaniole și portugheze din Africa Neagră, Editura Corgal Press, Bacău, 2010.

Mitu, Sorin, Istoria Asiei moderne. De la marile descoperiri geografice până în contemporaneitate, Editura Corint, București, 2003.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII PRIN ÎNVĂŢAREA MATEMATICII

PROF. ÎNV. PRIMAR **BARBU VIORELA LAURA,**
LICEUL CU PROGRAM SPORTIVALBA IULIA,
JUD. ALBA

Învăţarea este un proces individual. Elevul cucereşte pas cu pas cunoştinţele, înaintează pas cu pas în înţelegerea fenomenelor, îşi însuşeşte pas cu pas deprinderi de muncă fizică şi intelectuală. Învăţătorul îl asistă, îl ajută, dar nu se poate substitui efortului pe care trebuie să-l depună elevul însuşi pentru a se forma. Munca individuală sporeşte încrederea elevului în posibilităţile sale, dezvoltă spiritul de iniţiativă şi priceperea de organizare a muncii, îl obişnuieşte cu utilizarea raţională a mijloacelor de informare, pregătindu-l astfel ca şi după terminarea şcolii să se poată instrui singur.

Tratarea diferenţiată înseamnă, în esenţă, adaptarea învăţământului la particularităţile individuale psiho-fizice ale copilului, influenţarea instructiv-educativă potrivit particularităţilor sale.

Modul de învăţământ diferenţiat corespunde dorinţei actuale a epocii contemporane, care cere învăţământului să caute forme de organizare cât mai adecvate în care elevul este pus în situaţia de investigator şi creator. Astăzi, când omul trebuie să se instruiască şi să se perfecţioneze necontenit, obişnuirea elevilor în şcoală cu munca individual – diferenţiată este o necesitate, este o formă de pregătire permanentă.

Folosirea modului de învăţământ individual – şi mai ales a muncii diferenţiate – alături de activitatea frontală şi de cea pe grupe, oferă posibilitatea de a se obţine cele mai bune rezultate în munca didactică: deprinderi temeinice de muncă intelectuală, cunoştinţe asimilate precis şi capacitatea de a le aplica în practică, dezvoltarea corespunzătoare a proceselor psihice.

Şcoala de altădată nu se preocupa prea mult de respectarea particularităţilor individuale ale elevului. Lecţiile se ţineau la nivelul mijlociu al clasei, elevii buni fiind ţinuţi pe loc, neputând să-şi valorifice puterea lor de muncă (să creeze), iar cei slabi erau suprasolicitaţi pentru a face faţă cerinţelor.

De asemenea, în cazul învăţământului frontal, activitatea de asimilare a cunoştinţelor noi era îndrumată pas cu pas de învăţător şi acesta intervenea imediat când elevul întâmpina dificultăţi, oferindu-i adesea răspunsul, fără să-l mai solicite, să facă eforturi pentru a-l afla singur.

Astfel s-a constatat că pe lângă folosirea unor metode active, euristice, la rezultate bune se ajunge şi prin îmbinarea judicioasă a muncii frontale şi pe echipe cu munca individuală şi mai ales cu munca diferenţiată.

Nu se poate concepe studiul diferenţiat fără o cunoaştere adecvată a particularităţilor fizice şi psihice ale fiecărui elev. De aceea, o primă condiţie este

cunoaşterea temeinică a fiecărui elev. Este necesar să se cunoască aptitudinile şi interesele elevului, caracteristicile proceselor lui intelectuale, afective, rezistenţa lui la efort.

Un loc central îl ocupă cunoaşterea diferitelor aspecte ale gândirii elevului: analiza şi sinteza, comparaţia, abstractizarea şi generalizarea. Prin învăţământul diferenţiat se urmăreşte:

– dezvoltarea personalităţii fiecărui elev, a aptitudinilor, intereselor, preferinţelor individuale pentru un domeniu sau altul de activitate;

– stimularea permanentă şi progresivă a fiecărui elev la eforturi intelectuale maxime, dar posibile pentru el;

– creşterea ponderii participării active a elevilor la dobândirea de noi cunoştinţe prin efort propriu şi aplicarea lor în practică;

– asigurarea ritmului propriu;

– dezvoltarea interesului general pentru cunoaştere şi a dorinţei de a învăţa;

– satisfacerea curiozităţii şi a interesului pentru anumite domenii de cunoaştere.

Activitatea diferenţiată din cadrul lecţiei presupune alternarea activităţii frontale cu activitatea individuală şi pe grupe de elevi. În cadrul lecţiei, activitatea diferenţiată trebuie să cuprindă pe toţi elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăţi la învăţătură, cât şi pe cei cu posibilităţi deosebite, fără însă a încetini ritmul de dezvoltare al celor buni şi a permite celor care au dificultăţi să-şi însuşească în bune condiţii conţinutul programelor şcolare.

În scopul stimulării creativităţii trebuie realizată diferenţierea activităţii in toate momentele lecţiei, atât la matematică cât şi la celelalte obiecte de învăţământ. Chiar şi tema pentru acasă trebuie dată diferenţiat: un subiect pentru toţi elevii de un nivel mai scăzut ca grad de dificultate, iar pentru elevii buni câte un exerciţiu, problemă cu un grad de dificultate mai ridicat.

Munca independentă este activitatea de bază în stimularea creativităţii elevilor. Verificarea orală a patru, cinci elevi necesită 20-25 minute, timp în care ceilalţi elevi din clasă sunt inactivi. Un elev nu poate gândi când stă pasiv, fiind atent la ce răspund alţii. Tratarea diferenţiată îl obligă pe elev să lucreze, să gândească, să descopere, aducându-şi implicit contribuţia la dezvoltarea creativităţii.

Astfel pentru rezolvarea unei probleme un elev care gândeşte mai rapid poate găsi două sau mai multe soluţii faţă de un elev care are un ritm mai lent de gândire.

S-a ajuns la concluzia că explicaţiile extinse nu sunt eficiente, pentru că elevii buni înţeleg aproape totul, fiind opriţi de a participa prin efort propriu la desfăşurarea activităţii, iar cei slabi au nevoie nu de explicaţii prelungite, ci de îndrumări şi ajutor în rezolvarea exerciţiilor şi problemelor.

Deci, după explicaţie, pentru toţi elevii se dau lucrări, fişe independente, diferenţiate (pentru elevii buni, mijlocii şi slabi) ajutând o grupă sau alta (un elev sau altul) cu cât este nevoie.

Temele independente, pentru a contribui la stimularea creativităţii elevilor trebuie sa fie bine gândite şi alese din timp, variate şi cu finalitate precisă. Elevii lucrând zi de zi în clasă şi acasă deprind gustul de a lucra.

Pentru o bună organizare a activităţii diferenţiate sunt necesare instrumente de lucru adecvate: fişele şi caietele de muncă independentă, caietele speciale de muncă independentă care au apărut în comerţ aproape la toate obiectele de învăţământ. Aceste caiete prin variatele exerciţii, probleme şi jocuri oferă minunate prilejuri de stimulare a creativităţii, obligându-l pe elev să gândească, să rezolve în ritm propriu, potrivit capacităţilor intelectuale.

Evidenţa lacunelor din cunoştinţele, priceperile şi deprinderile elevilor trebuie făcute imediat ce se constată şi tot imediat se iau măsuri de eliminare a lor. Prin îndrumările pe care învăţătorul le dă elevilor în munca frontală şi prin teme individuale diferenţiate, date pentru lichidarea unor lacune din pregătirea lor, se ajunge treptat ca un număr tot mai mare de elevi să elimine greşelile pe care le aveau. Neatenţia, uitarea unor reguli, lipsa de consolidare a unor deprinderi pot explica această situaţie. Recuperarea lor este însă mult mai uşoară când sunt depistate la timp.

Succesul în munca instructiv-educativă depinde în cea mai mare măsură de cadrele didactice, de competenţa şi dragostea lor pentru profesie. Învăţătorul creează condiţiile necesare de muncă, organizează şi conduce activitatea elevului, prin care dispoziţiile lui se dezvoltă necontenit şi se transformă în calităţi.

La intrarea în şcoala generală, elevii nu ştiu să citească, nici să scrie, nici să socotească. Prin munca perseverentă şi metodică a învăţătorului şi apoi a profesorului, ei ajung ca la absolvirea şcolii generale să aibă un larg orizont de cunoştinţe despre natură şi societate, ceea ce-i ajută să înţeleagă mai adânc fenomenele cu care intră în contact, să interpreteze corect evenimentele la care participă şi să-şi dea mai bine seama de rostul lor în viaţă.

Puternică este şi influenţa pe care o exercită cadrul didactic asupra dezvoltării memoriei, imaginaţiei, gândirii, spiritului de observaţie al elevilor. Procesele psihice se dezvoltă prin exercitarea lor, prin activităţi corespunzătoare. Învăţătorul ajută pe fiecare elev să facă progrese, îl stimulează, îl îndrumă şi îl corectează astfel încât capacităţile lui psihice să treacă treptat de la stadii inferioare la stadii superioare.

Pentru învăţătorul care lucrează la clasa a I-a, ca de altfel şi pentru ceilalţi, o primă condiţie în scopul dezvoltării creativităţii o constituie cunoaşterea elevului.

Din fişele de observaţie ale educatoarei se scoate felul de comportare al copilului (ce limbaj are, agerimea în gândire, îndemânarea la activităţile practice, spiritul de inventivitate în jocuri, durata atenţiei). Toate aceste observaţii se trec în fişa fiecărui copil, completându-le cu datele obţinute de la părinţi cu ocazia vizitei preliminare, unde se urmăreşte mediul de viaţă al copilului: ce jucării are, cum se

comportă cu cei din jurul lui, cu părinţii, cu fraţii mai mari, mai mici, dacă este ordonat în aranjarea lucrurilor.

În relaţiile cu elevii învăţătorul trebuie să fie considerat un prieten mai mare al copilului care se angajează în jocul şi activităţile desfăşurate de aceştia pentru a-şi atinge scopul pe care-l urmăreşte, şi anume acela de a trezi elevilor curiozitatea şi interesul, setea de a descoperi soluţii noi, originale. În organizarea şi desfăşurarea lecţiei, învăţătorul nu trebuie neapărat să ţină seama de verigile acesteia ci să caute acele metode şi procedee care-l ajută pe elev să inventeze, să cerceteze, să creeze. Chiar atunci când elevii greşesc ei trebuie ajutaţi să-şi descopere singuri greşeala.În calitate de organizator al activităţii elevilor, învăţătorul nu trebuie să se afle în centrul procesului instructiv-educativ, iar elevii să rămână pe dinafară ca personaje secundare. Nu trebuie să aparţină învăţătorului toată iniţiativa.

Noile obiective ale învăţământului formativ impun transformarea elevului din obiect asupra căruia se exercită acţiunea educativă în subiect, care, învăţând, participă în mod activ la formarea propriei personalităţi. Activităţile elevilor să se situeze pe primul plan: să observe, să lucreze, să vorbească şi să se simtă liberi, priviţi cu bunăvoinţă, ori de câte ori încearcă în a se manifesta personal, să-şi aducă aportul la descoperirea temei noi, să-şi dea seama că el participă efectiv la rezolvarea situaţiilor. Din acest motiv şi raportul dintre predare şi învăţare se modifică în favoarea elevului. Creşte în mod substanţial ponderea muncii independente a elevului activizându-l în toate etapele procesului de învăţământ, în sensul sporiri efortului propriu pentru însuşirea cunoştinţelor, însuşirea unor deprinderi de muncă intelectuală, familiarizarea cu stilul muncii de cercetare, legarea teoriei de practică, asigurarea aspectului aplicativ al cunoştinţelor, formarea capacităţii de organizare a activităţii.

Alături de obiectivele „culegeri de probleme” utilizate în special în activitatea independentă, caietul de muncă independentă, fişele de lucru, probele de evaluare a cunoştinţelor însuşite, cuprind informaţii referitoare la organizarea şi desfăşurarea celor mai variate forme de activitate independentă la care sunt antrenaţi elevii (copii), favorizând asimilarea materialului de studiu din clasă şi uşurând pregătirea elevului pentru şcoală realizată acasă.

Printre obiectivele de bază ale învăţăturii se va avea în vedere formarea la elevi a spiritului novator şi creator. Pentru aceasta învăţătorul va încuraja şi cultiva pe toate căile gândirea divergentă şi problematică, care presupune nu o soluţie unică, ci o pluritate de răspunsuri, încercări la o temă de cunoaştere, năzuinţa de a descoperi adevărul.

Întrebările de tipul: „Puteţi găsi mai multe căi, metode, ipoteze, posibilităţi în soluţionarea acestei probleme?” îi deprind pe elevi cu procedee de învăţare, de căutare, prin comparare şi confruntare, dezvoltându-le cu răbdare şi stăruinţă discernământul, curajul opiniei proprii, spiritul creator, mobilitatea, flexibilitatea gândirii, a aptitudinilor şi a imaginaţiei creatoare.

În clasele mici şi în special în clasa I elevii au tendinţa mai mult să întrebe decât să răspundă. Trebuie încurajate ideile îndrăzneţe pe care elevii le pot emite în discuţiile ce le poartă pe marginea povestirilor, tablourilor, ilustratelor. Majoritatea rezultatelor arată că învăţătorul cu cele mai bune rezultate în educarea creativităţii elevilor este acela care se arată a fi dispus să asculte orice idee, orice întrebare.

Învăţătorul care îşi propune să stimuleze creativitatea elevilor săi trebuie să se autoeduce în direcţia unei atitudini de toleranţă şi simpatie faţă de elevii cu o imaginaţie creatoare, consideraţi nu de puţine ori „năstruşnici" sau chiar turbulenţii clasei, care trataţi ca atare ajung să-şi înăbuşe elanul
inventiv.

Prin întrebările adresate clasei, învăţătorul trebuie să dea posibilitatea elevilor de a căuta singuri răspunsurile, de a motiva orice judecată, de a-şi formula cât mai variat părerile. La întrebarea: „Ce ştiţi despre…" elevii caută în bagajul lor de cunoştinţe tot ceea ce ştiu. Întrebările problemă stimulează gândirea creatoare a elevului. Astfel de întrebări: pune datele unei probleme, pune problema sub formă de exerciţiu, pune întrebarea problemei, îi pune pe elevi să gândească, fiind fericiţi atunci când dau cât mai multe răspunsuri bune. Întrebările de bază ale unei lecţii trebuie să fie bine pregătite astfel încât ele să poată orienta clar cursul dezbaterii. Orice problemă pusă în dezbatere trebuie să-l solicite pe elev, să-l antreneze, să-l atragă. În timpul desfăşurării activităţii independente (formă de bază a stimulării creativităţii) elevul printr-o simplă ridicare de mână dă semnalul că se află în impas. Învăţătorul se deplasează la bancă lămurindu-l astfel încât munca lui să-şi poată continua firul ei coerent, punându-l mai departe în situaţia de a căuta soluţii prin efort propriu.

O altă modalitate de realizare a relaţiei învăţător-elev în vederea stimulării creativităţii este aceea de a aprecia munca elevului şi încurajarea celor timizi.; „Ai gândit bine", „Dacă lucrezi cu atenţie ajungi la rezultate bune" sunt afirmaţii care încurajează elevii, antrenându-i să descopere idei noi. Elevul vede în învăţătorul său persoana care îl ajută să-şi îndrepte greşelile, explicându-i în mod just toate problemele pe care nu le cunoaşte. Încurajat prin cuvinte de laudă, chiar dacă face mai puţin elevul primeşte încredere în forţele proprii, se antrenează în activitate, devenind participant activ al colectivului de elevi.

Din clasa I, ei sunt solicitaţi să gândească, să-şi exprime idei personale, să argumenteze, să caute soluţii optime, să coopereze, înseamnă că au dobândit de la bun început deprinderi esenţiale pentru întreaga perioadă de şcolarizare, pentru întreaga viaţă. Munca de elev poartă amprenta dată de starea activităţii care reprezintă în mintea lor unicul mod de a învăţa.

Depăşirea momentelor greoaie, uneori plictisitoare şi desfăşurarea lor sub formă de joc angajează dezvoltarea gândirii, imaginaţiei, sensibilităţii stimulând încercări independente şi urmărind să dezvăluie şi să formeze aptitudinile creatoare. Angajându-se în muncă, elevii uită de oboseală, regretă întreruperea lecţiilor, exprimându-şi dorinţa de a continua. Prin organizarea jocului starea de oboseală dispare atât la elevii buni cât şi la cei slabi.

Obişnuiţi să nu ia nimic de-a gata şi să cerceteze singuri, să găsească idei, să argumenteze, să adauge, să modifice, elevii îşi autodescoperă forţele şi posibilităţile şi cred tot mai mult în propriile aptitudini creatoare.

Şcoala şi familia urmăresc acelaşi scop educativ, formarea copiilor spre a deveni oamenii de nădejde de mai târziu. Pentru realizarea acestui scop este necesară unitatea de acţiune, concordanţa dintre mijloacele specifice de influenţare folosite în aceste două instituţii. Rolul
conducător după cum s-a arătat de mai multe ori îl are şcoala.

Învăţătorii şi profesorii au căutat să colaboreze cu familia, să-şi facă din ea un aliat, pentru ca acţiunea educativă să fie mai profundă şi de durată. Colaborarea învăţătorului cu familia este necesară şi în vederea unei informări reciproc cu privire la dezvoltarea copilului, la comportarea lui.

Aceasta se poate face în mai multe modalităţi:

– vizitarea familiei de către învăţător;
– vizitarea şcolii de către părinţi;
– şedinţele cu părinţii.

Familia are o influenţă multilaterală şi deosebit de adâncă asupra copiilor. Familia este locul unde copilul învaţă să vorbească, să cunoască unele lucruri, să colaboreze şi să-şi asume răspunderi personale. O mare parte dintre cunoştinţele despre natură şi societate, deprinderi igienice şi obişnuinţele de comportare morală sunt datorate educaţiei primite în familie.

În numeroase rânduri se subliniază importanţa deosebită pe care o are familia în procesul de educaţie al elevilor şi necesitatea colaborării strânse dintre şcoală şi familie. Studierea locuinţei şi a locului de muncă a elevului, a rolului şi statutului copilului în familie, a pregătirii sale, a regimului zilnic se înscriu ca teme principale ale muncii cu părinţii elevilor.

Colaborarea dintre familie şi şcoală cere să se dezvolte metode de educaţie şi sisteme de instruire care să-i cucerească şi să-i asocieze pe părinţi în acţiunile educative privind stimularea creativităţii elevilor. Nu este suficient ca învăţătorul să aibă sprijinul părinţilor doar privind unele probleme organizatorice, ci să închege acea colaborare, pentru ca şcoala să fie sprijinită de părinţi în tot ce este inovare, privind conţinutul şi metodologia şcolii contemporane. Astăzi mai mult decât oricând, părintele trebuie să înţeleagă că copilul lui nu poate învăţa numai cât a învăţat el în tinereţe, trebuie să înţeleagă că astăzi cerinţele sunt mai mari şi societatea îşi doreşte să aibă oameni dezvoltaţi din toate punctele de vedere.

Părintele copilului, ca şi colaborator al şcolii, nelipsit de iniţiativă în asigurarea condiţiilor materiale, morale, intelectuale ale procesului de învăţământ, trebuie să cunoască regulamentul şcolii, sarcinile comitetelor de părinţi, formele şi programele de lucru ale şcolii cu familia. Părinţii în colaborarea cu şcoala trebuie să-i înveţe pe copii cum să-şi organizeze timpul liber, cum să-şi pregătească temele ce le are de făcut acasă.

Unii părinţi procedează greşit în ajutorul pe care-l dau copiilor privind efectuarea temelor de casă. Pentru a-l scuti pe copil de efort îi rezolvă temele, în

special la obiectul matematică, unde uneori copilul îi cere unele lămuriri. Părintele nu îşi dă seama că procedând aşa frânează puterea de gândire creatoare a copilului. Uneori îl dădăceşte prea mult, astfel că elevul nu mai participă prin efort propriu la efectuarea temei. De multe ori se întâmplă să explice greşit tema dată de învăţător. De exemplu, unele exerciţii de aritmetică efectuate desfăşurat, în clasă, spre a înlesni puterea de înţelegere a copilului sunt rezolvate în alt mod de către părinţi, copii fiind puşi în încurcătură şi neştiind cum e bine să procedeze.

Învăţătorul trebuie să propună la şedinţele cu părinţii, ca temă de dezbatere „Cât şi cum trebuie ajutat elevul în efectuarea temei avute pentru acasă în scopul dezvoltării gândirii creatoare". El trebuie să-i facă pe părinţi să înţeleagă că elevul trebuie lăsat să gândească, să prezinte cunoştinţele într-o formă personală, să fie lăsat să caute soluţii originale şi numai atunci să fie ajutat când se află în impas. Astfel se dezvoltă gândirea creatoare, spiritul de iniţiativă şi inventivitate.

Alte teme referitoare la ajutorul pe care părintele trebuie să-l dea şcolii privind stimularea creativităţii elevilor ar fi:

1. Timpul de efectuare a temelor pentru acasă;
2. Criterii de selecţionare a programelor TV şi radio;
3. Somnul de după-amiază, etapă importantă în refacerea potenţialului fizic şi intelectual al copilului;
4. Jocul copiilor.

Un alt rol important ce revine părinţilor pentru stimularea creativităţii este acela de a-i ajuta pe copii să folosească mijloacele de comunicare în masă (radio, TV, filme, reviste, teatru, cărţi). Părinţii pot să iniţieze pe elevi pentru a dezlega unele jocuri din categoria „rebus".

În primele clase copilul practica multe jocuri ale copilăriei preşcolare. Elevul trebuie obişnuit să folosească jucării cât mai apropiate de aspectele procesului de învăţământ, cum sunt: cărţile colorate, cărţile de colorat, discuri sau casete cu basme, domino, jocuri de construcţii, jocuri de cuburi, decupaje, jocuri din bucăţele, jocuri cu figuri geometrice. Aici părinţii pot acţiona cu multă eficacitate, alegând jucăriile şi jocurile cele mai potrivite pentru stimularea spiritului de inventivitate şi a imaginaţiei creatoare. Jucăriile mecanice cu un grad mai mare de dificultate determină valorificarea imaginaţiei într-un mod concludent pentru procesul instructiv educativ.

În ceea ce priveşte condiţiile necesare copilului în familie pentru a-şi putea îndeplini rolul de şcolar este necesar să aibă o cameră şi dacă nu se poate un colţ amenajat unde să se simtă bine, să poată lucra şi învăţa, să fie nestingherit pentru a putea gândi asupra ceea ce studiază.

În atenţia familiei trebuie să stea stimularea şi dezvoltarea aptitudinilor de creaţie ale copilului în anumite domenii (matematică, muzică, desen, literatură, sport). Familia este de fapt mediul primar în care copilul se dezvoltă, se formează, creează. Părinţii trebuie să ofere copiilor toate posibilităţile pentru dezvoltarea aptitudinilor de creaţie, încurajând şi apreciind succesele obţinute de el în diferitele

sale încercări artistice. Unii din ei au înclinaţii spre desen, alţii au dragoste pentru matematică, literatură. Biblioteca personală este un mijloc necesar de stimulare a creativităţii. Părintele ajutat de învăţător trebuie să aleagă cu grijă cărţile copiilor.

În atenţia colaborării dintre şcoală şi familie în scopul dezvoltării gândirii şi puterii de creaţie, trebuie să stea regimul de lucru al copilului, considerat de părinte drept o condiţie necesară a desfăşurării procesului de instruire şi educare.

Numai printr-o colaborare strânsă între învăţător şi familie se poate ajunge la rezultatele dorite. Elevii nu pot fi înţeleşi fără a şti ce se întâmplă şi la şcoală şi acasă.

BIBLIOGRAFIE

1. Ardelean L., Secelean N., *Didactica matematicii – noţiuni generale, comunicare didactică specifică matematicii*, Ed. Universităţii „Lucian Blaga”,Sibiu , 2007

2. Clincui, A., *Creativitatea*, Ed. Universităţii Transilvania, Braşov, 2001

3. Cojocărui, V., *Educaţie pentru schimbare şi creativitate*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2003

4. Dumitru, I.A., *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Ed. de Vest, Timişoara, 2000

5. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare şi învăţare* , Ed. Presa Universitară, Cluj-Napoca, 2000

6. Sternberg, J.R., *Manual de creativitate*, Ed. Polirom, Iaşi, 2005

Strategii și stiluri de predare-învățare

Prof.înv.primar Barcan Maria
Școala Gimnazială ”Alexandru Piru” Mărgineni

Strategiile și stilurile de predare-învățare sunt abordări esențiale în educație, care influențează atât modul în care profesorii transmit informațiile, cât și modul în care elevii le absorb și le înțeleg. Iată o descriere detaliată a principalelor strategii și stiluri de predare-învățare:

Strategii de predare-învățare

Strategiile se referă la tehnici și metode pe care educatorii le aplică pentru a facilita procesul de învățare. Acestea pot varia în funcție de obiectivele educaționale, tipologia elevilor și subiectul predat.

1. Învățarea activă

Această abordare pune accent pe participarea activă a elevilor la procesul de învățare. Elevii nu sunt doar receptori pasivi ai informațiilor, ci sunt implicați activ prin discuții, proiecte, dezbateri, jocuri de rol și alte activități care stimulează gândirea critică.

Exemple: Dezbateri, jocuri educative, grupuri de lucru

2. Învățarea bazată pe proiecte

Elevii lucrează pe parcursul unui proiect pe termen lung care le cere să aplice cunoștințele și abilitățile pentru a rezolva o problemă complexă. Această metodă dezvoltă abilități de colaborare, gândire critică și rezolvare a problemelor.

Exemple: Crearea unui website, realizarea unei cercetări științifice, dezvoltarea unui plan de afaceri.

3. Învățarea diferențiată

În această strategie, educatorul adaptează metoda de predare în funcție de nevoile, interesele și stilurile de învățare ale fiecărui elev. Aceasta presupune un amestec de abordări individualizate și grupuri mici pentru a asigura accesibilitatea pentru toți elevii.

Exemple: Materiale diferite pentru grupuri de elevi cu nivele diferite de cunoștințe sau nevoi speciale.

4. Învățarea prin cooperare

Elevii lucrează în grupuri pentru a rezolva o sarcină comună. Acest tip de învățare promovează dezvoltarea abilităților sociale, precum comunicarea, empatia și colaborarea.

Exemple: Lucrul în echipe pentru a rezolva probleme sau a crea prezentări.

5. Învățarea prin descoperire

Elevii învață prin explorarea și investigarea activă a subiectului. Profesorul servește mai mult ca un ghid, iar elevii ajung la concluzii prin propriile cercetări și experimente.

Exemple: Experimente științifice, studiul unui subiect prin cercetare independentă.

6. Predare explicită

Profesorul predă sistematic, explicând clar concepte, instrucțiuni și pași, astfel încât elevii să poată înțelege și să aplice informațiile corect. Aceasta este o metodă tradițională, dar eficientă, de predare.

Exemple: Explicații detaliate la tablă, exerciții structurate.

7. Învățarea bazată pe tehnologie

Utilizarea instrumentelor digitale, platformelor educaționale și aplicațiilor pentru a sprijini procesul de învățare. Aceasta poate include tutoriale online, jocuri educative, aplicații interactive etc.

Exemple: Platforme online ca Google Classroom sau Moodle, aplicații educaționale interactive.

Stiluri de învățare

Stilurile de învățare sunt modalitățile preferate prin care elevii învață și procesează informațiile. Fiecare elev poate avea un stil dominant, dar, de obicei, un mix de stiluri.

1. Stilul vizual

Elevii care preferă să învețe prin imagini, diagrame, hărți mentale și alte reprezentări vizuale. Ei rețin mai ușor informațiile atunci când le sunt prezentate în format vizual.

Exemple: Folosirea diagramelor, infograficelor, animațiilor și prezentărilor vizuale.

2. Stilul auditiv

Acești elevi învață cel mai bine atunci când aud informațiile. Discuțiile, lecțiile auditive, podcasturile și înregistrările sunt eficiente pentru acest stil.

Exemple: Prelegeri, discuții de grup, ascultarea materialelor audio.

3. Stilul kinestezic

Elevii care preferă să învețe prin acțiune, adică prin implicarea fizică în activități. Aceștia rețin informațiile mai bine atunci când se mișcă sau își folosesc corpul.

Exemple: Jocuri de rol, activități practice, exerciții fizice.

4. Stilul citit/scris

Elevii care preferă să învețe prin lectură și scriere. Acest stil include citirea de texte și scrierea notițelor sau rezumatelor.

Exemple: Cărți, articole, scriere de eseuri, luarea notițelor.

5. Stilul logic/matematic

Elevii care preferă raționamentele logice, organizarea informațiilor și utilizarea tehnicilor de rezolvare a problemelor. Aceștia sunt atrași de structuri clare și sisteme organizate.

Exemple: Rezolvarea de probleme matematice, analize de date, utilizarea algoritmilor.

Aplicarea strategiilor și stilurilor de predare-învățare în practică

1. Combinarea stilurilor de învățare

Educatorii eficienți adesea combină diferite stiluri de învățare pentru a acoperi nevoile unei clase diverse. De exemplu, o lecție poate include o prezentare vizuală, o discuție auditivă și o activitate kinestezică.

2. Evaluarea nevoilor elevilor

Este esențial ca educatorii să observe și să înțeleagă stilurile de învățare ale elevilor pentru a le adapta strategiile. De exemplu, pentru un grup de elevi kinestezici, activitățile de învățare bazate pe mișcare vor fi mai eficiente decât lecturile.

3. Diversificarea metodelor de evaluare

Un alt aspect important este evaluarea formativă și sumativă, care să reflecte diversitatea stilurilor de învățare. De exemplu, pentru un elev vizual, o evaluare poate include un proiect bazat pe imagini sau o hartă mentală.

În concluzie, strategiile și stilurile de predare-învățare sunt interdependente și trebuie adaptate în funcție de nevoile elevilor, de tipologia lor și de obiectivele educaționale stabilite. Utilizarea unei combinații echilibrate poate duce la un învățământ mai eficient și mai incluziv.

Când limba apropie oamenii: experiențe de învățare autentică și interculturală la ora de franceză

Prof. Bârzu Giorgiana Iulia - Liceul Teoretic „Spiru Haret”

„O limbă străină începe să trăiască atunci când elevul prinde curajul să o rostească, să o simtă și să o transforme într-o punte către celălalt.”

O limbă străină nu se învață cu adevărat doar atunci când elevul știe să o explice, ci atunci când are curajul să o vorbească, să o trăiască și să o folosească

Într-o lume în care schimbarea a devenit o constantă, iar tehnologia transformă profund modul în care comunicăm, învățăm și construim relații, școala este chemată să își regândească permanent rolul. Educația contemporană trebuie să creeze contexte în care elevul să poată experimenta, să întrebe, să descopere, să greșească, să învețe din propriile experiențe și, mai ales, să intre în relație cu ceilalți.

Această schimbare este cu atât mai vizibilă în predarea limbilor străine. A învăța franceza astăzi înseamnă mai mult decât a memora vocabular, a rezolva exerciții de gramatică sau a reproduce structuri corecte. Înseamnă a descoperi o altă cultură, a înțelege alte perspective asupra lumii, a deveni sensibil la diferențele culturale și a dobândi capacitatea de a comunica într-un spațiu în care diversitatea nu reprezintă un obstacol, ci o resursă.

În această perspectivă, clasa de limba franceză poate deveni mai mult decât un loc al învățării: poate deveni un spațiu al întâlnirii. O întâlnire între limbă și cultură, între profesor și elev, între experiența personală și alteritate, între tradiție și tehnologie. Elevul este privit ca actor social, capabil să utilizeze limba pentru a realiza sarcini, pentru a coopera și pentru a construi sens împreună cu ceilalți.

Această viziune a prins viață în cadrul experienței pedagogice desfășurate la Liceul Teoretic „Spiru Haret”, cu prilejul vizitei domnului Jean Rivera, formator nativ de limba franceză și președintele Asociației Synergie.

Întâlnirea cu un vorbitor nativ a transformat, pentru câteva momente, sala de clasă într-un spațiu al comunicării autentice. Franceza nu a mai fost doar limba unui exercițiu din manual, ci limba unei conversații reale, a întrebărilor spontane, a curiozității și a descoperirii.

Experiența a reunit mai multe dimensiuni ale educației contemporane: comunicarea autentică, interculturalitatea, utilizarea tehnologiei, inteligența artificială, creativitatea, implicarea emoțională și învățarea prin experiență. Tocmai această combinație a transformat activitatea într-un demers educațional cu valoare formativă, nu doar lingvistică.

În cadrul întâlnirii cu domnul Jean Rivera, această nevoie a fost satisfăcută în mod firesc. Activitățile desfășurate cu elevii claselor a IX-a – a XII-a au pornit de la formule simple de salut și prezentare și au evoluat către dialoguri, întrebări spontane și intervenții libere.

Pentru elevi, contactul direct cu un vorbitor nativ a însemnat întâlnirea cu o limbă vie, cu ritmul și intonația sa naturale, cu expresii autentice și cu o comunicare care nu putea fi anticipată în totalitate. Această spontaneitate a avut un rol important. Elevii au fost puși în situația de a asculta pentru a înțelege, de a formula rapid un răspuns și de a-și asuma riscul de a vorbi chiar și atunci când nu erau siguri că exprimarea lor este perfectă. Într-un astfel de context, greșeala devine parte a comunicării, nu un motiv de blocaj.

Pentru profesorul de limbi străine, acesta este unul dintre cele mai importante obiective: crearea unui climat în care elevul să nu se teamă de limbă, ci să aibă curajul să o folosească.

O limbă nu poate fi separată de cultura care o poartă. De aceea, întâlnirea cu domnul Jean Rivera a oferit elevilor nu doar posibilitatea de a practica limba franceză, ci și ocazia de a descoperi aspecte ale culturii francofone prin intermediul dialogului direct.

Întrebările elevilor au devenit puncte de plecare pentru discuții despre Franța, despre viața cotidiană, despre diferențe și asemănări culturale, despre modalitățile contemporane de comunicare și despre experiența personală a unui vorbitor nativ.
În acest sens, educația interculturală îi ajută pe elevi să răspundă unei întrebări esențiale: Cum pot să-l înțeleg pe celălalt fără să încerc să-l judec prin propriile mele repere?
Această întrebare depășește cu mult cadrul lecției de limba franceză. Ea ține de formarea unui cetățean capabil să trăiască într-o societate diversă și să construiască relații bazate pe respect, empatie și dialog.
Activitățile interactive realizate cu ajutorul platformei Canva au adăugat o dimensiune vizuală și dinamică procesului de învățare.
Prezentările despre Franța, regiunile și orașele sale au transformat sala de clasă într-un spațiu de explorare. Imaginile, hărțile și informațiile culturale au stimulat curiozitatea și au oferit elevilor posibilitatea de a asocia limba cu realități concrete.
Instrumentele digitale pot extinde spațiul clasei. Un elev poate descoperi un oraș francez, poate asculta o varietate de limbă autentică, poate colabora cu colegii la un proiect sau poate utiliza un instrument digital pentru a-și îmbunătăți producerea orală sau scrisă. Astfel, tehnologia nu înlocuiește lecția, ci deschide lecția către lume.
Discuțiile despre inteligența artificială au adus în prim-plan una dintre cele mai actuale provocări ale educației. Pentru profesorul de limba franceză, IA poate reprezenta un instrument util pentru crearea unor exerciții diferențiate, simularea unor situații de comunicare, dezvoltarea vocabularului, reformularea unor texte sau generarea unor contexte de învățare adaptate nivelului elevului. Dar tocmai accesul facil la astfel de instrumente impune o nouă responsabilitate: formarea spiritului critic. Elevul trebuie să învețe să nu accepte automat orice răspuns generat de un instrument digital. El trebuie să verifice, să compare, să analizeze, să reformuleze și să își asume propriul punct de vedere.
Profesorul viitorului nu va fi cel care concurează cu tehnologia, ci cel care știe să o transforme într-un instrument al dezvoltării umane.
Una dintre cele mai importante caracteristici ale activităților desfășurate a fost implicarea elevilor. Întrebările lor, reacțiile spontane și interesul manifestat au demonstrat că elevul răspunde pozitiv atunci când simte că are un rol real în activitatea didactică.
Această perspectivă este în concordanță cu orientarea acțională a CECR, în care utilizatorul limbii este considerat un actor social care utilizează resursele lingvistice pentru a acționa și a interacționa.
Experiența a continuat prin vizita culturală la Muzeul Răzeșilor din Prăjești. Această etapă a avut o semnificație aparte, deoarece a schimbat direcția obișnuită a descoperirii culturale. Dacă elevii avuseseră ocazia să descopere elemente ale culturii franceze, invitatul a putut, la rândul său, să descopere patrimoniul și tradițiile locale românești.
Adevărata interculturalitate presupune tocmai această reciprocitate.
Nu este vorba despre „noi îi învățăm pe ceilalți despre cultura noastră” sau „noi învățăm despre cultura lor”, ci despre întâlnirea a două perspective care se îmbogățesc reciproc.
Pentru elevi, această experiență a reprezentat și un exercițiu de valorizare a propriei identități culturale. Descoperirea celuilalt ne poate determina să ne privim propria cultură cu ochi noi.
În acest sens, patrimoniul local devine nu doar obiect de conservare, ci și instrument pedagogic.
Cred că fiecare profesor a trăit acele momente în care o lecție se termină, dar ecoul ei rămâne mult timp în sufletul elevului. Uneori, diferența nu o face cantitatea de informație, ci emoția cu care aceasta a fost trăită.
Întâlnirea directă cu o persoană dintr-un alt spațiu cultural, posibilitatea de a-i pune întrebări, surpriza unui răspuns, bucuria de a fi înțeles într-o limbă străină – toate acestea creează amintiri asociate învățării.

Un elev care pleacă dintr-o activitate spunând „Aș vrea să mai vorbesc în franceză” a făcut, poate, un progres mai important decât unul care a memorat mecanic o listă de verbe.
Pentru că primul a descoperit dorința de a continua să învețe.
Experiența de la Liceul Teoretic „Spiru Haret” demonstrează că lecția de limba franceză poate deveni un spațiu în care se întâlnesc limba, cultura, tehnologia și umanul.
Comunicarea autentică, întâlnirea interculturală, utilizarea instrumentelor digitale, discuțiile despre inteligența artificială și descoperirea patrimoniului local nu sunt activități izolate. Ele pot fi reunite într-o viziune coerentă asupra educației.
Profesorul devine facilitator, mediator și creator de contexte.
Elevul devine participant activ. Tehnologia devine instrument. Cultura devine spațiu de dialog. Iar limba devine punte.
Această perspectivă este cu atât mai importantă într-o perioadă în care educația se confruntă cu provocarea de a păstra echilibrul dintre digital și uman. Avem nevoie de tehnologii performante, dar avem nevoie și de conversații reale.
Avem nevoie de inteligență artificială, dar avem nevoie și de inteligență emoțională.
Există momente în care limba devine cu adevărat vie: atunci când elevul privește interlocutorul, îi ascultă vocea, îi adresează o întrebare și descoperă că poate comunica.
Vizita domnului Jean Rivera, dialogurile cu elevii, activitățile digitale și descoperirea patrimoniului local au creat un astfel de moment. Un moment în care franceza nu a mai fost doar o disciplină școlară, ci un instrument de apropiere între oameni și culturi.
Într-o epocă dominată de viteză, algoritmi și ecrane, școala are nevoie, poate mai mult ca oricând, de întâlniri autentice.Iar profesorul de limba franceză poate transforma fiecare astfel de întâlnire într-o oportunitate de învățare.
Iar atunci când elevul descoperă că, prin limba pe care o învață, poate să întrebe, să înțeleagă, să împărtășească și să fie înțeles, educația își atinge una dintre cele mai frumoase finalități ale sale:
transformă învățarea într-o întâlnire și diferența într-o punte.
Bibliografie selectivă
· Beacco, J.-C. et al. (2023), *L’éducation plurilingue et interculturelle*, Paris, Didier.
· Beacco, J.-C. (2023), *L’altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.
· Conseil de l’Europe (2020), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.
· Bertocchini, P.; Costanzo, E. (2017), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
· Argaud, E. (2021), *Le fait culturel en classe de FLE*, Paris, Hachette FLE.
· Dufour, S.; Parpette, C. (2023), *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde*, Artois Presses Université.
· France Éducation international – resurse și publicații pentru didactica FLE, educație plurilingvă și interculturală.
· Conseil de l’Europe – resurse și descriptori CECR pentru comunicare, mediere, interacțiune și competență plurilingvă și pluriculturală.

Nume: Bătrînca C. Ramona Maria

NECESITATEA COMPORTAMENTELOR ETICE IN MEDIUL PROFESIONAL (IN GENERAL) SI ACADEMIC (IN SPECIAL)

Într-o societate în continuă schimbare, etica rămâne una dintre cele mai solide repere ale comportamentului uman. Respectarea unor norme morale este esențială atât în viața profesională, cât și în cea academică, pentru a crea un mediu bazat pe respect, încredere și responsabilitate. Comportamentele etice nu sunt doar reguli scrise, ci reflectă valorile care ghidează interacțiunile dintre indivizi. Atât în mediul profesional, cât și în cel universitar, etica este o condiție indispensabilă pentru progresul autentic.

Etica nu reprezintă doar un set de reguli abstracte, ci fundamentul pe care se construiește încrederea, reputația și funcționarea sănătoasă a oricărei organizații profesionale sau instituții academice. Într-o lume competitivă, comportamentul etic distinge progresul autentic de succesul iluzoriu bazat pe fraude. Într-un sens general, etica profesională se referă la reguli de conduit şi la moduri de comportament proprii realizării scopurilor şi responsabilităţilor unei profesii

Consider ca orice om trebuie sa respecte principiile fundamentale ale eticii , pentru a evita haosul si pentru ase asigura ca exista o colaborare eficienta intre membrii unei societati, comunitati. Printre cele mai importante principii etice cred ca se pot enumera urmatoarele: onestitatea , integritatea, respectul ,corectitudinea , dreptatea , loialitatea , confidențialitatea , toleranța , respectul pentru demnitatea umană , libertatea de exprimare , egalitatea de șanse .

Eu cred ca principiile etice care ma defines cel mai bine sunt imparțialitatea deoarce consider important să tratez oamenii și situațiile obiectiv, fără favoritisme sau prejudecăți, luând decizii corecte și echilibrate , **c**onfidențialitatea deoarce respect protejarea informațiilor personale sau profesionale și cred că încrederea dintre oameni se construiește prin discreție și seriozitate si nu in ultimul rand**,,** perseverența profesională deoarce m**ă** definesc prin dorința de a învăța continuu, de a mă perfecționa și de a depune efort constant pentru a obține rezultate de calitate.

Rostul unei universități moderne – indiferent de profil – nu e doar acela de a ne forma ca specialişti şi cercetători, ci şi ca oameni civilizaţi, culţi, oameni de caracter, care ne respectăm semenii şi instituţiile, ca oameni morali. Un mediu imoral favorizează formarea unor oameni imorali, iar un mediu moral dă naştere unor oameni morali.

Există tot mai multe universităţi în lume care au inclus în „misiunea” lor acest obiectiv: să devină o instituţie integră, morală, populată de oameni integri. Planurile lor strategice conţin mijloacele concrete prin care putem atinge acest obiectiv. În orice caz, ele nu constau doar în definirea cât mai detaliată a unui comportament imoral – cum e plagierea unei lucrări – şi aplicarea unei pedepse după comiterea actului, pentru a descuraja repetarea lui, ci şi în crearea unui climat favorabil eticii.

Principiile şi normele morale au fost prezente întotdeauna în mediul universitar, dar în cea mai mare parte a timpului sub forma unor reguli nescrise, a unor obiceiuri academice şi bune practici profesionale variabile de la o universitate la alta.

In primul rand , pentru a avea o universitate morala este nevoie ca toti studentii si profesorii sa respecte codurile de etica in vigoare si este nevoie sa se aplice acleasi standard tuturor membilor: studenti , profesori , colaboratori.

In al doilea rand, o universitate morală trebuie să permită idei diferite, cercetare liberă și dezbatere critică — chiar când acestea sunt incomode politic sau social, însa în același timp trebuie: să combată manipularea și dezinformarea, să nu transforme libertatea în abuz si să păstreze standarde intelectuale serioase.

Plagiatul înseamnă furt.

Plagiatul este o însuşire a unei opere literare, artistice sau ştiinţifice, a unor idei, expresii, invenţii, cuvinte sau propoziţii şi prezentată ca fiind o operă proprie, o creaţie personală. Plagiatul este o copiere, o reproducere. O dată cu accesul facil la internet, plagierea a devenit extrem de simplă.

Formele plagiatului sunt diverse: plagiatul de tip copy-paste sau clona, plagiatul prin citare parţială, plagiatul prin parafrazare, plagiatul prin mixare, plagiatul prin reciclare, plagiatul hybrid, plagiatul prin confuzie, plagiatul mascat, plagiatul prin manipularea surselor.

Dar cea mai grava forma a plagiatului mi se pare copierea grosolană, cuvânt cu cuvânt a unor pasaje direct din cărţi, lucrări, jurnale, reviste de specialitate, articole sau orice alte surse tipărite si prezentarea integrală a acestei lucrări realizate de altă persoană ca fiind proprie. Îl consider una dintre cele mai grave forme deoarece presupune fraudă intenționată și lipsa oricărei contribuții personale.

O alta forma de plagiat pe care o consider grava, este cea in care se copiaza continutul unei surse si se fac schimbari minore. În cazul acestui tip de plagiat sursa originală poate să nu fie indicată deloc sau poate să fie menţionată prin notă de subsol sauparanteze, însă nu şi prin plasarea între ghilimele a textului preluat.

Cea de-a treia forma de plagiat pe care o consider grava când porţiuni de propoziţie sau frază sunt preluate din mai multe surse şi sunt folosite în aşa fel încât să se potrivească.

Pentru a reduce comportamentele neetice, atât în mediul profesional, cât și în cel academic, este nevoie de un efort comun și constant. În primul rând, educația morală ar trebui să înceapă de timpuriu, nu doar în familie, ci și în școală, unde să fie promovată gândirea critică și corectitudinea.

În al doilea rând, instituțiile trebuie să impună reguli clare, dar și să creeze mecanisme eficiente de verificare și sancționare a abaterilor. Nu în ultimul rând, exemplele personale sunt cele mai puternice: un profesor corect sau un șef integru devine un model de urmat. Etica se învață, dar mai ales se trăiește.

În concluzie, comportamentele etice nu sunt o opțiune, ci o necesitate pentru o societate funcțională și corectă. Fie că vorbim de un birou, o sală de curs sau o instituție publică, normele morale definesc calitatea relațiilor dintre oameni și autenticitatea rezultatelor obținute. Doar prin asumare, educație și consecvență, putem spera la un mediu profesional și academic în care cinstea și respectul să fie mai mult decât simple cuvinte.

De la diagnoză la intervenție pedagogică: perspectiva practicianului în combaterea abandonului școlar

Prof. pentru educație timpurie: Băzăvan Larisa-Ionela

Școala Gimnazială Nr. 1 Țicleni, județul Gorj

Abandonul școlar reprezintă una dintre cele mai severe și cronice vulnerabilități ale sistemului educațional din România. Părăsirea timpurie a școlii nu este un eveniment izolat sau o decizie de moment, ci finalitatea unui proces complex de dezangajare treptată, marcat de absențe repetate, demotivare și deteriorarea relației dintre elev și mediul școlar. În contextul socio-economic actual, rata abandonului școlar din România înregistrează valori alarmante, ajungând la aproximativ 18% în zonele vulnerabile și rurale

În calitate de cadru didactic aflat zilnic la catedră, observarea abandonului școlar nu începe cu statistici naționale, ci cu detalii dureroase din sala de clasă: un caiet lipsă, o privire apatică, absențe repetate care devin treptat un obicei și o distanțare emoțională subtilă a elevului. Abandonul școlar este, din perspectiva practicianului, un proces lent și dureros de dezangajare, nu o decizie bruscă.

Cauzele profunde observate la firul ierbii

Analizând parcursul elevilor vulnerabili, am identificat în mod direct factorii generatori care îi împing spre părăsirea timpurie a școlii:

- Sărăcia extremă și stigmatizarea: Copiii care vin fără rechizite adecvate sau haine corespunzătoare dezvoltă un profund stres emoțional și sentimente de umilință în fața colegilor, transformând școala într-un mediu ostil.
- Impactul migrației părinților: Elevii lăsați acasă în grija bunicilor, din cauza plecării părinților la muncă în străinătate, suferă de un deficit afectiv cronic, ducând la pierderea motivației de învățare și la derapaje comportamentale.
- Decalajul rural și barierele geografice: În special în mediul rural, distanțele mari și lipsa unui transport școlar eficient fac ca prezența la cursuri să devină o luptă cotidiană greu de susținut.
- Inadaptarea instituțională și etichetarea: Am observat cum rigiditatea metodelor clasice de predare și tendința de a eticheta un elev drept „problematic” sau „slab” creează o profeție auto-împlinită: copilul internalizează eșecul și alege să se retragă treptat.

Măsuri practice și intervenții întreprinse la nivel de clasă și școală

Confruntată cu aceste realități, rolul meu nu a putut fi unul pasiv. Am aplicat o serie de măsuri concrete, inspirate din mecanismele moderne de intervenție, pentru a readuce elevul în ecosistemul educațional:

- Implementarea indicatorilor de avertizare timpurie: Am urmărit cu rigurozitate semnele de alarmă (absenteismul nemotivat și scăderea bruscă a notelor) pentru a interveni înainte ca riscul să devină ireversibil.

- Crearea unui climat afectiv securizant: Am renunțat la stilul rigid de predare ex-catedra în favoarea unei relații bazate pe empatie, validând micile progrese ale elevilor și eliminând orice formă de etichetare negativă în clasă.
- Activități remediale și educație non-formală: Prin corelarea conținuturilor cu activități practice și proiecte atractive, am încercat să răspund la întrebarea constantă a elevului: *„La ce folosește școala?”*
- Parteneriatul activ cu familia și comunitatea: Am inițiat un dialog constant cu părinții (sau tutorii rămași acasă) și am colaborat direct cu psihologul școlar și autoritățile locale pentru a crea o plasă de siguranță în jurul copilului. În cazurile critice în care elevii părăsiseră deja sistemul, i-am orientat activ către programe de tip „A Doua Șansă”.

Din perspectiva cadrului didactic, fiecare elev salvat de la abandon reprezintă dovada vie că empatia, resursele adaptate și implicarea sistemică pot schimba radical destine umane.

GREENCOMP APLICAT LA CLASĂ.
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE SUSTENABILITATE PRIN ACTIVITĂȚI EXPERIMENTALE DE CHIMIE

Prof. Benga Adriana-Elena
Liceul Tehnologic „AZUR”, Timișoara

Rezumat

Educația pentru sustenabilitate a devenit o prioritate curriculară europeană, formalizată prin cadrul de referință GreenComp (Comisia Europeană, Centrul Comun de Cercetare, 2022), care definește 12 competențe de sustenabilitate organizate în patru arii interconectate.

Prezentul articol propune un model de operaționalizare a cadrului GreenComp la disciplina chimie, în învățământul liceal, prin patru activități experimentale concrete (analiza calității apei, studiul ciclului de viață al plasticului, sinteza unui bioplastic și formularea unui detergent biodegradabil), fiecare corelată explicit pe una dintre cele patru arii de competență. Lucrarea prezintă, pe baza cercetărilor recente din domeniu, decalajul frecvent constatat între atitudinea pro-ecologică declarată și comportamentul real al elevilor, argumentând că activitatea experimentală — specifică disciplinelor din aria științelor — poate reduce acest decalaj prin implicare directă, măsurabilă și repetabilă. Sunt propuse și instrumente de evaluare formativă adaptate specificului orelor de chimie.

Cuvinte-cheie: *GreenComp, educație pentru sustenabilitate, chimie experimentală, competențe de mediu, învățământ liceal.*

1. Introducere

Criza climatică, epuizarea resurselor și pierderea biodiversității au impus reconfigurarea educației pentru mediu dinspre transmiterea de informații către formarea unor competențe transversale, aplicabile în viața reală. La nivel european, acest demers a fost formalizat în 2022 prin publicarea cadrului GreenComp — The European Sustainability Competence Framework, elaborat de Centrul Comun de Cercetare al Comisiei Europene ca răspuns direct la angajamentele asumate prin Pactul Verde European (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022).

În România, educația ecologică este prezentă în școli mai ales sub forma unor activități extracurriculare punctuale — „Săptămâna verde”, ecologizări, ateliere de reciclare — orientate spre conștientizare, dar rareori structurate pe o progresie de competențe verificabile. Studiile recente confirmă limitele acestei abordări: o cercetare desfășurată în anul școlar 2024–2025 pe 121 de elevi de clasa a X-a din Giurgiu, implicați în monitorizarea avifaunei urbane, a evidențiat o corelație puternică între atitudinea pro-ecologică și comportamentele observate, dar nicio diferență semnificativă între grupul experimental și cel de control după intervenție (Dumitru, Chirca & Staicu, 2026). Rezultatul sugerează că simpla expunere la activități de mediu, chiar

directă, nu garantează transferul spre comportament — este nevoie de o structurare didactică mai riguroasă a intervenției.

Chimia, ca disciplină experimentală prin excelență, oferă un context favorabil pentru acest tip de structurare: elevul nu doar observă un fenomen din mediu, ci îl reproduce, îl măsoară și îl explică la nivel molecular, ceea ce poate consolida legătura dintre înțelegerea conceptuală și acțiunea responsabilă. Articolul de față propune un model de proiectare didactică ce corelează explicit cele patru arii de competență GreenComp pe activități experimentale de chimie adaptate liceului.

2. Cadrul teoretic: GreenComp

GreenComp definește sustenabilitatea ca o competență compusă din cunoștințe, abilități și atitudini, organizată în patru arii interconectate, fiecare cuprinzând câte trei competențe, considerate non-ierarhice și egal importante (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022):

- Asumarea valorilor sustenabilității (valuing sustainability, susținerea echității, promovarea naturii);
- Asumarea complexității sustenabilității (gândire sistemică, gândire critică, formularea problemei);
- Anticiparea unor perspective sustenabile (alfabetizare pentru viitor, adaptabilitate, gândire exploratorie);
- Acțiunea pentru sustenabilitate (implicare civică și politică, acțiune colectivă, inițiativă individuală).

Cadrul este conceput ca un document de referință neprescriptiv, aplicabil oricărui context de învățare — formal, nonformal sau informal — și oricărei vârste (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022). Această flexibilitate permite adaptarea sa la specificul fiecărei discipline școlare, inclusiv la chimie, unde competențele de sustenabilitate se pot ancora direct în conținuturi curriculare deja existente (reacții de oxido-reducere, poluanți, biodegradabilitate, materiale reciclabile).

Documentul european GreenComp subliniază caracterul transversal al competenței de sustenabilitate, necesară în toate domeniile vieții, precum și interdependența dintre om și natură — principii care converg cu recomandările metodologice ale educației pentru mediu din literatura românească recentă, unde se insistă asupra experienței directe, a explorării și a implicării active a elevilor (proiect educațional interșcolar „Ziua Mondială a Mediului”, 2026).

3. Chimia experimentală ca vector al competențelor de sustenabilitate

Spre deosebire de activitățile de conștientizare generală (drumeții, ecologizări, campanii afișate), experimentul de chimie oferă trei avantaje didactice specifice pentru formarea competențelor GreenComp:

- Măsurabilitate: parametri precum pH-ul, concentrația de nitrați sau timpul de biodegradare pot fi cuantificați, ceea ce transformă o atitudine declarativă într-o observație verificabilă;

- Cauzalitate explicită: elevul înțelege mecanismul chimic al problemei de mediu (de exemplu, eutrofizarea produsă de fosfați), nu doar consecința ei vizibilă;
- Transfer spre acțiune: rezultatul experimentului (un bioplastic funcțional, un detergent biodegradabil) poate fi dus mai departe într-o acțiune reală — exact aria „Acțiune pentru sustenabilitate" din GreenComp.

Acest tip de ancorare experimentală răspunde direct decalajului atitudine–comportament identificat în literatura recentă (Dumitru, Chirca & Staicu, 2026) și este consecvent cu recomandarea europeană conform căreia educația pentru sustenabilitate trebuie să depășească simpla diseminare de informații, necesitând experiență directă și reflecție continuă (proiect educațional interșcolar „Ziua Mondială a Mediului", 2026).

4. Model de proiectare didactică: mapare GreenComp – activități de chimie

Tabelul de mai jos propune o corespondență directă între cele patru arii de competență GreenComp și patru activități experimentale, gândite pentru un modul de 6–8 săptămâni la clasele IX–XI, adaptabile atât la profilul teoretic, cât și la cel tehnologic:

Arie de competență GreenComp	Competență specifică	Activitate experimentală de chimie propusă
Asumarea valorilor sustenabilității	Promovarea naturii; susținerea echității	Analiza calității apei din surse locale (pH, duritate, nitrați) și dezbatere despre accesul echitabil la apă potabilă
Asumarea complexității sustenabilității	Gândire sistemică; gândire critică; formularea problemei	Studiul ciclului de viață al unui produs (ex. o sticlă PET) — extracție, producție, utilizare, deșeu — cu identificarea punctelor de intervenție
Anticiparea unor perspective sustenabile	Alfabetizare pentru viitor; adaptabilitate; gândire exploratorie	Sinteza unui bioplastic din amidon în laborator și compararea biodegradabilității cu plasticul convențional
Acțiunea pentru sustenabilitate	Inițiativă individuală; acțiune colectivă; implicare politică	Elaborarea și testarea unui detergent biodegradabil, urmată de o campanie de informare a comunității școlare

5. Metodologie de evaluare propusă

Pentru a evita limita metodologică semnalată în studiile anterioare — absența unor diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control atunci când intervenția nu este suficient structurată (Dumitru, Chirca & Staicu, 2026) — se recomandă un design cvasi-experimental cu măsurare pre-post, pe trei dimensiuni distincte:

- Cunoștințe: chestionar cu itemi conceptuali (ex. explicarea eutrofizării, a biodegradabilității);
- Atitudini: scală Likert adaptată privind valorizarea sustenabilității și percepția asupra echității de mediu;
- Comportament: jurnal de auto-raportare a acțiunilor concrete (reducerea consumului de plastic, sortarea deșeurilor) pe durata modulului, corelat cu observația directă la orele de laborator.

Separarea celor trei dimensiuni permite verificarea explicită a ipotezei centrale a articolului: că activitatea experimentală de laborator, spre deosebire de activitățile pur observaționale, produce un transfer mai puternic dinspre atitudine spre comportament, tocmai datorită componentei de acțiune directă (sinteza unui produs, testarea lui, aplicarea lui).

6. Discuții și limite

Modelul propus prezintă limite care trebuie asumate în orice implementare ulterioară. Resursele de laborator disponibile în liceele tehnologice sunt inegal distribuite, iar activitățile care implică sinteze (bioplastic, detergent) necesită timp suplimentar față de ora standard de 50 de minute, ceea ce poate impune organizarea lor ca opțional sau activitate extrașcolară. De asemenea, eșantioanele mici, specifice cercetării-acțiune la nivel de clasă, limitează generalizarea rezultatelor — motiv pentru care se recomandă replicarea modelului în mai multe unități școlare, cu raportare comparativă a datelor.

Un aspect care merită investigat separat este durabilitatea efectului: literatura arată corelații puternice atitudine–comportament imediat după intervenție, dar rareori sunt raportate măsurători la distanță de câteva luni (Dumitru, Chirca & Staicu, 2026). Un studiu longitudinal, cu o a treia măsurare la finalul anului școlar, ar clarifica dacă efectul activităților experimentale de chimie se menține sau se erodează în timp.

7. Concluzii

Cadrul GreenComp oferă o structură de referință utilă pentru a transforma educația ecologică din activitate extracurriculară punctuală într-un demers didactic coerent, ancorat în competențe verificabile. Chimia experimentală, prin măsurabilitatea, cauzalitatea explicită și potențialul de transfer spre acțiune pe care le oferă, reprezintă un vector didactic potrivit pentru cele patru arii ale cadrului, în special pentru aria „Acțiune pentru sustenabilitate”, adesea cea mai puțin dezvoltată în practica școlară curentă. Modelul de proiectare propus în acest articol — cu cele patru activități centrate explicit pe competențe și cu un design de evaluare pe trei dimensiuni (cunoștințe, atitudini, comportament) — poate constitui un punct de plecare pentru

cercetări-acțiune ulterioare, menite să verifice empiric dacă activitatea experimentală reduce efectiv decalajul dintre atitudinea pro-ecologică declarată și comportamentul real al elevilor de liceu.

Bibliografie

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Centrul Comun de Cercetare al Comisiei Europene.
2. Dumitru, A.-M.-I., Chirca, R., & Staicu, A.-C. (2026). Implicarea elevilor de liceu în activități de monitorizare a avifaunei urbane pentru dezvoltarea comportamentului ecologic. Revista de Pedagogie (Journal of Pedagogy), 2026(1).
3. Institutul de Științe ale Educației. (2026). Apel pentru articole – Revista de Pedagogie, nr. 1/2026: De la cercetare la practică: Abordări contemporane bazate pe dovezi în susținerea învățării.
4. Proiect Educațional Interșcolar „Ziua Mondială a Mediului”. (2026). Educația ecologică și activitățile de protejare a mediului.

Formarea cetățenilor responsabili în era digitală: perspective pedagogice și direcții de acțiune

Dana-Emilia Boca

Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu”, Târgu Mureș

Rezumat

Transformările accelerate ale societății digitale impun dezvoltarea unor competențe civice, etice și socio-emoționale care să permită elevilor să navigheze responsabil mediul online. Lucrarea analizează rolul școlii în formarea cetățenilor digitali responsabili, evidențiind strategii pedagogice, exemple de bune practici și direcții de acțiune pentru cadrele didactice. Concluziile subliniază necesitatea unei educații umaniste, centrate pe valori, care să îmbine creativitatea cu rigoarea științifică.

Introducere

Era digitală redefinește modul în care elevii comunică, învață, se informează și se raportează la comunitate. Accesul rapid la informație, expunerea la conținut variat și interacțiunile online creează oportunități, dar și riscuri. În acest context, școala are responsabilitatea de a forma cetățeni capabili să utilizeze tehnologia în mod etic, critic și creativ.

Educația pentru responsabilitate digitală nu reprezintă doar un set de reguli, ci un proces complex de dezvoltare a caracterului, empatiei și discernământului.

1. Competențe esențiale ale cetățeanului digital responsabil

- **Gândire critică** – capacitatea de a evalua informațiile, de a identifica surse credibile și de a evita manipularea.
- **Etică digitală** – respectarea normelor de comportament online, protejarea datelor personale, responsabilitatea față de consecințele acțiunilor digitale.
- **Comunicare empatică** – utilizarea limbajului adecvat, prevenirea conflictelor, gestionarea emoțiilor în interacțiunile online.
- **Creativitate și inovație** – folosirea mediului digital pentru proiecte educaționale, colaborare și dezvoltare personală.
- **Participare civică** – implicarea în comunitate prin platforme digitale, proiecte sociale și inițiative educaționale.

2. Rolul școlii în formarea responsabilității digitale

Școala este spațiul în care elevii învață să îmbine libertatea digitală cu responsabilitatea. Cadrele didactice devin facilitatori ai unor experiențe de învățare care:

- cultivă **reflecția pedagogică** și dialogul;
- promovează **siguranța online** prin activități practice;
- integrează **proiecte interdisciplinare** care dezvoltă competențe digitale;
- valorifică **tehnologiile educaționale** pentru colaborare și creativitate;

- sprijină elevii vulnerabili sau aflați în risc de excluziune digitală.

3. Exemple de bune practici

3.1. Ateliere de educație digitală

Organizarea de sesiuni tematice despre protecția datelor, cyberbullying, identitate digitală și comunicare responsabilă.

3.2. Proiecte colaborative online

Crearea de portofolii digitale, reviste școlare, podcasturi sau prezentări interactive care implică elevii în activități creative.

3.3. Simulări și studii de caz

Analiza unor situații reale din mediul online pentru a dezvolta empatia, responsabilitatea și capacitatea de decizie.

3.4. Implicarea comunității

Parteneriate cu instituții educaționale, ONG-uri și specialiști în siguranță digitală pentru activități aplicate.

4. Direcții de acțiune pentru cadrele didactice

- Introducerea responsabilității digitale în toate disciplinele.
- Crearea unui climat de învățare bazat pe încredere și dialog.
- Utilizarea platformelor educaționale pentru activități colaborative.
- Monitorizarea și sprijinirea elevilor vulnerabili.
- Promovarea creativității ca instrument de dezvoltare personală.
- Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul tehnologiei educaționale.

Concluzii

Formarea cetățenilor responsabili în era digitală este un proces esențial pentru dezvoltarea unei societăți echilibrate, etice și inovatoare. Educația trebuie să îmbine **sufletul** – empatia, valorile, responsabilitatea – cu **știința** – rigoarea, analiza critică, tehnologia. Cadrele didactice au un rol decisiv în modelarea comportamentelor digitale ale elevilor și în construirea unei culturi educaționale orientate spre viitor.

Bibliografie

1. Bălăceanu, A. – *Educația digitală în școala modernă*, Editura Didactică, 2024.
2. European Centre for Excellence in Education – materiale și ghiduri oficiale.
3. UNESCO – *Digital Citizenship Education*, 2023.
4. OECD – *Future of Education and Skills*, 2024.

IMPORTANȚA CITITULUI ÎN DEZVOLTAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES)

Autor: **Bodea Laura-Monica**
Funcția: **Profesor itinerant și de sprijin**
Instituția: **CJRAE Timiș, Timișoara**

Rezumat: Acest articol prezintă importanța terapeutică și educațională a lecturii în dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Cititul, adaptat nevoilor specifice ale fiecărui elev, contribuie la stimularea funcțiilor cognitive, îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea inteligenței emoționale și facilitarea incluziunii școlare. Lucrarea propune, de asemenea, o serie de strategii practice adaptate pentru cadrele didactice și specialiștii din domeniul psihopedagogiei speciale.

Cuvinte cheie: cerințe educaționale speciale, lectură terapeutică, adaptare curriculară, incluziune, dezvoltare cognitivă.

1. Introducere

Educația incluzivă reprezintă o provocare continuă pentru sistemul de învățământ, solicitând din partea cadrelor didactice și a specialiștilor o adaptare permanentă a strategiilor de predare-învățare-evaluare, astfel încât copiii cu cerințe educaționale speciale să beneficieze de intervenții personalizate.

Lectura ocupă un loc central printre instrumentele cu un puternic impact terapeutic și formativ. Cititul nu este doar o abilitate academică de bază, ci reprezintă o cale prin care copiii reușesc să înțeleagă mai bine mediul înconjurător și să dezvolte abilități esențiale pentru a se putea adapta la acesta.

2. Dimensiunile dezvoltării prin intermediul lecturii

Lectura stimulează și dezvoltă complex toate procesele psihice și limbajul copiilor, oferind un sprijin esențial în învățare și comunicare. Obiceiul de a citi contribuie la structurarea corectă a propozițiilor, îmbunătățește pronunția, dezvoltă vocabularul pasiv și activ. Poveștile terapeutice și literatura pentru copii

oferă modele de comportament, astfel prin intermediul personajelor din cărți, aceștia învață să identifice stări afective precum empatia, frica, bucuria sau tristețea. De asemenea, reușita în a descifra un text sau o poveste crește stima de sine a elevului cu CES, aceasta oferindu-i sentimentul de competență școlară.

Un rol fundamental îl are cititul poveștilor de către părinți, acesta oferind copiilor un model de intonație, ritm și expresivitate. Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, cum ar fi dificultăți de limbaj, tulburări de dezvoltare sau alte dizabilități, această activitate cu părintele dobândește atât o valoare terapeutică, cât și una educativă.

Audierea unor povești adaptate nevoilor individuale, ca ritm și conținut, stimulează atenția, înțelegerea auditivă și expresia verbală. Folosirea unei intonații clare, repetarea sau explicarea unor cuvinte sau fraze și încurajarea răspunsurilor contribuie la îmbunătățirea comunicării și dezvoltarea vocabularului. Prin lectura zilnică se cultivă nu doar un obicei sănătos, ci și o legătură afectivă profundă între copil și părinte.

3. Strategii practice de adaptare a lecturii

Pentru ca lectura să își atingă scopul terapeutic și educațional, este important ca textele clasice să fie adaptate în funcție de patologia și particularitățile de vârstă ale copilului cu cerințe educaționale speciale. Metode practice prin care textele de lecturat pot fi adaptate nevoilor individuale ale copiilor:

- Cărțile senzoriale și interactive sunt recomandate pentru preșcolari sau elevi cu deficiențe severe. Utilizarea texturilor, a sunetelor și a elementelor mobile menține treaz interesul și conectează stimularea tactilă cu cea vizuală.
- Metoda textului simplificat (Easy-to-Read) se poate utiliza în cazul copiilor cu dizabilități intelectuale ușoare sau moderate. Frazele trebuie să fie scurte, clare, scrise cu fonturi mari (sans-serif, de exemplu Arial sau Verdana), evitându-se metaforele complexe sau limbajul figurat.
- Suportul vizual (Pictograme și sistemul PECS), potrivit în cazul

copiilor non-verbali sau cu autism. Asocierea textului cu imagini sau simboluri grafice standardizate este esențială pentru construirea sensului global al poveștii.

- Lectura asistată și modelarea: Cadrul didactic citește în tandem cu elevul, folosind intonații variate, oprindu-se frecvent pentru a adresa întrebări simple de verificare a comprehensiunii textului („Cine este în imagine?”, „Ce face personajul?”).

4. Concluzii

Cititul reprezintă una dintre cele mai importante activități în procesul de dezvoltare al copiilor, având un impact semnificativ atât asupra dezvoltării cognitive, emoționale, cât și sociale. Astfel, importanța cititului în viața copiilor cu cerințe educaționale speciale depășește granițele simplei alfabetizări. Lectura devine o formă de terapie prin care se construiesc punți de comunicare între lumea interioară a copilului și realitatea socială.

Implicarea activă și colaborarea specialiștilor din CJRAE, a cadrelor didactice de sprijin și a familiei în transformarea lecturii într-o activitate zilnică, adaptată și atractivă, reprezintă un pilon esențial pentru o incluziune școlară și socială de succes.

Bibliografie:

- Gherguț, A. (2016)- Frustrarea și eșecul școlar. Strategii de intervenție psihopedagogică, Editura Polirom, Iași.
- Vrăsmaș, T. (2010)- Școala incluzivă — o provocare pentru învățământul modern, Editura Trei, București.
- Centrul Național de Servicii de Sprijin pentru Educația Incluzivă. Ghid de bune practici pentru educația copiilor cu CES, resurse educaționale online.

Când răspunsul vine înaintea întrebării. Lectura, reflecția și dreptul de a gândi în lumea Inteligenței Artificiale

Profesor: **Bodzsar Corina**
Liceul Tehnologic Transporturi Auto Timișoara

Există o schimbare discretă, dar profundă, pe care profesorul o poate observa astăzi în sala de clasă: **răspunsul poate veni înainte ca întrebarea să fi avut timpul să se nască.**

Informația se află la câteva secunde distanță, iar instrumentele de inteligență artificială generativă pot rezuma un text, pot explica o metaforă, caracterizează un personaj, construiesc o argumentare sau un eseu coerent înainte ca elevul să fi avut timpul - și, uneori, răbdarea - de a se confrunta el însuși cu dificultatea textului.

Istoria cunoașterii a fost mereu însoțită de instrumente noi: scrisul a păstrat amintirile pe hârtie, tiparul a deschis cărțile pentru toată lumea, iar motoarele de căutare ne-au obișnuit să găsim orice în câteva clipe. Marea schimbare adusă de inteligența artificială este însă mult mai intimă: ea nu se mai mulțumește să ne arate unde să căutăm, ci se oferă să gândească în locul nostru, livrându-ne direct **ideea la cheie, fără drumul interior care ar fi trebuit să o nască**. De aceea, problema pedagogică nu este doar accesul facil la tehnologie sau tentația de a bifa sarcinile școlare, întrebarea este alta: **ce se întâmplă cu gândirea atunci când răspunsul vine înainte ca întrebarea să se fi frământat?**

Pentru profesorul de limba și literatura română, această interogație devine esențială. Literatura rămâne unul dintre spațiile privilegiate ale educației în care incertitudinea nu reprezintă neapărat o eroare ce trebuie urgent corectată, un text literar valoros nu se epuizează într-un răspuns corect, pentru că solicită revenire, ezitare, anticipare, confruntarea perspectivelor, formularea și reformularea ipotezelor.

Lectura autentică presupune tocmai acel **timp interior** pe care cultura răspunsului pe loc riscă să îl comprime, și poate că aici se află una dintre marile provocări ale educației contemporane: nu mai este suficient să-l învățăm pe elev unde să găsească răspunsul, trebuie să îl învățăm **ce merită întrebat, când să nu se grăbească spre răspuns și cum să recunoască diferența dintre un răspuns bine formulat și unul cu adevărat gândit.**

În contextul unui liceu tehnologic, problema capătă o acuitate aparte. Profesorul întâlnește frecvent adolescenți pentru care lectura nu mai reprezintă o practică firească și nici curiozitate. În fața unui text mai amplu apar reacții precum: „*E prea lung”*, *„Nu înțeleg”*, *„Trebuie să citim tot?”* sau întrebarea devenită aproape emblematică pentru raportul pragmatic al adolescentului cu școala: *„La ce-mi folosește?”*. Ar fi comod să interpretăm asemenea reacții exclusiv drept dezinteres, comoditate sau refuz al culturii, însă realitatea pedagogică este mai complexă.

În spatele unui *„nu vreau să citesc”* se poate afla uneori un *„îmi este greu să citesc”*, în spatele lui *„mă plictisește”* se poate ascunde *„nu reușesc să construiesc suficient sens încât efortul să merite”,* iar în spatele lui *„spuneți-ne dumneavoastră ce înseamnă”* poate exista experiența repetată a elevului care a învățat că interpretarea valoroasă vine întotdeauna din exterior.

Cercetările asupra alfabetizării la adolescenți arată că dezvoltarea competenței de lectură este legată nu numai de strategiile utilizate, ci și de motivația pentru lectură și de metacogniție - capacitatea de a cunoaște și monitoriza propriile procese de înțelegere (Heyne et al., 2023). Această perspectivă schimbă inclusiv sensul pedagogic al plictiselii, și poate că e vremea să recunoaștem că plictiseala nu trebuie nici romantizată, nici judecată prea repede, pentru că, uneori, este suprafața vizibilă a unui raport fragil cu dificultatea.

Citirea unui text literar presupune menținerea atenției, activarea cunoștințelor anterioare, integrarea informațiilor noi, formularea unor inferențe, monitorizarea înțelegerii și revenirea asupra fragmentelor care nu au produs sens. Cu alte cuvinte, lectura nu este simpla deplasare a ochilor peste cuvinte, este o activitate cognitivă complexă. De aici apare un paradox important: **tocmai elevul pentru care lectura este mai dificilă are nevoie de mai mult timp în interiorul procesului, dar este și cel mai tentat să abandoneze,** iar *inteligența artificială* îl întâlnește exact în acest punct. Nu ea creează dificultatea; o găsește deja acolo și îi oferă elevului posibilitatea de a o ocoli. Această posibilitate schimbă însă natura problemei. În fața unui text pe care nu îl înțelege, elevul are, în mod firesc, nevoie de sprijin: profesorul, colegii, dicționarul, explicațiile sau instrumentele digitale pot susține procesul de comprehensiune fără a-l înlocui, însă în cazul inteligenței artificiale generative apare o situație nouă: instrumentul poate să nu îl ajute doar **să parcurgă drumul către răspuns**, ci să îi ofere direct **capătul drumului**.

Un rezumat, o interpretare sau chiar un eseu complet pot apărea înainte ca elevul să fi formulat propria ipoteză, să se fi confruntat cu o neînțelegere ori să fi încercat să o depășească. Dispare astfel nu numai dificultatea, ci există riscul să dispară și o parte din efortul cognitiv prin care dificultatea ar fi putut deveni învățare. În acest sens - și numai atunci când este utilizată pentru a evita, nu pentru a susține efortul intelectual - inteligența artificială poate funcționa, metaforic, asemenea unui *anestezic cognitiv*: înlătură disconfortul produs de dificultate, dar poate suspenda odată cu el tocmai activitatea mentală necesară construirii înțelegerii.

Externalizarea unor operații cognitive - fenomen descris prin conceptul de *cognitive offloading* - nu este în sine nocivă, oamenii și-au extins dintotdeauna capacitățile prin instrumente: notăm pentru a nu memora, folosim hărți pentru a ne orienta, calculatoare pentru operații complexe, baze de date pentru stocarea informației. Problema pedagogică apare atunci când instrumentul nu mai eliberează resurse pentru o gândire mai complexă, ci substituie tocmai procesele pe care elevul are nevoie să le exerseze. În asemenea situații, IA poate funcționa, metaforic, ca un **anestezic cognitiv**, pentru că reduce disconfortul întâlnirii cu dificultatea, dar poate elimina odată cu acesta tocmai travaliul din care se construiește înțelegerea, așadar. Elevul primește produsul finit: un eseu corect sintactic, coerent, uneori spectaculos lexical, populat de concepte pe care el însuși nu le-ar putea explica într-o conversație simplă. Din exterior, produsul poate sugera performanță, din interior, însă, procesul

cognitiv care ar fi trebuit să-l producă poate să nu fi existat. Avem astfel riscul unei **iluzii de competență**: elevul posedă textul, fără să posede drumul intelectual care a dus la el.

Cercetări recente asupra studenților universitari indică o asociere între dependența mai mare de IA și niveluri mai reduse ale gândirii critice, oboseala cognitivă având un rol parțial mediator (Tian & Zhang, 2025). Rezultatele nu pot fi transferate mecanic asupra adolescenților de liceu, dar ridică o problemă educațională legitimă: în ce condiții instrumentul extinde gândirea și în ce condiții începe să o substituie? De aceea, întrebarea profesorului nu mai poate fi formulată simplist: *"Cum îi împiedicăm pe elevi să folosească inteligența artificială?",* întrebarea este alta:

*„Ce trebuie să se întâmple în mintea elevului înainte de a apela la AI și ce trebuie să se întâmple după ce răspunsul a fost generat?***"**

Dacă așa privim lucrurile, prima întrebare urmărește controlul tehnologiei, a doua urmărește protejarea gândirii.

Inteligența artificială ne obligă, poate fără să fi intenționat acest lucru, să privim critic și propriile reflexe didactice. În modelul școlar tradițional, întrebarea aparține frecvent profesorului, iar răspunsul elevului. Profesorul întreabă deși cunoaște deja răspunsul; elevul răspunde încercând să se apropie cât mai mult de ceea ce presupune că profesorul dorește să audă.

„Care este tema textului?", „Care sunt trăsăturile personajului?", „Ce semnificație are titlul?", „Care sunt figurile de stil?" sunt întrebări perfect legitime.

Problema apare atunci când ele devin aproape întreaga experiență a lecturii. Elevul poate învăța astfel, fără ca profesorul să intenționeze acest lucru, că textul literar ascunde undeva un răspuns corect, că profesorul îl posedă deja și că succesul lui constă în a-l reproduce și, dacă aceasta este sarcina, IA este un concurent aproape imposibil de învins la capitolul viteză. O tehnologie capabilă să producă instantaneu răspunsuri lingvistice plauzibile va avea inevitabil un avantaj asupra adolescentului căruia îi cerem să reproducă o formulă. Aici apare însă paradoxul fertil al momentului actual: poate că inteligența artificială nu distruge ora de literatură, poate că **distruge doar justificarea unei anumite ore de literatură**. Dacă rostul ei este reproducerea interpretării deja existente, IA poate face această operație foarte bine. Dacă rostul ei este însă construirea sensului, confruntarea perspectivelor, formularea întrebărilor, argumentarea, autocorectarea și întâlnirea elevului cu propria gândire, atunci profesorul și literatura devin mai necesari, nu mai puțin necesari.

Întrebarea evaluării se schimbă și deschide spațiul metacogniției: *evaluăm ce știe elevul să reproducă sau ce știe să facă atunci când nu știe încă?* Una dintre competențele esențiale, iată, care se impune, într-o lume populată de sisteme capabile să producă răspunsuri este capacitatea de a observa propriul proces cognitiv. Metacogniția presupune, într-o formulare simplificată, cunoașterea și monitorizarea propriei gândiri: ce știu, ce nu știu, unde m-am blocat, ce strategie folosesc, de ce o folosesc, când trebuie să o schimb.

Pentru lectura literară, schimbarea este profundă, elevul nu mai este întrebat doar:

„Ce ai înțeles?”

ci și:

„Cum ai ajuns să înțelegi?”

„Unde s-a rupt înțelegerea?”

„Ce ai presupus inițial?”

„Ce cuvânt sau fragment te-a obligat să revii?”

„Ce te-a făcut să-ți schimbi interpretarea?”

„Ce nu înțelegi încă?”

„Care dintre ideile colegilor ți-a destabilizat propria interpretare?”

„Ce întrebare ai adresa acum textului?”

Și, în epoca AI:

„Ce ai nevoie să întrebi inteligența artificială abia după ce ai încercat să gândești tu?”

În acest punct, tehnologia își schimbă statutul, nu mai este proteza care gândește în locul elevului, ci instrumentul pe care elevul îl introduce deliberat într-un proces cognitiv început deja.

UNESCO recomandă tocmai o asemenea perspectivă centrată pe om asupra inteligenței artificiale generative, în care autonomia și agenția umană sunt protejate, iar utilizarea tehnologiei nu îi privează pe elevi de oportunitățile de a-și dezvolta capacitățile cognitive, interacțiunea socială și raționamentul independent (Miao & Holmes, 2023). Există însă o dimensiune mai profundă a problemei, care depășește tehnologia: poate că una dintre valorile pe care educația trebuie să le apere în prezent este **dreptul elevului de a nu ști imediat**, nu ignoranța, nu refuzul de a căuta, ci intervalul fertil în care răspunsul încă nu există.

O parte esențială a învățării se produce tocmai în spațiul dintre întrebare și construirea răspunsului. Acolo apar ipoteza, eroarea, contradicția, tatonarea, revenirea, comparația și schimbarea perspectivei, deoarece, mintea nu învață numai din ceea ce primește, învață și din ceea ce trebuie să caute, învață din diferența dintre „am crezut că...” și „acum cred că...”, nvață din predicția infirmată, din eroarea observată, din momentul în care ceva ce părea limpede devine din nou problematic. De aceea, dificultatea nu este neapărat dușmanul învățării.

Literatura este privilegiată tocmai pentru că nu îi oferă elevului doar probleme cu soluții, îi oferă **întrebări locuibile**, bunăoară:

Ce înseamnă libertatea?

Cât din ceea ce suntem alegem?

Când devine singurătatea captivitate?

Putem ieşi din propriile limite?

Este omul acelaşi după ce a înţeles ceva despre sine?

Niciun motor de generare a limbajului nu poate elimina necesitatea ca adolescentul să se raporteze personal la asemenea întrebări, desigur, poate produce un răspuns, însă nu poate trăi întrebarea în locul lui.

Școala contemporană este tentată uneori să considere că orice moment de plictiseală trebuie eliminat prin stimulare, dar nu orice absență a stimulului este pedagogic sterilă. Există o diferență între plictiseala produsă de o activitate lipsită de sens și acel scurt disconfort cognitiv care apare atunci când răspunsul nu vine imediat. Dacă profesorul intervine de fiecare dată înainte ca elevul să încerce, dacă explicația apare înaintea nedumeririi, dacă interpretarea este oferită înaintea întâlnirii cu textul, școala însăși poate produce ceea ce apoi reproșează tehnologiei: **dependența de răspunsul exterior**. De aceea, uneori, intervenția pedagogică potrivită poate fi surprinzător de simplă: *nu trebuie să știm încă, să vedem ce ne obligă textul să întrebăm.*

Pentru elevul vulnerabil în raport cu lectura, această schimbare poate fi importantă. Nu mai intră în competiție cu elevul care „știe comentariul”, cu profesorul care deține interpretarea sau cu AI care formulează impecabil, poate porni de la ceea ce posedă deja: propria nedumerire, care, atunci când este acceptată și transformată în întrebare, poate deveni începutul curiozității.

Inteligența artificială mai aduce încă o provocare subtilă. Multă vreme, alfabetizarea critică digitală a fost asociată mai ales cu verificarea informației: este adevărată sau falsă? Este sursa credibilă? Există dovezi? Aceste competențe rămân indispensabile, dar sistemele generative introduc o dificultate suplimentară: pot produce texte care nu sunt evident false, ci doar **convingător superficiale**. Un răspuns poate fi fluent, elegant, bine structurat și totuși să nu spună aproape nimic, poate utiliza terminologie critică fără să intre cu adevărat în contact cu singularitatea textului, poate produce aparența profunzimii.

În epoca inteligenței artificiale, alfabetizarea critică presupune, prin urmare, nu numai capacitatea de a distinge adevărul de fals, ci și **capacitatea de a distinge profunzimea de aparența profunzimii**, iar pentru ora de literatură, aceasta poate deveni o competență extraordinar de valoroasă. Elevul poate primi deliberat un răspuns generat de IA și poate fi provocat:

„Unde sună bine fără să spună mare lucru?”

„Ce afirmație este atât de generală încât ar putea fi aplicată aproape oricărei opere?”

„Ce cuvânt sofisticat ascunde o idee banală?”

„Unde lipseşte dovada din text?”

„Ce particularitate a fragmentului a fost nivelată de răspunsul general?”

În acel moment, elevul nu mai este consumatorul răspunsului, devine **criticul lui**, iar acesta este un salt cognitiv esențial.

Considerațiile de mai sus pot fi transpuse într-un principiu simplu de organizare a întâlnirii elevului cu textul literar, ca-n Iona lui Sorescu: **întâi eu → apoi noi → abia apoi IA**

Nu propun această succesiune ca metodă rigidă sau ca algoritm universal, ci ca principiu de protejare a unui traseu cognitiv: întâlnirea personală cu problema ar trebui să preceadă externalizarea ei către tehnologie. Inteligența artificială intervine astfel nu pentru a scuti elevul de confruntarea cu textul, ci pentru a-i oferi, într-o etapă ulterioară, un nou obiect al analizei și al reflecției. Pentru exemplificare, propun o microsecvență construită în jurul textului dramatic ***Iona*** de Marin Sorescu, operă studiată în ciclul liceal. Alegerea textului nu este întâmplătoare. Ambiguitatea situației dramatice, raportul dintre comic și tragic, singurătatea personajului, dificultatea comunicării și multitudinea posibilităților interpretative fac din ***Iona*** un text care rezistă răspunsului unic și, tocmai de aceea, poate transforma nedumerirea elevului într-o resursă pentru învățare.

Miza secvenței nu este obținerea cât mai rapidă a unei interpretări corecte a textului, ci **observarea modului în care interpretarea se construiește**: de la întâlnirea individuală și întrebarea spontană, la negocierea sensului în comunitatea clasei și, abia ulterior, la confruntarea cu un răspuns generat de inteligența artificială.

Text-suport: Marin Sorescu, *Iona*, Tabloul I

Nivel: liceu

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Tipul activității: lectură reflexivă și interpretativă, cu integrarea critică a inteligenței artificiale

Scop: dezvoltarea autonomiei interpretative, a reflecției metacognitive și a capacității de evaluare critică a unui răspuns generat de AI.

1. ÎNTÂI EU - întâlnirea personală cu textul

În prima etapă, elevul citește Tabloul I din *Iona* fără a primi în prealabil interpretarea profesorului și fără a apela la inteligența artificială.

Sarcina inițială nu este redactarea unui comentariu și nici identificarea imediată a unei semnificații prestabilite. Elevului i se cere: „Formulează o întrebare pe care textul ți-a provocat-o și la care, în acest moment, nu ai un răspuns sigur.”

În această etapă, întrebarea poate fi mai valoroasă decât răspunsul. Ea arată locul în care textul a întâlnit - sau a contrazis - așteptările cititorului. Pot apărea întrebări precum:

„De ce Iona vorbește singur?”

„De ce pescuiește într-un acvariu dacă se află lângă mare?”

„De ce unele replici sunt amuzante, deși situația lui nu pare deloc fericită?”

„De ce își strigă propriul nume?”

Acestea sunt **exemple de întrebări posibile**, nu răspunsuri culese dintr-o aplicare efectivă a activității. Tocmai formularea lor aparent simplă poate constitui punctul de plecare al interpretării: elevul nu primește mai întâi vocabularul critic pentru a-l aplica textului, ci pornește de la propria nedumerire și construiește treptat limbajul necesar pentru a o înțelege.

2. APOI NOI - sensul negociat

Întrebările intră în comunitatea clasei, sunt comparate, grupate, reformulate, elevii caută în text fragmente care permit construirea unor ipoteze, iar profesorul nu dispare, rolul său devine însă mai subtil: nu livrează sensul, ci creează condițiile în care sensul poate fi construit și argumentat.

În această etapă, elevul descoperă ceva fundamental pentru educația umanistă: **celălalt poate vedea în același text ceva ce eu nu am văzut.**

3. ABIA APOI IA - răspunsul devine obiect, nu autoritate

Numai după această etapă este introdus sistemul generativ, căruia i se poate adresa o cerință deliberat convențională:

„Explică semnificația fragmentului.”

Răspunsul obținut nu este copiat și nici admirat pentru fluență, va trebui să fie disecat.

Elevii caută:

- ideile susținute de text;
- generalizările;
- formulările goale;
- aspectele ignorate;
- eventualele erori;

- conceptele pe care nu le înțeleg;
- diferențele dintre lectura lor și lectura produsă algoritmic.

Întrebarea nu mai este: *„Ce spune AI?”,* ci *„Ce fac eu cu ceea ce spune AI?”*

În cazul primului tablou din *Iona*, un răspuns generat de inteligența artificială ar putea recurge rapid la concepte precum *singurătate existențială*, *condiția omului modern*, *claustrare*, *criza comunicării* sau *căutarea identității*. Tocmai aici începe însă adevărata sarcină a elevului, pentru că este invitat să întoarcă răspunsul către text și să verifice dacă vocabularul convingător este susținut de acesta.

Nu mai întrebăm, așadar, doar *„Este corect răspunsul?”*, ci: **„***Unde, în text, se vede ceea ce afirmă?”, „Ce formulare pare profundă, dar rămâne prea generală?”, „Ce particularitate a personajului sau a situației dramatice a fost pierdută prin generalizare?”, „Ce am observat noi înainte de a consulta AI și nu apare în răspunsul generat?”*

În acest moment se produce schimbarea de rol pe care o urmărește întreaga secvență: elevul nu mai este destinatarul pasiv al unei interpretări formulate de altcineva, ci devine **cititorul critic al interpretării**.

La final, el revine la propria întrebare inițială, nu pentru a o repeta, ci pentru a observa ce s-a întâmplat cu ea:

„După lectura textului, dialogul cu ceilalți și confruntarea cu răspunsul AI, ce întrebare poți formula acum pe care nu ai fi putut-o formula la început?”

Astfel, traseul nu se încheie cu răspunsul inteligenței artificiale, ci cu **o întrebare mai bună a elevului**. AI nu mai ocupă ultimul cuvânt al procesului de învățare; ultimul cuvânt se întoarce la cel care învață.

În etapa dialogului, elevii revin asupra replicilor și încearcă să construiască ipoteze despre *singurătate, comunicare, așteptare, captivitate, libertate.* Abia ulterior poate fi solicitată inteligenței artificiale o interpretare a tabloului. Este foarte posibil ca răspunsul generat să invoce concepte precum „condiția omului modern”, „singurătatea existențială”, „claustrarea”, „căutarea identității” și, în loc să noteze aceste sintagme în caiet, elevii primesc o altă sarcină:

„Arată-mi unde este această idee în text”, de exemplu.

Și încă una:

„Ce a observat răspunsul generat și noi nu am observat? Ce am observat noi și răspunsul a pierdut?”

Ultima etapă închide cercul:

„După ce ai citit răspunsul AI, formulează o întrebare mai bună decât cea cu care ai început.”

Aici poate fi observată diferența dintre utilizarea AI ca scurtătură și utilizarea sa ca instrument metacognitiv. În primul caz, AI închide întrebarea, în al doilea, o face mai bună, aș zice.

De observat și că apariția inteligenței artificiale poate produce o anxietate legitimă în profesie: dacă tehnologia explică, rezumă, formulează, traduce și generează exerciții, ce mai rămâne profesorului? Aici fiind, opinez că întrebarea pornește de la o premisă greșită, valoarea profesorului nu a stat niciodată numai în posesia informației, el este cel care observă momentul în care elevul renunță înainte de a începe, el este cel care distinge între „nu vreau" și „nu pot încă", cel care știe când să explice și când să nu explice, care poate transforma eroarea în întrebare și tăcerea în timp de gândire și, implicit, cel care îl poate întreba pe adolescent *ce* crede, iar întrebarea să nu fie pur retorică.

Într-o lume a răspunsurilor generate instantaneu, așadar, profesorul poate deveni, paradoxal, **păstrătorul intervalului dintre întrebare și răspuns**, nu pentru a încetini artificial învățarea, ci pentru a păstra locul în care ea se poate produce.

În concluzie, inteligența artificială nu anunță decesul lecturii și nici irelevanța profesorului de literatură, dimpotrivă, poate face mai vizibil ceea ce literatura și educația umanistă au de oferit într-o lume a automatizării: întâlnirea unei conștiințe cu o altă conștiință prin intermediul cuvântului, capacitatea de a locui pentru un timp în incertitudine, dreptul de a construi sens înainte de a-l primi.

Într-o cultură în care orice nedumerire poate fi convertită instantaneu într-un prompt, școala are responsabilitatea de a apăra un spațiu anterior promptului: clipa în care adolescentul observă că nu știe, suportă pentru câteva momente această absență și începe să caute și acolo începe reflecția, acolo începe creativitatea, și poate că tot acolo începe autonomia intelectuală.

Misiunea profesorului de limba și literatura română nu mai este, așadar, doar aceea de a-l învăța pe elev cum să afle sensul unui text, este și aceea de a-l învăța **să nu creadă că un sens apărut în trei secunde pe un ecran îi aparține, p**entru că între a avea un răspuns și a fi ajuns la el există o diferență fundamentală. Prima situație produce informație, a doua poate produce transformare.

Așadar, înainte de prompt, o întrebare, înainte de răspuns, o ezitare, înainte de inteligența artificială, întâlnirea elevului cu propria inteligență.

Bibliografie

Heyne, N., Gnambs, T., Lockl, K., Neuenhaus, N. (2023). „Predictors of adolescents' change in reading literacy: the role of reading strategies, reading motivation, and declarative metacognition". *Current Psychology*, 42, 32061–32075. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04184-7.

Miao, F., Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535.

Sorescu, M. (1968). *Iona*. București: Editura pentru Literatură.

Tian, J., Zhang, R. (2025). „Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy". *Acta Psychologica*, 260, 105725. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725.

Creativitatea și reflecția pedagogică în fața provocărilor lumii contemporane

BOGDAN Mihaela, Școala Gimnazială Spiru Haret, Bacău

Rezumat

Societatea contemporană, marcată de transformări tehnologice accelerate, impredictibilitate și complexitate, impune o trecere urgentă către o paradigmă a educației vizionare. Acest articol analizează modul în care cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin ancore fundamentale pentru un învățământ relevant și umanist. Dincolo de simpla transmitere de cunoștințe, educația actuală trebuie să funcționeze ca un spațiu al interogației, al adaptabilității și al valorilor centrate pe om. Lucrarea explorează fundamentele teoretice ale creativității și reflecției critice în context didactic, propune strategii metodologice pentru integrarea acestora în practica de la clasă și evidențiază profilul profesorului reflexiv ca pilon al unei școli pregătite pentru viitor.

Cuvinte-cheie: paradigmă vizionară, reflecție pedagogică, creativitate didactică, educație umanistă, complexitate.

1. Introducere. Contextul și provocările educației contemporane

Trăim într-o eră caracterizată de ceea ce sociologia modernă numește o lume VUCA (volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate). Globalizarea, digitalizarea masivă și ascensiunea inteligenței artificiale redefinesc constant piața muncii și structurile sociale, generând o presiune fără precedent asupra sistemelor de învățământ. În acest peisaj fluid, modelul educațional tradițional — axat pe memorare, standardizare și reproducere — își dovedește ineficiența factuală.

Adevărata **paradigmă a educației vizionare** nu se mai măsoară în volumul de informații stocate de elev, ci în capacitatea acestuia de a naviga prin complexitate, de a decoda critic mesajele și de a rezolva probleme inedite. Pentru a rămâne profund umanistă, educația trebuie să protejeze și să stimuleze unicitatea ființei umane: sensibilitatea, etica, imaginația și conștiința de sine. Două dimensiuni devin esențiale în fața provocărilor lumii contemporane: **creativitatea** (ca forță generatoare de soluții și sens) și **reflecția pedagogică** (ca instrument de autoevaluare și calibrare continuă a actului didactic).

2. Creativitatea ca dimensiune ontologică și competență transversală

În mod tradițional, creativitatea a fost adesea cantonată în sfera artelor. Astăzi, ea este recunoscută ca o competență transversală critică, o formă superioară de gândire care permite restructurarea realității și adaptarea la nou. Educația umanistă abordează creativitatea nu doar ca pe un talent înnăscut, ci ca pe un potențial prezent în fiecare individ, ce necesită un mediu fertil pentru a se manifesta.

Cultivarea creativității în mediul școlar presupune trecerea de la o pedagogie a certitudinilor la o pedagogie a întrebărilor. Învățarea creativă implică:

- **Gândirea divergentă:** Încurajarea elevilor de a găsi multiple soluții pentru aceeași problemă.
- **Toleranța la ambiguitate:** Acceptarea greșelii ca etapă firească și constructivă în procesul cunoașterii.
- **Interdisciplinaritatea:** Conectarea conceptelor din domenii aparent disjuncte (de exemplu, fuziunea dintre științe, tehnologie și arte — abordările STEAM).

Atunci când școala valorizează gândirea originală, elevul nu mai este un simplu consumator de curriculum, ci devine un co-creator al propriului parcurs de învățare. Această autonomie cognitivă stă la baza unei stime de sine solide, pilon central al umanismului în educație.

3. Reflecția pedagogică: De la acțiunea de rutină la practica reflexivă

Dacă pentru elev miza este dezvoltarea gândirii critice și creative, pentru profesor instrumentul fundamental al excelenței didactice este reflecția pedagogică. Conceptul de „practician reflexiv", fundamentat de Donald Schön, subliniază că profesorul eficient nu aplică mecanic rețete metodologice predefinite, ci analizează critic, în timp real (*reflection-in-action*) și post-factum (*reflection-on-action*), dinamica clasei și impactul propriilor decizii.

Reflecția pedagogică transformă experiența brută în cunoaștere didactică explicită. Ea presupune o permanentă interogație asupra sensului:

De ce predau acest conținut? Cum reacționează elevii mei? Care sunt valorile ascunse din spatele metodelor mele? Cum pot gestiona diversitatea de la clasă?

Fără o reflecție sistematică, actul predării riscă să cadă în rutină și rigiditate, devenind anacronic în raport cu nevoile generațiilor actuale. Reflecția permite profesorului să devină un arhitect al învățării, capabil să ajusteze demersul în funcție de contextul socio-emoțional al elevilor săi.

4. Strategii metodologice pentru o clasă creativă și reflexivă

Implementarea acestor repere teoretice în practica curentă necesită o mutație la nivelul strategiilor didactice. Tabelul de mai jos sintetizează tranziția de la modelul tradițional la cel axat pe creativitate și reflecție:

Dimensiune	**Abordarea Tradițională**	**Abordarea Creativă și Reflexivă**
Rolul profesorului	Transmițător unic de informație, sursă a autorității absolute.	Facilitator, mentor, partener de dialog și cercetător al propriei practici.
Rolul elevului	Receptacol pasiv, executant al sarcinilor repetitive.	Participant activ, investigator, generator de idei și ipoteze.
Metode utilizate	Expunerea, dictarea, exercițiile algoritmice standardizate.	Învățarea bazată de proiecte (PBL), brainstorming-ul, studiul de caz, jurnalul reflexiv.
Evaluarea	Centrată exclusiv pe produs (nota ca instrument de control).	Centrată pe proces și produs (autoevaluare, co-evaluare, feedback formativ).

Metodele active-participative stimulează structurile cognitive superioare. De exemplu, prin *învățarea bazată pe probleme reale din comunitate*, elevii își activează creativitatea pentru a găsi soluții sustenabile, experimentând totodată responsabilitatea civică și empatia. La rândul lor, momentele de *debriefing* și metacogniție de la finalul lecțiilor îi ajută pe elevi să conștientizeze *cum* au învățat, nu doar *ce* au învățat.

5. Profesorul ca model de autenticitate și ancoră în complexitate

Într-o lume supraturată digital, în care informația se află la un click distanță, autoritatea profesorului nu se mai poate baza pe deținerea monopolului cunoașterii. Noua legitimitate a cadrului didactic izvorăște din autenticitatea sa umană și profesională.

Un profesor care își asumă propria vulnerabilitate, care recunoaște că nu deține toate răspunsurile și care manifestă o curiozitate vie față de lume devine un model (*role model*) pentru elevii săi.

Cultivându-și propria creativitate și participând la comunități de practică reflexivă alături de colegi, profesorul combate fenomenul de *burnout* și își păstrează entuziasmul profesional.

Ancorarea în complexitate înseamnă, de asemenea, curajul de a aduce în discuție teme contemporane acute — schimbările climatice, etica inteligenței artificiale, echitatea socială, oferindu-le elevilor instrumente conceptuale pentru a le înțelege, nu dogme de asimilat.

6. Concluzii

Trecerea la o paradigmă a educației vizionare nu reprezintă o opțiune metodologică luxoasă, ci o necesitate de supraviețuire culturală. Într-un secol al incertitudinii, școala nu mai poate fi o fabrică de replici fidele ale trecutului, ci trebuie să devină un laborator al viitorului.

Prin deschiderea către creativitate, redăm elevilor bucuria descoperirii și încrederea în propriile forțe creatoare. Prin asumarea reflecției pedagogice, profesorii își transformă meseria din profesie în vocație conștientă. Doar printr-o astfel de sinergie putem răspunde provocărilor lumii contemporane, asigurând o educație care nu doar pregătește tinerii pentru piața muncii, ci îi formează ca oameni integri, empatici și capabili să aducă valoare într-o realitate complexă.

Bibliografie

1. **Dewey, J.** (2014). *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. Editura Litera, București.
2. **Morin, E.** (2002). *Cele șapte sâmburi ale educației pentru viitor*. Editura Polirom, Iași.
3. **Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
4. **Robinson, K., & Aronica, L.** (2015). *Şcoli creative: Revoluția de la bază care transformă educația*. Editura Publica, București.

CÂND COPILUL ÎȘI EXPLICĂ PROPRIA ÎNVĂȚARE: CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE ÎN DEZVOLTAREA ȘCOLARULUI MIC

Autor: Boșogea – Tudor Ileana- Marcela
Instituția: Școala Gimnazială ”Gheorghe Magheru” - Caracal

Rezumat

Lucrarea analizează relația dintre creativitate și reflecție în învățământul primar pornind de la particularitățile psihologice ale școlarului mic. Premisa este că o pedagogie creativă nu se definește prin spectaculozitatea metodelor, ci prin măsura în care sarcina didactică îi permite copilului să observe, să formuleze ipoteze, să compare variante, să explice o alegere și să revină asupra propriei gândiri. Fundamentarea valorifică lucrări de psihologia vârstelor și psihologia copilului, precum și contribuții pedagogice privind metodele active și organizarea situațiilor de învățare. Este propus un demers aplicativ intitulat „Jurnalul gândirii vizibile”, adaptabil claselor pregătitoare–a IV-a, prin care produsul elevului este însoțit de urmele procesului cognitiv: ce a crezut inițial, ce a observat, ce alternativă a descoperit și ce a modificat. Articolul argumentează că reflecția, dozată în acord cu vârsta, poate transforma creativitatea din manifestare spontană într-o resursă pentru autonomie, încredere și învățare conștientă.

Cuvinte-cheie: școlar mic, creativitate, reflecție, dezvoltare cognitivă, autonomie, învățare activă, evaluare formativă.

1. Școlarul mic între nevoia de sprijin și dorința de a reuși singur

Intrarea în școală modifică profund raportarea copilului la activitate, adult, reguli și propria performanță. Tinca Crețu tratează adaptarea la mediul școlar și dezvoltarea psihică a școlarului mic ca momente distincte ale evoluției, subliniind transformările cognitive, afective și sociale specifice acestei perioade (Crețu, 2016). În plan educațional, copilul începe să se raporteze tot mai mult la criterii de reușită, la aprecierea adultului și la comparația dintre ceea ce intenționează și ceea ce reușește să realizeze.

Această etapă nu poate fi înțeleasă numai prin acumularea de cunoștințe. Dezvoltarea intelectuală presupune reorganizarea modului în care copilul operează cu informația. În perspectiva lui Piaget și Inhelder, progresul cognitiv al copilului se construiește prin acțiune, coordonarea reprezentărilor și transformarea treptată a structurilor de gândire (Piaget & Inhelder, 2005). Pentru școala primară, consecința metodologică este importantă: explicația verbală a profesorului nu poate substitui integral experiența copilului de a manipula, compara, ordona, anticipa și verifica.

De aici rezultă o tensiune pedagogică fertilă. Școlarul mic are nevoie de structură, modele și confirmare, dar are în același timp nevoie să simtă că o parte din rezultat îi aparține. Dacă fiecare etapă este prescrisă, copilul poate executa corect fără să decidă nimic. Dacă sarcina este complet deschisă, poate apărea dezorientarea. Creativitatea potrivită acestei vârste se dezvoltă între aceste două extreme: libertate în interiorul unui cadru inteligibil.

2. Creativitatea la vârsta școlară mică: mai mult decât „a face ceva frumos”

În practica școlară, creativitatea este uneori identificată aproape exclusiv cu desenul, colajul, compunerea sau decorarea unui produs. Aceste activități pot fi creative, dar numai dacă elevul are posibilitatea unor alegeri reale. Douăzeci de produse diferite realizate după același șablon nu demonstrează neapărat douăzeci de procese creative.

Pentru școlarul mic, creativitatea poate fi surprinsă în gesturi cognitive aparent modeste: găsirea unei alte căi de calcul, inventarea unui final plauzibil, formularea unei

întrebări pe care textul nu o conține, clasificarea obiectelor după un criteriu propriu, construirea unei explicații sau folosirea neașteptată a unui material. Valoarea educativă nu stă numai în originalitatea rezultatului, ci în flexibilitatea procesului.

Această perspectivă este compatibilă cu pedagogia metodelor active. Cerghit arată că evoluția metodologiei didactice presupune deplasarea de la centrarea exclusivă pe transmiterea profesorului spre forme care sporesc participarea elevului și valorifică activitatea acestuia (Cerghit, 2006). La rândul său, Cucoș plasează metodologia, curriculumul și evaluarea într-o viziune integrată asupra actului educațional, ceea ce permite înțelegerea creativității nu ca adaos festiv la lecție, ci ca mod de proiectare a învățării (Cucoș, 2014).

3. Reflecția: copilul nu doar rezolvă, ci începe să înțeleagă cum a rezolvat

Reflecția este adesea considerată prea abstractă pentru vârstele mici. Dificultatea apare însă mai ales atunci când îi cerem copilului să reflecteze în limbajul adultului. Un elev de șapte ani poate să nu explice „strategia metacognitivă utilizată", dar poate spune: „Prima dată am încercat așa", „Nu a mers pentru că...", „Apoi am observat..." sau „Data viitoare aș...". Aceste formulări simple reprezintă începuturi autentice ale conștientizării propriei activități.

Reflecția trebuie deci concretizată și sprijinită. La clasa pregătitoare și clasa I poate fi orală, desenată sau realizată prin alegerea unei imagini. La clasele II–IV poate lua forma unei propoziții, a unei comparații între două soluții sau a unei scurte justificări. Important este ca profesorul să nu transforme reflecția într-un chestionar repetitiv, ci să o lege de o decizie reală luată de copil.

Din punct de vedere afectiv, acest demers are o miză suplimentară. Când elevul este întrebat numai dacă răspunsul este corect, greșeala tinde să devină semnul nereușitei. Când este întrebat și ce a încercat, ce a observat și ce a schimbat, greșeala poate deveni informație despre proces. Într-o perioadă în care aprecierea școlară participă la construirea imaginii despre propriile capacități, această diferență de perspectivă este semnificativă.

4. Propunere aplicativă: „Jurnalul gândirii vizibile"

Propunem un instrument simplu, adaptabil disciplinelor și nivelului de vârstă: „Jurnalul gândirii vizibile". Denumirea nu desemnează un model psihologic consacrat, ci o propunere metodică a prezentei lucrări. Scopul său este păstrarea unor urme ale procesului, nu doar a produsului final. Jurnalul poate fi o jumătate de pagină, un cartonaș, o fișă cu patru ferestre sau, la clasele mici, o succesiune de patru simboluri.

Cele patru repere sunt: „La început am crezut..."; „Am observat/descoperit..."; „Am încercat și altfel..."; „Acum cred/aș schimba...". Ele nu trebuie folosite mecanic la fiecare lecție. Profesorul le selectează atunci când sarcina conține o problemă, o investigație, o creație sau mai multe posibilități de rezolvare.

Exemplul 1 – Matematică, clasa a II-a. Elevii primesc 18 jetoane și cerința de a găsi cât mai multe moduri de a le organiza în grupe egale. Înainte de calcul, desenează prima idee. Apoi manipulează jetoanele și descoperă alte organizări. În jurnal notează sau dictează: „La început am crezut că există doar..."; „Am descoperit că...". Profesorul observă nu numai corectitudinea, ci și capacitatea de a abandona o reprezentare insuficientă.

Exemplul 2 – Comunicare în limba română, clasa a III-a. După lectura unui text narativ, elevii aleg un moment de decizie al personajului și construiesc o alternativă: „Ce s-ar fi întâmplat dacă personajul ar fi ales altfel?". Ei trebuie să păstreze logica personajelor și a contextului. Creativitatea este astfel constrânsă productiv de coerența textului. Reflecția finală poate fi: „Mi-am schimbat ideea când am recitit...".

Exemplul 3 – Științe ale naturii, clasa a IV-a. Copiii formulează predicții privind comportarea a două obiecte/materiale într-o situație observabilă și justifică anticiparea înainte

de verificare. După experiență, compară predicția cu observația. Întrebarea centrală nu este „Cine a ghicit?”, ci „Ce informație nouă te-a făcut să-ți schimbi explicația?”. Astfel, revizuirea ideii este valorizată ca progres, nu sancționată ca eroare.

5. Rolul profesorului: proiectarea spațiului de autonomie

Profesorul pentru învățământ primar lucrează permanent cu dozajul dintre sprijin și autonomie. O sarcină creativ-reflexivă eficientă nu presupune retragerea adultului, ci schimbarea tipului de intervenție. În loc să ofere imediat soluția, profesorul poate cere o reprezentare; în loc să corecteze prima idee, poate solicita o a doua; în loc să spună „nu este bine”, poate întreba ce informație nu se potrivește.

Această conduită trebuie adaptată particularităților individuale. Unii elevi au nevoie de două variante din care să aleagă înainte de a putea genera singuri alternative; alții au nevoie de provocări suplimentare. Un copil cu dificultăți de exprimare scrisă poate reflecta oral sau prin desen. Obiectivul cognitiv nu trebuie confundat cu forma unică de răspuns.

Reflecția profesorului completează procesul. După activitate, trei întrebări sunt suficiente pentru o analiză profesională scurtă: „Unde au luat copiii o decizie reală?”, „Când am intervenit prea repede?” și „Ce răspuns al unui elev mi-a schimbat proiectarea inițială?”. Repetate în timp, aceste însemnări pot constitui baza unei cercetări-acțiune asupra propriei clase.

6. Repere pentru evaluare

Evaluarea trebuie să protejeze tocmai ceea ce urmărește să dezvolte. Dacă un produs creativ este apreciat numai pentru aspect sau pentru apropierea de modelul adultului, autonomia elevului se reduce. Propunem patru indicatori de observare: (1) formulează sau acceptă explorarea unei alternative; (2) explică, la nivelul vârstei, de ce a făcut o alegere; (3) folosește o informație nouă pentru a completa ori modifica soluția; (4) poate spune ce a învățat despre propriul mod de lucru.

Indicatorii pot fi notați descriptiv: „cu sprijin”, „în curs de consolidare”, „autonom”. Ei nu formează o notă separată pentru creativitate, ci furnizează profesorului informații pentru feedback. O formulare precum „Ai găsit două variante și ai ales-o pe a doua după ce ai verificat desenul” este mai utilă decât aprecierea generală „Foarte creativ!”. Ea numește comportamentul cognitiv pe care copilul îl poate repeta.

7. Discuție și limite

Demersul propus nu susține că orice conținut trebuie descoperit independent de elev. Școlarul mic are nevoie de instruire explicită, exercițiu, modele corecte și consolidare. Activitatea creativ-reflexivă este eficientă atunci când este plasată acolo unde obiectivul permite alegeri, comparații, investigație sau transfer. Rigoarea și creativitatea nu sunt opuse: rigoarea oferă criterii, iar creativitatea permite explorarea mai multor căi în interiorul lor.

De asemenea, lucrarea are caracter teoretico-aplicativ. Nu sunt raportate rezultate experimentale și nu sunt atribuite efecte statistice instrumentului propus. O etapă ulterioară ar putea testa „Jurnalul gândirii vizibile” printr-o cercetare-acțiune desfășurată pe mai multe săptămâni, folosind produse ale elevilor, observații sistematice și scurte conversații reflexive. O asemenea cercetare ar permite verificarea empirică a ipotezei că verbalizarea progresivă a procesului sprijină autonomia și flexibilitatea cognitivă.

Concluzii

Creativitatea școlarului mic nu trebuie căutată numai în produsul spectaculos, iar reflecția nu trebuie amânată până la vârste la care copilul poate utiliza un vocabular abstract.

Ambele pot fi cultivate în activitatea didactică obișnuită dacă profesorul proiectează sarcini în care elevul are ceva autentic de observat, ales, încercat și revizuit.

O educație umanistă și relevantă respectă particularitățile vârstei fără a subestima potențialul copilului. Ea îi oferă sprijin concret, dar îi lasă și dreptul de a avea o primă idee imperfectă; îl învață să caute o alternativă, să explice o alegere și să considere schimbarea propriei soluții drept semn al învățării. În acest sens, întrebarea pedagogică esențială nu este doar „Ce a realizat elevul?”, ci și „Ce a înțeles despre felul în care a ajuns acolo?”.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ, ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
2. Crețu, T. (2016). Psihologia vârstelor. Iași: Editura Polirom.
3. Cucoș, C. (2014). Pedagogie, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
4. Piaget, J., Inhelder, B. (2005). Psihologia copilului, traducere de Liviu Papuc. Chișinău: Editura Cartier.
5. International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.
6. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Trecutul ca oglindă, viitorul ca proiect: cultivarea creativității și reflecției pedagogice într-o școală a sensului

Profesor, Boștiog Niculina
Școala Gimnazială ”Ștefan Octavian Iosif” Tecuci, Galați

Trăim într-o epocă a vitezei, a algoritmilor și a supraîncărcării informaționale. Într-un astfel de context, misiunea școlii nu mai poate fi simpla transmitere sau stocare de cunoștințe. Ca profesor de istorie, văd zilnic cum faptele, datele și evenimentele devin sterile dacă nu sunt filtrate prin gândire critică și empatie. Ca director, observ că întreaga comunitate școlară are nevoie de o direcție clară, ancorată în valori umaniste, dar capabilă să răspundă dinamicii prezentului.

Educația relevantă nu este cea care oferă răspunsuri de-a gata, ci aceea care învață elevul să pună întrebările potrivite. Pentru a construi o astfel de școală, avem nevoie de două repere esențiale: creativitatea și reflecția pedagogică. Ele reprezintă puntea dintre rigoarea academică și umanismul profund de care lumea noastră are atâta nevoie.

Pentru un profesor de istorie, creativitatea nu înseamnă rescrierea trecutului, ci găsirea unor căi inovatoare de a-l face inteligibil și util pentru prezent. Istoria nu este un muzeu al lucrurilor încremenite, ci un laborator viu al deciziilor umane, al dilemelor etice și al consecințelor lor.

- Creativitatea în predare: Înseamnă transformarea lecției dintr-un monolog cronologic într-o cercetare activă. Folosirea studiilor de caz, a jocului de rol (de pildă, simularea unor negocieri diplomatice din trecut), analiza surselor primare contradictorii sau crearea de proiecte digitale îi ajută pe elevi să înțeleagă că istoria a fost scrisă de oameni reali, puși în fața unor alegeri complexe.
- Gândirea critică și empatia: Învățând despre greșelile și reușitele altor epoci, elevii își dezvoltă capacitatea de a privi lucrurile din perspective multiple. Aceasta este esența umanismului: să poți înțelege „celălalt”, să deconstruiești propaganda și manipularea și să evaluezi prezentul cu o privire lucidă și echilibrată.

„Istoria nu ne învață doar ce s-a întâmplat, ci ne oferă oglinda în care trebuie să privim pentru a înțelege cine putem deveni.”

Trecerea de la catedră la biroul de director nu trebuie să însemne o ruptură de actul pedagogic, ci o extindere a acestuia. A fi director într-o școală umanistă presupune aplicarea aceluiași spirit reflexiv asupra întregii organizații. Managementul modern nu se mai poate rezuma la birocrație și control; el trebuie să devină o formă de leadership creativ și suportiv.
Cum cultivăm reflecția pedagogică la nivel de școală?

Transformarea cancelariei într-o comunitate de învățare: Cadrul didactic are nevoie de spațiu pentru a reflecta asupra propriei practici. Ca director, este esențial să încurajez dialogul colegial, asistențele reciproce la ore neevaluative și dezbaterile despre „ce a funcționat și ce nu” în procesul de predare.

Încurajarea autonomiei și a experimentului pedagogic: Profesorii au nevoie de încredere pentru a fi creativi. O cultură organizațională bazată pe teama de greșeală blochează inovația. Reflecția pedagogică autentică apare doar atunci când cadrul didactic își analizează eșecurile fără teama de a fi sancționat, transformându-le în oportunități de învățare.

Ancorarea în comunitate: Școala nu este o insulă izolată. O educație umanistă conectează conținuturile școlare cu problemele reale ale comunității locale și globale — de la sustenabilitate și drepturile omului, până la păstrarea patrimoniului cultural.

Elevul — partener și subiect al propriei formări

Într-o școală ancorată în complexitatea lumii actuale, elevul nu este un container ce trebuie umplut, ci un partener de dialog. Creativitatea elevilor înflorește atunci când sunt invitați să creeze, să pună la îndoială, să propună soluții și să se exprime liber într-un cadru de respect reciproc.Reflecția nu este doar atributul profesorului; ea trebuie cultivată și la elevi prin autoevaluare, jurnale de învățare și proiecte cu impact comunitar. Când un elev înțelege *de ce* învață și *cum* se conectează cunoștințele sale cu lumea din jur, actul educațional capătă un sens profund.

În calitate de profesor de istorie, știu că marile transformări nu se întâmplă peste noapte, ci sunt rezultatul unor acumulări treptate și al alegerilor asumate. În calitate de director, am responsabilitatea de a crea mediul în care aceste alegeri sunt posibile.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice nu reprezintă un lux teoretic, ci o necesitate de supraviețuire culturală și morală. Într-o lume incertă, școala trebuie să rămână un spațiu al umanismului, o ancoră de stabilitate și, în același timp, un laborator al viitorului. Prin deciziile noastre zilnice de la catedră și din fruntea școlii, avem puterea de a reda educației relevanța, profunzimea și frumusețea pe care le merită.

Bibliografie:

1. Bocoș, Mușata, ”Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Reconceptualizări și completări”, Cluj-Napoca, Editura Paralela 45, 2013.

2. Cucoș, Constantin. ” Pedagogie”, Iași, Editura Polirom, 2014.

3. Hattie, John, ” Învățarea vizibilă pentru profesori. Maximizarea impactului asupra învățării”, București, Editura Trei, 2014.

Predarea istoriei și leadership-ul școlar în era Inteligenței Artificiale

Profesor, Boștiog Niculina
Școala Gimnazială ”Ștefan Octavian Iosif” Tecuci, Galați

Misiunea unui lider școlar într-o eră a schimbărilor tehnologice accelerate depășește simpla administrare a prezentului; ea presupune anticiparea viitorului și pregătirea comunității pentru un peisaj social și profesional complet reconfigurat. Ca profesor de istorie, privesc ascensiunea Inteligenței Artificiale (IA) cu perspectiva celui învățat să analizeze marile falii ale civilizației umane. De la invenția tiparului lui Gutenberg până la Revoluția Industrială, fiecare salt tehnologic major a generat la început anxietate, rezistență, dar și un val masiv de democratizare a cunoașterii.

În calitate de director, mă confrunt însă cu latura practică a acestei tranziții: cum gestionăm, la nivelul comunității școlare, o tehnologie care schimbă din temelii modul în care elevii își fac temele, caută informația și interacționează cu cunoașterea?
Miza nu este de a interzice sau de a ignora tehnologia, ci de a redefini educația umanistă într-o lume guvernată de algoritmi.

Inteligența Artificială poate genera în doar câteva secunde un eseu despre Cauzele Primului Război Mondial sau o sinteză a Domniei lui Alexandru cel Bun. În acest nou context, modelul tradițional de evaluare — bazat preponderent care memorarea și reproducerea de date — devine caduc.

Acest lucru nu reprezintă sfârșitul disciplinei noastre, ci eliberarea ei de rutină:
De la răspunsuri la întrebări: Dacă IA oferă răspunsuri rapide, rolul profesorului de istorie este să-i învețe pe elevi *cum să pună întrebările corecte* (arta *prompting-ului* critic). Cum formulăm o ipoteză istorică? Cum sesizăm o nuanță ideologică dintr-un text generat automat?

Deconstruirea halucinațiilor și a erorilor: Folosită ca instrument didactic, IA devine un excelent partener de analiză. Elevii pot fi puși să analizeze un text istoric generat de IA pentru a identifica anacronismele, erorile de fapt sau "prejudecățile" (*bias-urile*) din algoritm. Astfel, gândirea critică este exersată direct pe un material dinamic.

Gândirea etică și empatia: IA poate simula fapte, dar nu poate simți. Nu poate înțelege suferința umană, dilemele morale ale alegerilor politice din trecut sau impactul emoțional al marilor conflagrații. Aici intervine componenta neînlocuibilă a didacticii umaniste: dezvoltarea empatiei și a conștiinței morale.

„Tehnologia ne poate oferi toate datele din lume, dar numai educația umanistă ne poate învăța ce să facem cu ele și cum să rămânem oameni.”

Adoptarea noilor tehnologii în școală nu se poate face haotic. Ca director, managementul acestei tranziții necesită o viziune clară, echilibrată între deschidere spre inovare și protejarea rigorii academice.

Școala are nevoie de reguli clare și transparente privind utilizarea tehnologiei. Elevii și profesorii trebuie să înțeleagă unde se termină asistența tehnologică legitimă și unde începe plagiatul sau lipsa de onestitate intelectuală. Un „Cod de conduită privind utilizarea resurselor digitale/IA” dezvoltat la nivelul școlii oferă predictibilitate și siguranță tuturor actorilor implicați.Scepticismul multor cadre didactice față de IA vine din lipsa de familiarizare. Misiunea conducerii este să faciliteze workshop-uri practice în care profesorii să descopere cum le poate IA optimiza munca administrativă (proiectări, fișe de lucru diferențiate, grile de evaluare), eliberând timp prețios pentru interacțiunea directă, umană, cu elevii.

O școală ancorată în complexitatea actuală este și o școală care știe când să „deconecteze”. Un leadership umanist promovează utilizarea hibridă: tehnologia este un accelerator, dar dezbaterea față în față, lectura pe hârtie, scrisul de mână și lucrul în echipă rămân pilonii fundamentali ai dezvoltării socio-emoționale.

Automatizarea nu va înlocui niciodată maestrul de la catedră și nici liderul autentic din fruntea unei școli. Dimpotrivă, pe măsură ce tehnologia devine mai sofisticată, valoarea prezenței umane, a discernământului, a blândeții și a mentoratului creștere exponențială.

Fiecare salt tehnologic major din istoria umanității a adus cu sine o reevaluare a ceea ce înseamnă să fii educat. Astăzi, pătrunderea algoritmilor generativi în sălile de clasă pune școala în fața unei dileme fundamentale: într-o lume în care informația este procesată și generată instantaneu de mașini, care mai este rolul esențial al educației? Trăim un moment în care tentația automatizării riscă să eclipseze profunzimea gândirii. Pentru a rămâne un spațiu relevant și ancorat în complexitatea actuală, școala contemporană are nevoie de un nou echilibru — o sinteză durabilă între instrumentele digitale de ultimă generație și valorile perene ale didacticii umaniste: discernământul, etica, empatia și spiritul critic.

Ca profesor de istorie și director, văd în noul val tehnologic o oportunitate extraordinară: aceea de a renunța la un învățământ mecanic și de a reda școlii adevărata ei misiune — aceea de a fi o cetate a cugetării libere, a eticii și a umanității.

Bibliografie:

1. Harari, Yuval Noah, **”** *21 de lecții pentru secolul XXI*”, București, Editura Polirom. 2018.
2. Bocoș, Mușata, ”Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Reconceptualizări și completări”, Cluj-Napoca, Editura Paralela 45, 2013.
3. Cucoș, Constantin. ” Pedagogie”, Iași, Editura Polirom, 2014.

Cum transformăm cultura unei școli fără a pierde valorile ei tradiționale

Profesor, Boștiog Niculina
Școala Gimnazială ”Ștefan Octavian Iosif” Tecuci, Galați

Ca profesor de istorie, privesc procesul de transformare instituțională printr-o lentilă familiară: marile evoluții din societate nu au avut loc niciodată prin ștergerea bruscă a trecutului, ci prin integrarea și redefinirea lui. În calitate de director, mă confrunt zilnic cu aceeași tensiune fundamentală. Școala este, prin definiție, un spațiu de conservare a valorilor, dar și un motor al viitorului.

Atunci când vorbim despre transformarea școlii românești și despre adaptarea ei la cerințele secolului XXI, principala provocare a managementului nu este lipsa de idei noi sau de tehnologie, ci rezistența la schimbare. Această rezistență este adesea greșit interpretată drept rea-voință, când, în realitate, ea își are rădăcinile în teama de incertitudine, în atașamentul față de practicile validate de timp și în teama cadrelor didactice de a-și pierde reperele profesionale.

Orice reformă sau inovație adusă într-o școală se va izbi inevitabil de cultura organizațională existentă. Dacă inovația este percepută ca o amenințare la adresa identității colective, organizația o va respinge ca pe un corp străin.Pentru ca o schimbare să fie durabilă, ea nu trebuie impusă de sus în jos, ci negociată și ancorată în valorile fundamentale ale școlii.

Înainte de a schimba ceva, este esențial să identificăm ce funcționează deja excelent. Tradiția unei școli — de la rigurozitatea academică la spiritul comunității — nu este un obstacol în calea modernizării, ci structura pe care aceasta se sprijină. În loc să vorbim despre „înlocuirea vechiului”, leadership-ul eficient propune „extinderea și actualizarea” acestuia. Păstrăm rigoarea și valorile umane, dar schimbăm instrumentele și metodele de lucru.

Schimbarea culturii organizaționale este un proces de durată, care necesită tact, răbdare și consecvență. Ca directori, nu putem fi doar administratori de resurse, ci trebuie să fim arhitecți de procese umane.

În istorie, marile crize au fost depășite prin dialog și reprezentare. În școală, cadrele didactice reticente la nou nu trebuie marginalizate. De multe ori, „scepticii” sunt profesori cu experiență, care cunosc foarte bine riscurile și limitele unor decizii pripite. Integrând perspectivele lor în planificarea schimbării, le transformăm scepticismul în analiză critică utilă. Schimbările majore pot părea copleșitoare pentru o cancelarie. Strategia optimă este introducerea inovației prin pași mici. Începerea cu un grup restrâns de profesori deschiși spre experiment (nucleul de schimbare);Validarea rezultatelor la nivelul claselor acestora;

Prezentarea succeselor în mod transparent către colegi. Când profesorii văd că o nouă metodă reduce stresul la clasă sau crește atenția elevilor, motivația de adoptare devine internă, nu impusă administrative.

Un director care dorește inovație trebuie să ofere o plasă de siguranță. Dacă un profesor încearcă o metodă modernă de predare sau o tehnologie nouă și eșuează, reacția conducerii nu trebuie să fie una punitivă. Cultura învățării continue se aplică mai întâi în cancelarie: greșeala este privită ca etapă firească în dezvoltarea profesională.

Toate eforturile de management școlar au un singur scop final: starea de bine și progresul elevului în sala de clasă. O schimbare reușită la nivel de conducere se traduce printr-o schimbare de dinamică la catedră.

La orele de istorie, de exemplu, reconcilierea tradiției cu inovația înseamnă trecerea de la memorarea datelor istorice (tradiție) la analizarea lor prin intermediul instrumentelor digitale, al dezbaterilor socratico-moderne sau al hărților interactive (inovație). Elevii nu doar că învață mai repede, dar înțeleg de ce materia este relevantă pentru lumea în care trăiesc.

Schimbarea într-o instituție de învățământ nu este un eveniment cu dată de început și de sfârșit, ci o stare de spirit continuă. Ca lideri și educatori, rolul nostru nu este să alegem între trecut și viitor, ci să le conectăm printr-un prezent plin de sens. Preservând valorile care oferă stabilitate școlii și deschizând curajos ușile către inovație, construim o comunitate capabilă să evolueze fără a-și pierde sufletul. Acesta este testul suprem al unui leadership educațional matur: să lase în urmă o școală mai adaptată, dar la fel de fidelă misiunii ei umane.

Bibliografie:

1. Fullan, Michael ”Liderul schimbării. Cum să conduci eficient într-un mediu complex”, București, Editura Trei, 2014.
2. Hattie, John,” Învățarea vizibilă pentru profesori”, București, Editura Trei 2014.
3. Iucu, Romiță B., ”Managementul organizației școlare”, Iași:, Editura Polirom, 2006

FRAGMENTED NARRATIVES, CREATIVE MINDS: CULTIVATING CREATIVITY AND REFLECTION THROUGH OCTAVIA BUTLER'S *KINDRED*

Prof. Bota-Ciheran Denisa Maria
Școala Gimnazială Șeica Mare

ABSTRACT:
This article intends to reflect how literature can contribute to the development of creativity and reflection in the classroom, focusing on Octavia Butler's *Kindred*. The novel uses postmodern techniques such as broken timelines, different points of view, and changes between past and present. These elements can make students more active readers and encourage them to ask questions, make connections and reflect. *Kindred* also gives students the chance to learn about slavery, women's rights, inequality, and social change. Through discussion, creative writing, and activities based on different points of view, students can develop creativity, critical thinking, empathy, curiosity, and confidence. The paper shows that literature can be more than a school subject since it can help students better understand themselves, other people and the complex world around them.

KEYWORDS: literature, creativity, postmodern fiction, education, classroom, critical thinking, empathy, reflection

During the post-modern era, the notion of originality was constantly debated: some theorists of Postmodernism assumed that writing original literary productions was no longer possible since all literary techniques and methods of writing had already been employed, whereas others seemed to perceive the pastiche as the only method available (Lewis 125). However, Octavia Butler demonstrated that originality was still a convenient option for the post-modern writers, particularly for African-American writers, mostly because her literary productions could hardly be labeled and fit into a specific genre. Her literary productions are widely regarded as belonging to the African-American feminist and literary genres but they are also considered "neo-slave narratives" (Crossley 265). Moreover, she employs some postmodern narrative techniques, such as fragmentation, temporal disorder and the erosion of the sense of time, and also depicts elements characteristic of science fiction.

Kindred reflects the characteristic fragmentation of the post-modern narratives, which is mainly achieved by means of temporal disorder, time shifts, complex narrative structures and different viewpoints. The novel is a non-linear narrative as it begins with a prologue whose action takes place on July 4, 1976, then continues with six chapters of moving back and forth in time—moving from June 1976 to the 1800s and also experiencing flashbacks—and ends with an epilogue that continues the events from the prologue. In this sense, the temporal disorder of the entire narrative renders the fragmentation of the novel, although the events that take place throughout the six chapters, with the exception of Dana's time travels, are somehow narrated in a chronological order as these chapters render many days of June 1976, which Dana spent in the present, and

different spans of time from the early 1800s to 1830, which she spent in the past. In this regard, both Dana's first trip to the past, and her return to the present are representative. Dana and Kevin were shelving books, when she started feeling dizzy:

> I began to feel dizzy, nauseated. The room seemed to blur and darken around me. I stayed on my feet for a moment holding on to a book-case and wondering what was wrong, then finally, I collapsed to my knees . . . everything vanished. Suddenly, I was outdoors kneeling on the ground beneath trees. I was in a green place. I was at the edge of a woods. Before me was a wide tranquil river, and near the middle of that river was a child splashing, screaming. (Butler 13)

She managed to rescue the boy but his father intended to shoot her; hence, she started feeling dizzy again: "My vision blurred so badly I could not distinguish the gun or the face of the man behind it . . . all vanished. I was kneeling in the living room of my own house again several feet from where I had fallen minutes before" (Butler 14). Therefore, the narrative throughout these chapters is mainly disrupted by time travel, which also creates a sense of disorientation not only in the narrative and its characters but also among the readers.

Moreover, the entire text is narrated mainly by a first person narrator, Dana, who happens to be the main character of the novel. Although the story is narrated by a single person, the narration is also perceived as fragmented because of several disruptions and interferences in the narrative frame, such as conversations and dialogues between the characters that seem to break the linear continuity of storytelling:

> Finally, he said, "There are so many really fascinating times we could have gone back to visit." I laughed without humor. "I can't think of any time I'd like to go back to. But of all of them, this must be one of the most dangerous—for me anyway." "Not while I'm with you." I glanced at him gratefully. (Butler 77)

Another technique to fragment the text is the character's memories as they also disrupt the course of events: "I thought back to my reading. 'A patroller is . . . was a white man, usually young, often poor, sometimes drunk. He was a member of a group of such men organized to keep the blacks in line'" (Butler 45). Another such example is represented by the first section of the third chapter of the novel, "The Fall," as it introduces Dana's memories of how she and Kevin met and renders their conversation: "The first thing Kevin ever said to me was, 'Why do you go around looking like a zombie all the time?' He was just one of several regular employees at an auto-part warehouse . . . 'Zombie?' I repeated" (Butler 53). Then, the narrative moves to Dana's present time in the second section of the chapter. For this purpose, Butler employs the direct speech, rendering conversations and dialogues with other characters between inverted commas, in order to break the linear structure of the narrative frame.

In regards to originality, innovation and membership to other genres, *Kindred* is a representative literary production since Butler combines reality, historical facts and events—the real experiences of African-American people, especially women—with imagination and fantasy. Moreover, she approached the neo-slave narrative from a science fiction perspective. According to Sarah Wood, *Kindred* is a "hybrid text: part historical novel, part science fiction/fantasy and part slave narrative" (85). In this regard, time and space travels represent the main features of the genre of science fiction since Dana is transported several times both from California to

Maryland—space travel—and from 1976 to the antebellum period (particularly from the early 1800s up to the 1830s)—time travel: "Somehow, my travels crossed time as well as distance" (Butler 24). The travels in the past seem to be associated with Rufus: "The boy was the focus of my travels—perhaps the cause of them" (Butler 24). It is only after she returns home the second time that she realizes that the trips to the past occur anytime Rufus is in danger, whereas her travels home occur anytime her own life is threatened: "Then . . . Rufus' fear of death calls me to him, and my own fear of death sends me home" (Butler 50).

There is plenty of solid evidence of Dana's time travels in the novel; therefore, these trips could not be associated with a hallucination or a dream but rather with reality, a kind of reality that was hard to believe in and to understand but was necessary to become aware of. The first piece of evidence came after the first trip to Maryland in 1815 as Dana returned from the past being wet and covered in mud. Kevin was still skeptical about the veracity of this travel: "But it was real! I was there! . . . All right. If you told me a story like this, I probably wouldn't believe it either, but like you said, this mud came from somewhere" (Butler 16). Another piece of evidence is represented by Dana's pain and scars on her back after being whipped by Tom Weylin that were still there even after she returned home: "It was only the pain that made me move slowly, carefully, like a woman three times my age . . . My blouse was stuck to my back. It was cut to pieces, really, but the pieces were stuck to me. My back was cut up pretty badly too from what I could feel" (Butler 113). In this regard, even Kevin's presence during her third travel to the past and the fact that he could not return to the present without Dana's help bring enough evidence to prove the veracity of time travel in the novel.

Moreover, these travels back and forth in time also cause the distortion of time for those characters that experience round-trips from 1976 California to 1800s Maryland. In this regard, Dana's stay in the past is perceived differently in the present as time seems to be compressed during these travels. One such example is rendered by the conversation between Dana and Kevin about the different perceptions on the duration of her first time travel:

> "You know how long you were gone?"
>
> "A few minutes. Not long."
>
> "A few seconds. There were no more than ten or fifteen seconds between the time you went and the time you called my name"
>
> "Oh, no . . ." I shook my head slowly. "All that couldn't have happened in just seconds." (Butler 16)

Henceforth, the time frame of the present seems to be affected to a lesser extent than that of the past as some minutes spent in the past by Dana meant only few seconds missing from the present. Another significant example concerning the distortion of time is reflected by Kevin's age after he managed to return to the present time. During Dana's third travel in time, Kevin was also transported with her to the antebellum South. However, he could not return home when Dana did so; he was forced to stay in the past. In the time frame of the present, he was away only for eight days but in the time frame of the past, he spent there five years: "I'd had eight extra days here alone . . . what must Kevin be feeling after five years" (Butler 191). Therefore, when he returned to the present, he was five years older but according to his physical appearance it seemed that he

had spent there more than five years: “His face was lined and grim where it wasn’t hidden by the beard. He looked more than ten years older than when I had last seen him” (Butler 184). Time compression is so pervasive in the novel that Dana begins to perceive and experience a shift in the degree of time membership from her present to the past: “I felt as though I were losing my place here in my own time. Rufus’ time was a sharper, stronger reality” (Butler 191).

In the classroom, Octavia Butler’s Kindred can become more than a text through which students learn about slavery, racial inequality, gender, or the historical condition of women. Its fragmented structure, temporal shifts, and unconventional representation of reality can be transformed into practical strategies for developing students’ creativity and reflective thinking. For instance, the fragmented narrative can encourage students to reconstruct events, establish connections between apparently disconnected episodes, and propose different interpretations. Instead of simply understanding the story in chronological order, students can be given selected fragments and asked to organize them, justify their choices, and imagine alternative connections.

Butler’s shifts between past and present can also encourage classroom discussion about historical change. Students can compare Dana’s contemporary perspective with the reality she encounters in the 19th century and reflect on questions concerning women’s rights, condition, power, freedom and social progress. These discussions may encourage students to ask how far society has changed and imagine how it could change in the future. Furthermore, the novel’s multiple perspectives can similarly be used to develop creative thinking. Students could be asked to retell a particular episode from the perspective of another character or even create a voice for a character who remains silent. This kind of activity encourages students to analyze multiple perspectives and to understand how a certain perspective can influence the reality. In terms of creativity, Butler’s innovative narrative techniques can become models for students’ own creative production. After finishing activities based on identifying fragmentation, temporal disruption, or alternative perspectives in the novel, students could experiment with these techniques in their own writing.

In this sense, Kindred can create a classroom environment in which students are encouraged to think critically, question, connect, reinterpret, explore different points of view, imagine and create. Therefore, the novel becomes a useful tool to cultivate creativity and reflection helping them to understand themselves, others and the world around them. Henceforth, through *Kindred*, Butler succeeded in reflecting the postmodern condition and difficulties of the African-American women not only in their times but also during Slavery and Reconstruction. By depicting the varied and different African-American female experiences throughout time, the writer also contributed significantly to the development of the African-American feminist struggle for liberation, recognition and acceptance in all fields. By employing all these varied narrative techniques in *Kindred*, Butler achieved literary prominence, particularly due to the innovation and originality of her novels in a period of time when the possibility of achieving these aims was under constant debate and suspicion.

BIBLIOGRAPHY

Butler, Octavia E. *Kindred*. Boston: Beacon Press, 2013. Print.

Crossley, Robert. "Critical Essay." Afterword in *Kindred*. Boston: Beacon P, 2013. 265-284. Print.

Lewis, Barry. "Postmodernism and Literature." *The Routledge Companion to Postmodernism.* Ed. Stuart Sim. New York: Routledge, 2001. 121-133. Print.

Wood, Sarah. "Exorcizing the Past: The Slave Narrative as Historical Fantasy." *Feminist Review*, no. 85, 2007. 83-96. Web. 10 June 2019.

CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE PEDAGOGICĂ ÎN PREGĂTIREA PREȘCOLARILOR PENTRU CLASA PREGĂTITOARE

Brumă Maria
Școala Gimnazială *Gh. I. Brătianu*- G.P.P. 6 Iași

Introducere

Trecerea copilului de la grupa mare la clasa pregătitoare reprezintă o etapă importantă a parcursului educațional, deoarece presupune adaptarea la un nou mediu, la noi rutine, reguli, relații și modalități de organizare a activității. O tranziție echilibrată nu înseamnă însă transformarea grupei mari într-o clasă pregătitoare, ci crearea unor experiențe prin care copilul să își dezvolte treptat autonomia, încrederea în sine, capacitatea de cooperare, exprimarea emoțiilor și disponibilitatea pentru învățare.

Curriculumul pentru educația timpurie fundamentează procesul educațional pe dezvoltarea globală a copilului, având în vedere dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă, a limbajului și a premiselor citirii și scrierii, precum și capacitățile și atitudinile în învățare [1, p. 2]. Prin urmare, pregătirea pentru școală trebuie privită într-o perspectivă mai largă decât cea a achizițiilor academice.

În același timp, cadrul normativ actual acordă o importanță explicită continuității dintre educația timpurie și învățământul primar. Metodologia privind întocmirea Raportului descriptiv de evaluare la finalul grupei mari urmărește ca informațiile despre dezvoltarea copilului să fie valorificate în etapa următoare a parcursului educațional [3].

În acest context, creativitatea pedagogică și reflecția asupra propriei practici reprezintă două resurse importante pentru cadrul didactic.

Creativitatea pedagogică în pregătirea pentru școală

Esența creativității pedagogice nu constă doar realizarea unor activități neobișnuite sau utilizarea unor materiale atractive. Ea pune în valoare capacitatea cadrului didactic de a construi contexte de învățare flexibile, relevante și adaptate particularităților copiilor.

Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani includ creativitatea în domeniul „Capacități și atitudini în învățare”. Reperul 4 precizează: „Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste creativitate în activitățile zilnice” [2, p. 82].

Pentru categoria de vârstă 61–84 de luni, indicatorii includ aducerea unor elemente noi în activități cunoscute, modificarea unor povești și introducerea unor personaje create de copil, inventarea unor jocuri și activități noi, precum și utilizarea sau combinarea unor materiale și strategii în modalități noi pentru explorarea sau rezolvarea problemelor [2, p. 83]. Aceste repere oferă un fundament pentru activități care pregătesc copilul pentru schimbarea mediului educațional fără a transforma pregătirea pentru școală într-o școlarizare anticipată.

Un exemplu practic este activitatea **„Micul școlar pentru o zi”**. Sala grupei este reorganizată temporar, iar copiii primesc roluri diferite: elev, învățător, coleg sau responsabil cu materialele. Prin joc de rol sunt simulate situații simple pe care copilul le va putea întâlni ulterior: pregătirea materialelor, ascultarea unei cerințe, solicitarea ajutorului, colaborarea cu un coleg și respectarea rândului.

Prin acest mod, sunt introduse elemente ale viitorului mediu școlar într-un context familiar și securizant. Copilul poate experimenta, poate greși și poate relua situația fără presiunea unei evaluări.

O altă activitate poate fi **„Pașaportul meu pentru școală”**. Fiecare copil realizează un mic portofoliu personal în care desenează ceea ce știe să facă singur, ce îi place să învețe, ce îl face să se simtă curajos și ce își dorește să descopere la școală. Activitatea valorifică exprimarea creativă, dar și capacitatea copilului de a reflecta asupra propriilor achiziții.

Jocul – o punte între grădiniță și școală

În educația timpurie, jocul reprezintă un mijloc fundamental de dezvoltare și învățare. Curriculumul pentru educația timpurie include explicit „Principiul învățării bazate pe joc”, jocul fiind considerat activitatea prin care copilul se dezvoltă natural [1, p. 4].

Prin joc, copilul poate exersa comportamente și situații noi fără presiunea unui rezultat imediat. În acest sens, jocul poate deveni o punte între experiența familiară din grădiniță și experiențele pe care copilul le va întâlni la școală.

O activitate potrivită este **„Povestea primei zile de școală”**. Copiii construiesc împreună povestea unui personaj care merge pentru prima dată la școală. Personajul poate fi curios, emoționat, bucuros sau îngrijorat. Copiii sunt invitați să propună soluții pentru diferite situații: personajul nu știe unde să își pună ghiozdanul, nu înțelege o cerință, nu îndrăznește să întrebe sau îi este dor de familie.

Prin intermediul poveștii, copiii anticipează situații reale și descoperă modalități de rezolvare a acestora. În același timp, activitatea permite cadrului didactic să observe nivelul de autonomie, capacitatea de exprimare și modul în care copiii reacționează la ideea de schimbare.

Reperele fundamentale pentru 61–84 de luni recomandă, în domeniul creativității, ca adulții să fie parteneri ai copilului în joc, explorare și descoperire și să încurajeze utilizarea cunoștințelor în situații noi [2, p. 84].

Reflecția pedagogică și adaptarea intervenției

Creativitatea didactică este cu atât mai valoroasă cu cât este însoțită de reflecție pedagogică. O activitate atractivă nu este automat și o activitate eficientă. Cadrul didactic trebuie să observe modul în care copiii participă, să analizeze dificultățile și să adapteze intervenția.

Curriculumul pentru educația timpurie subliniază necesitatea observării și documentării experiențelor de învățare ale copiilor, astfel încât cadrul didactic să își poată evalua permanent practicile [1, p. 4].

În practica de la grupă, reflecția poate fi realizată printr-o succesiune simplă de întrebări:

Ce am urmărit? Ce am observat? Ce a funcționat? Cine a avut nevoie de sprijin? Ce modific data viitoare?

De exemplu, în activitatea „Micul școlar pentru o zi”, unii copii pot prelua spontan rolul de „învățător”, în timp ce alții preferă să observe. În loc ca reținerea să fie interpretată drept lipsă de interes, cadrul didactic poate introduce roluri intermediare: observator, responsabil cu materialele, ajutor al „învățătorului” sau partener al unui coleg.

Această abordare este în acord cu principiul individualizării, potrivit căruia activitățile trebuie raportate la ritmul propriu de dezvoltare și la particularitățile fiecărui copil [1, p. 4].

Reflecția pedagogică transformă astfel experiența cotidiană într-o sursă de dezvoltare profesională. Cadrul didactic nu aplică aceeași strategie în mod rigid, ci observă, analizează, ajustează și reia demersul atunci când este necesar.

Autonomia – o componentă a pregătirii pentru clasa pregătitoare

Adaptarea la școală este favorizată de dezvoltarea autonomiei. Copilul de grupă mare poate fi încurajat să își pregătească materialele, să își organizeze spațiul, să urmeze instrucțiuni în mai mulți pași și să solicite ajutor atunci când nu reușește singur.

Reperele fundamentale pentru vârsta 61–84 de luni includ, în domeniul inițiativei, comportamente prin care copilul ia decizii referitoare la activități și materiale, inițiază jocuri și activități cu alte persoane și realizează planuri simple [2, pp. 76–77].

Pornind de aici, poate fi introdusă rutina **„Misiunea mea de astăzi”**. Fiecare copil primește o responsabilitate: distribuirea materialelor, organizarea cărților, pregătirea spațiului pentru activitate sau sprijinirea unui coleg.

La final, copilul răspunde la trei întrebări:

Ce am făcut singur? Ce mi-a fost greu? Ce voi încerca data viitoare?

Activitatea dezvoltă autonomia, dar creează și un context de reflecție asupra propriei experiențe.

Pregătirea socio-emoțională pentru schimbare

O tranziție reușită nu presupune doar achiziții cognitive și deprinderi practice. Copilul trebuie să fie sprijinit și în gestionarea emoțiilor asociate schimbării.

În Reperele fundamentale, dezvoltarea socio-emoțională include capacitatea copilului de a recunoaște și exprima emoții, precum și utilizarea unor contexte variate pentru exprimarea acestora [2, pp. 65–66].

O activitate simplă este **„Harta emoțiilor mele înainte de școală”**. Copiii aleg imagini sau simboluri pentru a reprezenta ceea ce simt atunci când se gândesc la școală: bucurie, curiozitate, nerăbdare, teamă sau îngrijorare.

Scopul nu este eliminarea emoțiilor considerate negative, ci acceptarea lor și găsirea unor modalități de gestionare. Copilul poate descoperi că este firesc să aibă emoții diferite atunci când urmează o schimbare.

Jocul de rol poate continua această experiență. Un copil poate interpreta rolul unui personaj care nu știe ce să facă într-o situație nouă, iar ceilalți copii pot propune soluții. Astfel, copilul învață să ceară ajutor, să formuleze întrebări și să caute alternative.

Continuitatea dintre grupa mare și clasa pregătitoare

Continuitatea educațională presupune și colaborarea dintre cadrele didactice și familie. Curriculumul pentru educația timpurie include „Principiul parteneriatuluicu familia și cu comunitatea” și subliniază necesitatea asigurării continuității și coerenței demersului educațional [1, p. 4].

În acest context, vizita la o clasă pregătitoare poate constitui o experiență relevantă. Copiii pot observa sala, materialele, spațiul de lucru și pot participa la o activitate comună cu elevii.

Ulterior, experiența poate fi valorificată în grupa mare prin activitatea **„Ce am descoperit la școală?”**. Fiecare copil desenează un lucru care i-a plăcut, unul care l-a surprins și un lucru pe care îl așteaptă cu nerăbdare.

De asemenea, raportul de evluare are rolul de a sprijini valorificarea informațiilor despre dezvoltarea copilului în etapa următoare. Prin urmare, evaluarea de la finalul grupei mari poate contribui la personalizarea demersului educațional în clasa pregătitoare [3].

Este important ca informațiile transmise despre copil să fie formulate obiectiv și orientate spre sprijin: nivelul de autonomie, interesele, modalitățile eficiente de motivare, modul de relaționare, capacitatea de exprimare și situațiile în care copilul are nevoie de ajutor.

Concluzii

Pregătirea preșcolarilor pentru clasa pregătitoare nu trebuie confundată cu școlarizarea precoce. Ea presupune construirea treptată a unor competențe, atitudini și comportamente care îi permit copilului să întâmpine schimbarea cu încredere și disponibilitate pentru învățare.

Creativitatea pedagogică oferă cadrul pentru construirea unor experiențe relevante prin joc, poveste, joc de rol, explorare, artă și rezolvare de probleme. Reflecția pedagogică permite cadrului didactic să analizeze aceste experiențe și să le adapteze la ritmul și nevoile copiilor.

În spiritul temei „Educație cu Suflet și Știință”, pregătirea pentru școală presupune îmbinarea dimensiunii afective cu fundamentarea pedagogică. Copilul trebuie sprijinit nu doar să știe, ci și să aibă încredere să întrebe, să încerce, să greșească, să ceară ajutor și să găsească soluții.

O tranziție armonioasă începe, astfel, cu întrebări care depășesc simpla verificare a achizițiilor: **Ce îl ajută pe copil să aibă încredere? Cum îl sprijin să devină autonom? Cum îi valorific creativitatea? Ce observ și ce pot îmbunătăți în propria mea practică?**

Prin îmbinarea creativității cu reflecția pedagogică, trecerea de la grupa mare la clasa pregătitoare poate deveni o experiență de continuitate și dezvoltare, în care copilul pășește spre școală cu sentimentul că este capabil să descopere, să învețe și să reușească.

BIBLIOGRAFIE

[1] **Ministerul Educației Naționale** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. Aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694/02.08.2019. București, pp. 2, 4.

[2] **Ministerul Educației** (2024). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București, pp. 65–66, 76–77, 82–84.

[3] **Ministerul Educației** (2024). *Ordinul nr. 6.584 din 4 septembrie 2024 pentru aprobarea Metodologiei privind întocmirea Raportului descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea competențelor cognitive și socioemoționale ale copilului, la finalul grupei mari a grădiniței*, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 913 din 10 septembrie 2024.

Creativitate și reflecție umanistă în era digitală

REZUMAT

Prezentul articol explorează modalitățile prin care cultivarea creativității și a reflecției pedagogice poate ancora actul educațional într-o paradigmă umanistă, capabilă să răspundă complexității lumii contemporane. În contextul expansiunii instrumentelor de inteligență artificială și al supraîncărcării informaționale care afectează elevii de liceu, simpla transmitere de cunoștințe sau exersarea mecanică a unor competențe lingvistice devine insuficientă. Lucrarea analizează teoretic intersecția dintre pedagogia umanistă (Carl Rogers, Paulo Freire) și teoriile dezvoltării creativității (Ken Robinson), propunând o regândire a orei de limba engleză ca spațiu al dialogului reflexiv și al expresivității autentice. Prin exemple aplicate — de la scrierea creativă axată pe empatie narativă până la deconstrucția critică a textelor generate algoritmic —, articolul demonstrează că profesorul reflexiv nu doar că își adaptează strategiile la provocările tehnologice, dar devine un reper valoric indispensabil în formarea gândirii autonome a tinerilor.

Cuvinte-cheie: *creativitate pedagogică, educație umanistă, reflecție critică, limba engleză (ELT), expresivitate, inteligență artificială.*

1. INTRODUCERE: TENSIUNEA DINTRE TEHNOLOGIZARE ȘI UMANISM

Lumea actuală este marcată de un paradox profund. Pe de o parte, accesul la informație este instantaneu, iar tehnologiile generative pot produce texte, analize și traduceri într-o fracțiune de secundă. Pe de altă parte, se observă o criză acută de atenție, de profunzime analitică și de empatie în rândul tinerilor. Elevul de liceu navighează zilnic printr-un mediu digital hiperstimulat, dar adesea fragmentat, fiind expus riscului de a confunda acumularea rapidă de date cu adevărata cunoaștere.

În acest peisaj, predarea limbii engleze nu mai poate fi redusă la însușirea unor reguli gramaticale sau la pregătirea tehnică pentru examene standardizate. Limba este vehiculul prin care ne structurăm gândirea și ne exprimăm identitatea. Dacă educația dorește să rămână relevantă și ancorată în realitate, ea trebuie să își reafirme dimensiunea umanistă. Aceasta presupune mutarea accentului de pe automatism pe creativitate și de pe receptarea pasivă pe reflecția critică.

2. CADRUL TEORETIC: CREATIVITATEA CA PROCES REFLEXIV ȘI UMANIST

Reconceptualizarea orei de curs necesită o privire atentă asupra fundamentelor teoretice ale educației centrate pe om și pe potențialul său creator.

2.1. Pedagogia umanistă și vocea autentică

Carl Rogers (1969) susținea că învățarea cu adevărat semnificativă are loc atunci când este implicată întreaga persoană — deopotrivă cognitiv și afectiv. În viziunea sa, rolul profesorului este de a crea un climat de încredere și libertate psihologică, în care elevul să nu se teamă de greșeală. Completând această perspectivă, Paulo Freire (1970) avertiza asupra „educației bancare", în care elevii sunt priviți ca niște recipiente goale ce trebuie umplute cu informație. Pentru Freire, educația umanistă este prin excelență eliberatoare și se bazează pe dialog, problematizare și conștientizare critică (*conscientization*).

2.2. Creativitatea dincolo de stereotipuri

Așa cum sublinia Ken Robinson (2001), creativitatea nu este un talent elitar sau o activitate haotică, ci procesul de a avea idei originale care au valoare, dezvoltat prin muncă, analiză și sinteză. În predarea limbilor străine, creativitatea nu înseamnă doar scriere de poezie sau joc de rol; ea reprezintă capacitatea elevului de a combina resurse lingvistice limitate pentru a formula un punct de vedere personal, de a rezolva probleme de comunicare și de a privi un subiect din perspective multiple.

Când creativitatea este dublată de reflecție, elevul nu doar creează un conținut, ci înțelege *de ce* a ales anumite cuvinte, *ce efect* au acestea asupra auditoriului și *ce valori* reflectă ele.

3. APLICAȚII PRACTICE ÎN ORELE DE LIMBA ENGLEZĂ (ELT)

Transformarea teoriilor umaniste în practică didactică necesită sarcini de lucru concepute strategic, care să provoace elevii să părăsească zona răspunsurilor șablon.

3.1. Scrierea creativă reflexivă („Beyond the Prompt")

În loc de tradiționalele eseuri pe teme abstracte sau generice (de tipul *„Advantages and disadvantages of social media"*), care adesea invită la plagiat sau la generare automată prin IA, putem propune sarcini ancorate în experiența și empatia umană:

- **Sarcina de rescriere narativă:** Elevii citesc un text literar sau un articol de presă și li se cere să redeseneze evenimentele din perspectiva unui personaj secundar sau marginalizat. Această activitate dezvoltă deopotrivă flexibilitatea lingvistică (schimbarea registrului) și empatia.
- **Jurnalul de reflecție lingvistică:** După realizarea unei scrieri argumentative, elevii redactează un scurt paragraf meta-cognitiv în care explică: *„Ce nuanță am vrut să captez prin acest adjectiv?", „Unde am simțit că limbajul m-a limitat și cum am depășit blocajul?"*.

3.2. Deconstrucția critică a textelor generate de tehnologie

În loc să ignorăm existența inteligenței artificiale, o putem integra ca obiect de analiză reflexivă. O activitate de succes la clasele a XI-a și a XII-a constă în compararea unui eseu generat de un algoritm cu o lucrare redactată de un elev:

1. Elevii analizează textul generat de IA, identificând structura impecabilă, dar și lipsa de profunzime emoțională, vocea neutră sau clișeele stilistice.
2. Sarcina elevilor este de a „umaniza" textul: de a introduce metafore originale, nuanțe culturale, experiențe personale sau argumente etice pe care algoritmul nu le poate sintetiza autentic.
3. Această activitate demonstrează elevilor valoarea unică a propriului lor spirit creator și îi învață să folosească tehnologia ca pe un simplu punct de plecare, nu ca pe un substitut al gândirii.

4. REFLECȚIA PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI: PROVOCĂRI ȘI ASUMĂRI

Pentru a cultiva creativitatea și reflecția la elevi, profesorul însuși trebuie să fie un model de practică reflexivă. Această abordare ridică însă provocări concrete la nivelul practicii zilnice din liceu:

- **Depășirea tentației evaluării hiper-normative:** O educație axată pe creativitate necesită grile de evaluare flexibile. Dacă notăm exclusiv acuratețea formală (corectitudinea gramaticală), riscăm să inhibăm curajul elevilor de a experimenta cu structuri lingvistice complexe. Este esențial să acordăm o pondere semnificativă originalității ideilor, coerenței argumentative și expresivității.
- **Gestionarea timpului și a programei:** Adesea, profesorii simt presiunea de a „parcurge materia". Totuși, reflecția pedagogică ne arată că a acoperi mai puține conținuturi, dar a le aprofunda prin dezbatere, analiză și creație, produce o învățare mult mai durabilă decât parcurgerea de suprafață a unui manual.
- **Vulnerabilitatea la catedră:** O oră centrată pe creativitate și dialog deschis poate fi imprevizibilă. Profesorul trebuie să fie dispus să renunțe la rolul de autoritate absolută și să devină un moderator al ideilor, acceptând că pot exista răspunsuri valide la care nu s-a gândit inițial.

5. CONCLUZII

Într-o lume din ce în ce mai automatizată și complexă, creativitatea și reflecția pedagogică nu sunt opțiuni decorative, ci pilonii unei educații relevante și ancorate în valorile umanismului. Ele transformă școala dintr-un spațiu al conformismului într-un laborator al dezvoltării umane.

Pentru profesorul de limba engleză, a preda o limbă străină înseamnă a le oferi elevilor o nouă voce și o nouă lentilă prin care să înțeleagă lumea. Încurajându-i să gândească critic, să se exprime creativ și să reflecteze asupra propriului proces de învățare, îi pregătim nu doar pentru examenele viitoare, ci pentru a deveni cetățeni conștienți, empatici și autonomi într-o societate în permanentă schimbare.

BIBLIOGRAFIE

1. **Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
2. **Gardner, H.** (2006). *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press.
3. **Robinson, K.** (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing.
4. **Rogers, C. R.** (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Co.
5. **Selwyn, N.** (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

TRANSFORMĂRI ȘI TENDINȚE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Prof. Bunga Andreea

Grădinița cu Program Prelungit ”Codruța”

Galați, județul Galați

Educația contemporană traversează o perioadă de schimbări profunde, generate de evoluția tehnologică, globalizare, diversitatea culturală și noile cerințe ale pieței muncii. Școala nu mai are doar rolul de a transmite informații, ci de a forma competențe, valori și atitudini care să permită adaptarea elevilor la o societate aflată într-o continuă transformare. Lucrarea de față evidențiază principalele transformări și tendințe din educația contemporană, subliniind importanța unui învățământ centrat pe elev, incluziv, digitalizat și orientat spre dezvoltarea competențelor pentru secolul XXI.

Educația reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai dezvoltării unei societăți moderne. În ultimele decenii, schimbările economice, sociale și tehnologice au influențat profund sistemele educaționale din întreaga lume. Profesorii sunt provocați să răspundă unor nevoi educaționale tot mai complexe, iar elevii trebuie pregătiți pentru profesii care, în multe cazuri, încă nu există. Astăzi, accentul se mută de la acumularea mecanică a informațiilor către dezvoltarea competențelor necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții: gândirea critică, creativitatea, colaborarea, comunicarea și competențele digitale.

1. Transformările educației contemporane

Una dintre cele mai importante transformări este trecerea de la modelul tradițional, centrat pe profesor, la un model educațional centrat pe elev. În acest context, elevul devine participant activ la procesul de învățare, iar profesorul își asumă rolul de facilitator, mentor și ghid.

O altă schimbare semnificativă este integrarea tehnologiilor digitale în activitatea didactică. Platformele educaționale, aplicațiile interactive, resursele multimedia și inteligența artificială oferă oportunități de personalizare a învățării și de creștere a motivației elevilor. Experiența învățării online din perioada pandemiei a accelerat digitalizarea școlii și a evidențiat necesitatea dezvoltării competențelor digitale atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Totodată, curriculumul școlar se orientează tot mai mult spre formarea competențelor și aplicarea cunoștințelor în contexte reale, punând accent pe interdisciplinaritate și pe rezolvarea de probleme.

2. Tendințe actuale în educație

Educația centrată pe elev

Procesul instructiv-educativ urmărește valorificarea potențialului fiecărui elev, adaptând strategiile didactice la stilurile și ritmurile individuale de învățare. Metodele interactive, învățarea prin proiecte, învățarea colaborativă și investigația stimulează implicarea activă și autonomia elevilor.

Digitalizarea educației

Tehnologia devine un instrument indispensabil în procesul educațional. Tablele interactive, platformele de management al învățării, resursele digitale și aplicațiile bazate pe inteligență artificială facilitează accesul la informație și diversifică metodele de predare și evaluare.

Educația incluzivă

Școala contemporană promovează egalitatea de șanse și respectul pentru diversitate. Educația incluzivă urmărește integrarea tuturor elevilor, indiferent de particularitățile lor sociale, culturale sau educaționale, prin adaptarea strategiilor didactice și crearea unui climat favorabil învățării.

Dezvoltarea competențelor pentru secolul XXI

Organizațiile internaționale subliniază importanța dezvoltării competențelor transversale: gândirea critică, creativitatea, colaborarea, comunicarea, alfabetizarea digitală, responsabilitatea socială și învățarea continuă. Aceste competențe contribuie la integrarea cu succes în societatea cunoașterii.

Educația pentru dezvoltare durabilă

Tot mai multe activități educaționale promovează responsabilitatea față de mediu, consumul responsabil, cetățenia activă și implicarea în comunitate, contribuind la formarea unor viitori cetățeni responsabili.

3. Rolul profesorului în educația contemporană

Profesorul contemporan este un profesionist al învățării permanente. El proiectează experiențe educaționale relevante, utilizează metode moderne de predare și evaluare și creează un climat bazat pe colaborare, respect și încredere.

De asemenea, profesorul trebuie să își dezvolte constant competențele digitale, pedagogice și socio-emoționale pentru a răspunde provocărilor unei societăți în continuă schimbare. Relația profesor–elev devine una bazată pe parteneriat educațional, dialog și sprijin reciproc.

4. Provocări și perspective

În ciuda progreselor realizate, educația contemporană se confruntă cu numeroase provocări: inegalități privind accesul la tehnologie, abandon școlar, diferențe între mediul urban și rural, suprasolicitarea profesorilor și ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice.

Depășirea acestor dificultăți presupune investiții în infrastructura educațională, formarea continuă a cadrelor didactice, dezvoltarea resurselor digitale de calitate și consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate.

Viitorul educației va fi caracterizat de flexibilitate, personalizare, colaborare și utilizarea responsabilă a tehnologiilor emergente, inclusiv a inteligenței artificiale, în beneficiul procesului de învățare.

Concluzii

Transformările și tendințele din educația contemporană reflectă adaptarea sistemelor educaționale la cerințele unei societăți dinamice și digitalizate. Școala viitorului trebuie să formeze persoane autonome, creative, responsabile și capabile să învețe pe tot parcursul vieții.

Succesul acestor transformări depinde de colaborarea dintre profesori, elevi, părinți și factorii de decizie, precum și de investiția permanentă în dezvoltarea profesională și în inovarea practicilor educaționale. Educația contemporană nu înseamnă doar transmiterea cunoștințelor, ci construirea competențelor și a valorilor care vor permite fiecărui individ să contribuie activ la dezvoltarea societății.

Bibliografie

1. Delors, J. (coord.). *Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom.
2. Ministerul Educației. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național*.
3. OECD. *The Future of Education and Skills 2030*.
4. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris, 2021.
5. Comisia Europeană. *Digital Education Action Plan 2021–2027*.

EDUCAȚIA ÎN ZILELE NOASTRE – EXEMPLE DE BUNĂ PRACTICĂ

Prof. BUNGA ANDREEA
Grădinița cu Program Prelungit ”Codruța”
Galați, Județul Galați

Introducere

Educația contemporană reprezintă un proces complex, dinamic și permanent adaptat schimbărilor societății. Într-o lume aflată într-o continuă transformare, școala și grădinița nu mai au doar rolul de a transmite informații, ci trebuie să creeze contexte de învățare în care copilul să descopere, să experimenteze, să comunice, să colaboreze și să își dezvolte autonomia.

În educația contemporană, copilul este privit ca participant activ la propria formare. Accentul se deplasează de la memorarea informațiilor către dezvoltarea competențelor, a creativității, a gândirii critice, a inteligenței emoționale și a capacității de adaptare.

În acest context, profesorul pentru educație timpurie are un rol esențial. El creează situații de învățare atractive și relevante, valorifică particularitățile individuale ale copiilor și urmărește dezvoltarea armonioasă a acestora din punct de vedere cognitiv, socio-emoțional, fizic și moral.

1. Caracteristicile educației contemporane

Educația contemporană se bazează pe o serie de principii care răspund nevoilor copilului și societății actuale: centrarea educației pe copil și pe nevoile sale; respectarea ritmului individual de dezvoltare; învățarea prin joc și experiență directă; stimularea creativității și a inițiativei; dezvoltarea competențelor socio-emoționale; învățarea prin cooperare; utilizarea tehnologiei în scop educativ; promovarea incluziunii și a diversității; realizarea conexiunilor dintre diferite domenii de învățare; colaborarea permanentă dintre familie și instituția de educație.

În educația timpurie, aceste principii sunt cu atât mai importante cu cât copilul învață în primul rând prin experiențe concrete, prin joc, explorare, imitație și interacțiune cu ceilalți.

2. Profesorul contemporan – facilitator al învățării

În educația tradițională, profesorul era considerat principala sursă de informație, iar copilul avea mai ales rolul de receptor. Educația contemporană propune o schimbare de perspectivă.

Profesorul devine **facilitator, mediator și partener de învățare**. El nu oferă întotdeauna răspunsul, ci îi creează copilului posibilitatea de a-l descoperi.

Un profesor contemporan: observă și valorifică interesele copiilor; formulează întrebări stimulative; oferă posibilități de alegere; creează situații de problematizare; încurajează exprimarea opiniilor; acceptă greșeala ca etapă firească a învățării; utilizează metode interactive; adaptează activitățile la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil; oferă feedback pozitiv și constructiv.

Astfel, copilul nu mai este doar „cel care trebuie să învețe", ci devine partener activ în procesul educațional.

3. Învățarea prin joc – o practică fundamentală în educația timpurie

Jocul reprezintă principala modalitate prin care copilul descoperă lumea. Prin intermediul jocului, copilul exersează comportamente, învață să respecte reguli, comunică, cooperează și găsește soluții la diferite probleme.

Exemplu de bună practică: „Învățăm prin joc"

În cadrul unei activități despre natură, copiii pot primi sarcina de a construi, în echipe, un „colț de pădure" folosind materiale naturale: frunze, castane, ghinde, crenguțe, pietricele și conuri.

Activitatea poate integra mai multe domenii: **științe** – identificarea elementelor din natură; **matematică** – sortare, numărare, comparare; **limbaj** – descrierea materialelor și formularea unor propoziții; **arte** – realizarea machetei; **dezvoltare socio-**

emoțională – cooperarea și împărțirea sarcinilor. Prin această abordare, copilul învață într-un mod natural, atractiv și relevant.

4. Învățarea experiențială

Educația contemporană pune accent pe experiența directă. Copilul înțelege mai bine un concept atunci când are posibilitatea să îl observe, să îl atingă, să îl testeze și să îl descopere.

Exemplu de bună practică: „Micul cercetător”

Copiii pot investiga întrebarea:

„De ce au nevoie plantele pentru a crește?”

Se pot realiza mai multe experimente: o plantă primește apă și lumină; o plantă primește apă, dar este ținută la întuneric; o plantă este ținută la lumină, dar nu primește apă. Copiii observă plantele pe parcursul mai multor zile, discută rezultatele și formulează concluzii.

Activitatea dezvoltă curiozitatea, spiritul de observație, capacitatea de formulare a ipotezelor și gândirea logică.

5. Abordarea STEAM – un exemplu de educație modernă

O direcție importantă a educației contemporane este abordarea **STEAM**, care presupune integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii.

Exemplu de bună practică: „Orașul inteligent”

Copiii pot construi un mic oraș folosind materiale reciclabile: cutii, role de carton, capace, bețișoare și hârtie.

Pot fi introduse elemente precum: case; școli; parcuri; străzi; semafoare; panouri solare; turbine eoliene; stații pentru biciclete. Copiii discută despre energie, protejarea mediului, transport și modul în care poate fi construit un oraș mai prietenos cu natura.

Activitatea dezvoltă creativitatea, gândirea spațială, capacitatea de cooperare și rezolvarea de probleme.

6. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Una dintre prioritățile educației contemporane este dezvoltarea inteligenței emoționale. Copilul trebuie să învețe nu doar să numere, să citească sau să observe, ci și să își recunoască emoțiile, să le exprime adecvat și să relaționeze pozitiv cu cei din jur.

Exemplu de bună practică: „Roata emoțiilor"

În fiecare dimineață, copiii pot alege imaginea care reprezintă cel mai bine starea lor emoțională: bucurie, tristețe, furie, teamă, liniște sau surpriză.

Educatorul poate adresa întrebări precum: „Cum te simți astăzi?" „De ce crezi că te simți așa?" „Ce te-ar putea ajuta să te simți mai bine?" „Cum putem ajuta un coleg care este trist?" Această rutină simplă contribuie la dezvoltarea empatiei, autocunoașterii și comunicării emoționale.

7. Educația pentru incluziune și diversitate

Educația contemporană promovează respectul pentru fiecare copil, indiferent de particularitățile sale individuale. Diferențele dintre copii trebuie privite ca o oportunitate de învățare și nu ca un obstacol.

Exemplu de bună practică: „Suntem diferiți, dar suntem împreună"

Se pot desfășura activități prin care copiii descoperă asemănările și diferențele dintre ei: preferințe, pasiuni, modalități de comunicare, talente și moduri de a se juca.

Educatorul poate utiliza povești, jocuri de rol, desene și activități de cooperare pentru a transmite mesajul că fiecare copil este valoros.

Un astfel de demers contribuie la prevenirea excluderii, etichetării și comportamentelor de tip bullying.

8. Utilizarea responsabilă a tehnologiei

Tehnologia face parte din viața copiilor și, utilizată corespunzător, poate deveni un instrument educațional valoros.

În educația timpurie, utilizarea tehnologiei trebuie să fie moderată, cu scop educativ clar și întotdeauna integrată într-un context de învățare activă.

Exemple de utilizare: prezentarea unor imagini și videoclipuri educative; tururi virtuale ale unor muzee sau obiective; povești digitale; jocuri educative interactive; realizarea unor fotografii pentru documentarea proiectelor; utilizarea aplicațiilor pentru desen și creație. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască jocul, interacțiunea directă sau experiențele concrete, ci să le completeze.

9. Educația pentru mediu și dezvoltare durabilă

Copiii trebuie familiarizați încă de la vârste mici cu ideea de protejare a mediului.

Exemplu de bună practică: „Grădinița verde”

În cadrul unui astfel de proiect, copiii pot participa la: colectarea selectivă a deșeurilor; plantarea și îngrijirea florilor; realizarea unei mici grădini; reutilizarea materialelor; economisirea apei și energiei; activități de observare a naturii. De exemplu, recipientele de plastic pot fi transformate în ghivece, cutiile de carton în căsuțe pentru insecte, iar materialele naturale pot fi utilizate pentru activități artistice.

Copilul învață astfel că protejarea mediului reprezintă responsabilitatea fiecăruia dintre noi.

10. Parteneriatul grădiniță–familie

Educația contemporană pune accent pe colaborarea dintre familie și instituția de educație. Familia nu trebuie privită doar ca beneficiar al serviciilor educaționale, ci ca partener activ.

Exemple de bună practică: ateliere pentru copii și părinți; activități comune; proiecte tematice; expoziții; întâlniri individuale; chestionare pentru identificarea

nevoilor; implicarea părinților în activități educative; comunicarea constantă și respectuoasă. Un exemplu îl poate constitui organizarea unui „Atelier de toamnă”, în cadrul căruia copiii și părinții realizează împreună decorațiuni folosind frunze, castane, ghinde și alte materiale naturale.

Astfel de activități consolidează relația copil–familie–grădiniță.

11. Metode moderne utilizate în educație

Printre metodele care pot fi utilizate cu succes în educația contemporană se numără: învățarea prin descoperire; învățarea prin cooperare; proiectul tematic; experimentul; jocul de rol; dramatizarea; brainstormingul; problematizarea; turul galeriei; metoda „Cubului”; metoda „Explozia stelară”; harta conceptuală; învățarea bazată pe investigație; activitățile STEAM.

Important este ca metoda să fie aleasă în funcție de obiectivele activității, de vârsta și particularitățile copiilor.

12. Evaluarea în educația contemporană

Evaluarea modernă nu trebuie să fie percepută doar ca o modalitate de verificare a cunoștințelor. În educația timpurie, evaluarea se realizează în special prin observarea comportamentului copilului și analiza progresului său.

Pot fi utilizate: observarea sistematică; conversația; analiza produselor activității; portofoliul; proiectul; fotografii și înregistrări ale activităților; fișe de observație; autoevaluarea adaptată vârstei.

Accentul trebuie pus pe **progresul copilului**, nu pe compararea acestuia cu ceilalți.

13. Un exemplu integrat de bună practică – „Săptămâna albinelor”

Un exemplu de activitate interdisciplinară poate fi proiectul **„Albinuțele – mici prieteni ai naturii”**.

Pe parcursul proiectului, copiii pot: observa imagini și materiale despre albine; afla rolul albinelor în natură; construi stupi din materiale reciclabile; număra albine și flori;

realiza picturi și colaje; asculta povești; învăța cântece și poezii; realiza un mic experiment privind polenizarea; discuta despre protejarea insectelor; construi o machetă STEAM; realiza activități de mișcare inspirate de zborul albinelor.

Proiectul poate implica și familia, prin colectarea unor materiale, realizarea unor produse împreună cu copiii sau participarea la o expoziție finală.

Această activitate demonstrează faptul că educația contemporană poate integra în mod natural mai multe domenii și poate transforma învățarea într-o experiență atractivă și memorabilă.

Concluzii

Educația contemporană presupune o schimbare profundă de perspectivă asupra copilului, profesorului și procesului de învățare. Copilul este recunoscut ca persoană activă, curioasă, creativă și capabilă să participe la propria formare.

În educația timpurie, buna practică înseamnă crearea unor contexte în care copiii pot să exploreze, să experimenteze, să se joace, să colaboreze și să își exprime ideile și emoțiile.

Profesorul pentru educație timpurie trebuie să fie deschis către inovare, să utilizeze metode moderne și să creeze un climat educațional bazat pe siguranță, respect, empatie și încredere.

Educația contemporană nu înseamnă renunțarea la valorile educației tradiționale, ci valorificarea acestora prin metode adaptate realităților actuale. O educație de calitate este aceea care pregătește copilul nu doar pentru școală, ci și pentru viață.

„Copilul de astăzi nu are nevoie doar de răspunsuri, ci de contexte în care să învețe să pună întrebări, să descopere, să creeze și să aibă încredere în propriile posibilități.”

Bibliografie

1. Ministerul Educației – **Curriculum pentru educația timpurie**, 2019.
2. Ministerul Educației – **Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului**.
3. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare.
4. Cucoș, C. – **Pedagogie**, Editura Polirom, Iași.
5. Pânișoară, I.-O. – **Profesorul de succes**, Editura Polirom, Iași.
6. Cerghit, I. – **Metode de învățământ**, Editura Polirom, Iași.
7. Joița, E. – **Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii**, Editura Aramis
8. UNESCO – materiale și resurse privind educația pentru dezvoltare durabilă și educația incluzivă.

ATENŢIA ŞI MEMORIA DE LUCRU

Prof. Busuioc Elena Alina
Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău

În raport cu volumul memoriei de lucru, volumul atenţiei este mai fluctuant. În starea de relaxare şi aşteptare pasivă, capacitatea atenţiei se suprapune peste capacitatea memoriei de lucru. Există un număr de informaţii mai activate decât restul informaţiilor din memorie. Atenţia şi memoria de lucru sunt coextensive. Capacitatea maximă a atenţiei este identică cu capacitatea maximă a memmoriei de lucru. Ea se realizează în starea de relaxare şi aşteptare pasivă.

Anumiţi factori motivaţionali sau afectivi pot orienta sistemul cognitiv spre procesarea mai intensă a unui număr mai restrâns de itemi. Cu cât numărul acestor itemi este mai redus, cu atât nivelul lor de activare este mai ridicat. Intensificarea valorii de activare a unor itemi determină, prin inhibiţie laterală, reducerea valorii de activare a itemilor concurenţi. Ca urmare, volumul atenţiei se reduce considerabil faţă de volumul memoriei de lucru.

Cu cât ne concentrăm atenţia asupra unui număr mai redus de itemi, cu atât mai puţine lucruri ne reamintim despre alţi stimuli aflaţi în mediu. A ne concentra atenţia înseamnă a spori valoarea de activare a unor reprezentări cognitive, în defavoarea altora, pentru a le supune unor procesări mai laborioase decât restul unităţilor. Plusul de activare poate veni din partea unor factori motivaţionali, afectivi, a intenţiilor noastre sau datorită unor caracteristici specifice ale stimulului (intensitatea).

Legea Yerkes-Dodson exprimă relaţia dintre nivelul de performanţă şi cel de activare neuropsihică generală, în funcţie de tipul sarcinii.

În cazul în care subiectul este solicitat să rezolve sarcini simple (sarcini aritmetice cu numere mici) cantitatea de informaţie şi varietatea mecanismelor de procesare la care face apel sunt reduse. Cu cât suntem mai motivaţi, sporim valoarea de activare a unităţilor cognitive în cauză, avem impresia că suntem mai atenţi şi facem un efort mai intens. Sporirea activării antrenează automat sporirea performanţelor în cazula acestor solicitări.

Situaţia este dificilă în cazul sarcinilor complexe. Rezolvarea unei sarcini complexe necesită un bagaj considerabil de cunoştinţe şi de mecanisme necesare pentru procesare. Sarcinile complexe solicită la maximum capacitatea memoriei de lucru.

Concentrarea excesivă a atenţiei pe anumite elemente, antrenează subactivarea altor unităţi, deci reducerea capacităţii memoriei de lucru (ceea ce în planul experienţei fenomenale înseamnă că ai pierdut din vedere ceea ce voiai să spui).

Unul dintre fenomenele cele mai cunoscute privind funcţionarea atenţiei este cel al interferenţei: cu cât avem de realizat două sarcini similare sub aspectul intrărilor, a tipului de procesare reclamat şi a răspunsului, cu atât mai intensă este perturbarea lor reciprocă. Procesarea în acelaşi timp a două mesje auditive ori vizuale, interferează mai puternic decât două mesaje din modalităţi senzoriale diferite.

Astfel că, acelaşi fenomen de interferenţă îl regăsim şi în cazul memoriei de lucru. Două unităţi cognitive de tipuri diferite, aflate în memoria de lungă durată, sunt asociate cu două tipuri de răspuns. Răspunsurile pot să implice aceleaşi mecanisme ca şi realizarea sarcinii sau

mecanisme diferite. Când unităţile cognitive interferează, rapiditatea răspunsului va fi mai mare în al doilea caz.

Toate aceste tipuri ale memoriei intervin în procesul de învăţare şi reactualizare a cunoştinţelor în vederea utilizării lor în diverse domenii de activitate. Toate acestea sunt posibile prin transferul informatiilor din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată, proces de baza al memoriei care este explicat prin modelul memoriei.

Modelul memoriei duale sugerează că, odată ce informaţiile ajung în memoria de scurtă durată, pot fi menţinute acolo prin repetare ori se pierd prin înlocuire sau deteriorare. Infomaţiile pot fi transferate şi în memoria de lungă durată, transferul realizându-se în principal prin repetare. Dacă procesul de repetare încetează, ea va fi în curând înlocuită cu alta, deci se va pierde din memoria de scurtă durată şi nu va mai fi transferată nici în memoria de lungă durată. Acest model al memoriei duale pune mult accent pe repetare ca mijloc de transfer.

Unul dintre pionierii cercetărilor în domeniul referitor la procesarea aritmetică la copii este Piaget, care opina că, nou născuţii sunt lipsiţi de orice competenţe numerice (Piaget, 1952). Astfel, cunoştinţele abstracte de aritmetică ar necesita dezvoltarea logicii, care apare la copiii între 4 şi7 ani.

La polul opus se situează cercetători precum Feigenson, Lipton şi Spelke, care în urma cercetărilor efectuate au concluzionat că nou născuţii au capacitatea de a percepe numărul de obiecte dintr-un grup, independent de proprietăţile lor fizice. Sugarii reuşesc să reprezinte numărul exact de obiecte dintr-o scenă, până la limita de 3 sau 4 obiecte (Feigenson, 2002) şi să compare valorile aproximative ale unui număr mare de obiecte, capacitate ce creşte o dată cu vârsta (Lipton & Spelke)[1].

Studiul realizat de către Wynn[2], a adus în atenţia cercetătorilor abilitatea sugarilor de a dezlega anumite „probleme aritmetice". Bebeluşii de 4 – 5 luni au vizionat pe o scenă, o păpuşă. Pasul următor a fost mascarea acesteia de către un paravan, copiii privind cum examinatorul aşeza după paravan încă o păpuşă. După ce paravanul a fost îndepărtat, copiii au privit mai mult când au apărut 1 sau 3 păpuşi decât când au apărut 2 păpuşi, arătând că aşteptările lor au fost înşelate. Experimentul a demonstrat pentru prima dată abilităţile de calcul ale sugarilor, studiile ulterioare obţinând rezultate similare (Simon et al., 1995; Mc Crink & Wynn, 2004).

Starkey şi Cooper[3] au folosit tehnici de învăţare non-asociative pentru a demonstra că sugarii de 4 – 6 luni sunt sensibili la schimbarea numerozităţii unui set de puncte. Ei au adus în atenţie faptul că expunerea în mod repetat la un stimul, va determina scăderea progresivă a răspunsului comportamental. Sugarilor le-a fost prezentat un anumit pattern de puncte, după un timp ei obişnuindu-se şi pierzându-şi interesul. Atunci când le-a fost prezentat un alt pattern de puncte, aceştia şi-au recapătătat interesul pentru noul stimul.

„Efectul von Restorff" pune în evidenţă faptul că atunci când într-o serie de stimuli dintr-o anumită categorie este inserată o cifră, subiecţii vor reactualiza cel mai rapid acea cifră.

Dezvoltarea abilităţilor aritmetice relaţionează puternic cu educaţia, cultura, factorii genetici. Aceştia din urmă, sunt responsabili pentru unele tulburări ce împiedică achiziţiile matematice.

Referindu-mă la elevi, aceştia trebuie să deţină stocate în memorie diverse cunoştinţe matematice declarative (formule, teoreme, axiome) dar şi cunoştinţe matematice procedurale

---

[1] Jennifer S. Lipton, Elizabeth S. Spelke, „*Origins of number sense: Large-Number Discrimination in Human Infants*", Massachusetts Institute of Technology

[2] Wynn. K., „Children`s Aquisition of the number words and the counting system", Cognitive Psychology, 24, 1992, p. 220-251

[3] Starkey, P., Cooper, Robert, G., „Perception of Numbers by Human Infants", *Science*, New Series, vol. 210, No. 4473 (Nov. 28, 1980), p. 1033-1035

(strategiile de rezolvare). „ ... la matematică, profesorii pun, în general, dificultăţile elevilor pe seama lipsei de cunoştinţe. O serie de cercetări (E. Cauzinille, A. Weil-Barais) au arătat însă că mulţi elevi cunosc teoremele, formulele, dar nu ştiu când şi cum să le utilizeze, sau ştiu să trateze anumite situaţii, dar eşuează în situaţii asemănătoare, ale căror trăsături de suprafaţă sunt modificate. Elevii trebuie învăţaţi să descopere elementele-cheie ale structurii unei probleme şi să caute regularităţi, lucru care va facilita activitatea de structurare şi abstractizare."[4]Memoria ajută aplicarea în practică a startegiilor, teoremelor, legilor matematice.

Unii experţi sunt de părere că elevii nu ar trebui să învețe formulele, ci mai bine să le deducă, iar practic vor învăța inconștient procesul prin care urmează să obțină rezultatul final. Cu toate acestea, dacă există o ordine strictă a procesului de utilizat, un algoritm bine ştiut, este mai dificil să ratezi.

Psihologii sunt de părere că două dintre elementele pe care le ţin de la a fi „bun" la matematică ţin de încrederea în sine și de concentrare. Dacă elevii au încredere în abilităţile şi capacităţile lor şi aplică în practică formule, legi, teoreme, pot asimila şi înţelege cu mai mare uşurinţă procesele matematice.

Hitch este unul dintre primii cercetători care au adus contribuţii însemnate în investigarea rolului memoriei de lucru în aritmetica mentală. El a prezentat probleme cum ar fi 324 + 53 şi a constatat că numeroarse erori se datorează: uitării rezultatului parţial al calculului sau uitării informaţiei iniţiale. El însă nu s-a interesat mai amănunţit şi nu a investigat detaliat aspecte care ţin de componentele implicate din modelul multi-componenţial al memoriei de lucru.

Lemaire Patrick, SusanBarrett, Herve Abdi şi Michael Fayol [5] au investigat rolul memoriei de lucru pentru rezolvarea problemelor simple de aritmetică. S-a folosit o sarcină de verificare (8 + 4 = 12, A sau F?) şi s-au investigat doar numerele formate dintr-o singură cifră de la 2 la 9.

Răspunsurile eronate au fost create în două moduri. În primul caz, răspunsul fals într-o problemă derutantă, a fost produsul (pentru adunare) şi suma (pentru înmulţire) a celor doi termeni (de exemplu, 5 + 6 = 15 sau 3 x 6 = 10). Răspunsul greşit într-o problemă „non-confuză", a fost produsul operaţiei respective, plus sau minus 1 (5 + 4 = 22 sau 21; 3 x 6 = 19 sau 17) pentru a egala descompunerea.

Cercetătorii au investigat o situaţie de control, o situaţie cu suprimare articulatorie şi o situaţie cu generare de litere la întâmplare, random. Rezulatele au relevat că încărcarea centrului executiv, generând litere la întâmplare, a întrerupt verificarea egalităţilor atât adevărate cât şi false. Suprimarea articulatorie a fost în detrimentul problemelor aritmetice adevărate.

Aceasta sugerează că centrul executiv este esenţial pentru egalităţi adevărate şi false, în timp ce bucla fonologică este implicată doar în problemele adevărate.

[4] Sălăvăstr, D., *Psihologia educaţiei*, Ed. Polirom, Iaşi, 2004, p. 64-66

[5] Lemaire, P., S. Barrett, Abdi, H., Fayol, M., „Automatic Activation of Addition and multiplication facts in elementary school children", Journal of experimental child psychology, Nr. 57, 1994, p. 224-258

CUM TRANSFORMĂ CREAȚIA ȘI INSPIRAȚIA, EDUCAȚIA VIITORULUI???

Prof. Simona Buzatu, Școala Gimnazială „L. Rebreanu” Comănești, Bacău

Educația creativă și inspirațională transformă învățarea tradițională într-o experiență activă care dezvoltă imaginația, gândirea critică și încrederea în sine.

Această abordare încurajează elevii să genereze idei noi, să pună întrebări și să găsească soluții originale pentru probleme reale.

Principii de Bază

1. Curiozitatea: Stimularea dorinței de cunoaștere prin întrebări deschise și explorare liberă.
2. Flexibilitatea: Acceptarea mai multor perspective și a diversității de gândire în rezolvarea sarcinilor.
3. Autonomia: Oferirea libertății de exprimare prin artă, proiecte practice și activități interactive.

Metode de Aplicare

a. Învățarea bazată pe proiecte: Implicarea cursanților în crearea de produse sau soluții palpabile.

b. Jocul și experimentul: Folosirea unor tehnici ludice care reduc teama de eșec și stimulează inovația.

c. Conexiunea emoțională: Crearea unui mediu sigur și cald, unde fiecare idee este valorizată.

Educația creativă se fundamentează pe trei piloni esențiali: autonomia elevului, gândirea divergentă și conexiunea emoțională. Spre deosebire de metodele tradiționale, unde accentul cade pe identificarea unui singur răspuns corect, abordarea creativă stimulează flexibilitatea mentală și găsirea mai multor soluții alternative pentru aceeași problemă.

Profesorul schimbă rolul fundamental: el nu mai este o autoritate absolută care livrează informații, ci devine un mentor și un facilitator care ghidează elevii prin experiența de a învăța nevoile lor individuale.

Printre cele mai eficiente metode folosite în acest sens se numără învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) și tehnica storytelling-ului (folosirea poveștilor cu rol educativ). Prin proiecte practice, elevii aplică noțiunile teoretice directe în rezolvarea unor probleme din lumea reală, dezvoltându-și astfel spiritul critic și abilitățile de colaborare. De asemenea, utilizarea elementelor de joc (gamification) și a instrumentelor digitale interactive menține un nivel ridicat de implicare și entuziasm în rândul tinerilor.

Dincolo de acumulare strictă de cunoștințe academice, acest tip de educație dezvoltă în mod direct inteligența emoțională și reziliența.Elevii expuși unui mediu inspirațional devin adulți capabili să gândească independent, să inoveze și să se adapteze rapid pe o piață a muncii globale aflată în continuare schimbare, dominată de automatizare și inteligență artificială. Competențele socio-emoționale dobândite, precum empatia, toleranța la frustrare și lucrul eficient în echipă, sunt pârghii fundamentale pentru succesul lor personal și profesional de mai târziu.

Educația creativă și inspirațională reprezintă cheia pentru deblocarea potențialului maxim al fiecărui tânăr. Implementarea acestui model la scară largă necesită o schimbare profundă de mentalitate din partea profesorilor, școlilor și a părinților, însă beneficiile pe care le aduce societății sunt inestimabile. O școală care reușește să inspire este o școală care pregătește cu adevărat copiii pentru provocările reale ale vieții.

BIBLIOGRAFIE:

1. Robinson, Ken – „Școli creative. Revoluția de la firul ierbii care transformă educația”, Editura Publica, București.

2. Gardner, Howard – „Inteligențe multiple. Noi orizonturi”, Editura Trei, București.

Minți active: Importanța învățării continue și digitalizarea

Prof. Buzatu Simona-Mihaela-Școala Gimnazială „L. Rebreanu” Comănești,Bacău

Învățarea pe tot parcursul vieții este o strategie de supraviețuire și succes. Pentru a evolua, individul modern trebuie să rămână într-un studiu permanent, cultivându-și curiozitatea și flexibilitatea mentală.

Învățarea este un proces continuu, voluntar și de lungă durată care începe din copilărie și continuă până în ultima clipă a noastră , având scopul de a dezvolta cunoștințele, aptitudinile și competențele în mod personal sau professional.

Învățarea continua include:

-Educația timpurie și școlară ,baza formativă din primii ani de viață.

-Formarea profesională : Cursuri și calificări pentru locul de muncă.

-Dezvoltarea personală : Activități alese din pasiune sau curiozitate.

Formele învățării continue:

Educația pe tot parcursul vieții se desfășoară în trei cadre principale:

1.Educația formală : Școli, universități și cursuri de calificare recunoscute oficial, finalizate cu diplomă.

2.Educația non-formală : Ateliere, webinarii, cursuri de limbi străine sau formează profesionale la locul de muncă.

3.Educația informală : Învățarea zilnică, spontană, prin lectură, experiențe de viață, interacțiuni sociale sau internet.

Importanța și beneficiile învățării pe tot parcursul vieții

1. Impactul pe plan profesional și economic
2. Reconversia profesională : Permite tranziția rapidă în domenii noi și emergente (cum ar fi tehnologia informației sau energia verde).
3. Creșterea veniturilor : Angajații care realizează constant competențele (upskilling) au șanse mai mari de promovare și negociere salarială.
4. Stimularea spiritului antreprenorial : Accesul la cunoștințe noi necesare pentru curajul și instrumentele deschiderea de noi afaceri.
5. Beneficiile pe plan personal și cognitivÎncrederea în sine : Dobândirea unei noi abilități (o limbă străină, un instrument muzical sau o competență tehnică) crește stima de sine și sentimentul de auto-eficacitate.

6. Satisfacția personală : Alungă rutina zilnică, oferă scop și menține curiozitatea intelectuală vie la orice vârstă.
7. Avantajele sociale și comunitare

Digitalizarea influențează în mod direct și profund, învățarea continuă:

1. Transformă timpul liber în timp de studiu

2. Introduce conceptul de Upskilling și Reskilling rapidCum funcționează : Companii gigant precum Google, Microsoft sau IBM oferă micro-credențiale (certificații specializate de 3-6 luni) pe platforme online.

3.Schimbă mentalitatea: de la „acumularea de diplome" la „portofoliu de competențe",digitalizarea mută accentul de pe simplă memorare pe aplicabilitatea practică.

Învățarea continuă devine transparentă. Angajatorii pot vedea exact ce cursuri specifice a finalizat un candidat în ultima lună, nu doar ce școală a terminat acum 10 ani.

4. Automatizarea ghidării prin Inteligență Artificială (Mentorat Personal)Cea mai mare problemă a unui adult care să învețe la 40 de ani este lipsa unui care să îi explice lucrurile pe înțelesul lui.

Cum funcționează: Modelele AI actuale analizează progresul utilizatorului și își adaptează explicațiile. Dacă nu înțelegi un concept economic, AI-ul ți-l poate explica folosind o analogie din fotbal sau din gătit, în funcție de interesele tale.

Impact: Scade rata de abandon a cursurilor online, deoarece procesul este complet personalizat pentru ritmul fiecărui adult.

5. Crearea de comunități globale de practică (Peer-to-Peer Learning)Învățarea continuă nu mai este un proces solitar în fața unei cărți.

Cum funcționează: Prin intermediul forumurilor, grupurilor de Discord, Reddit sau comunităților atașate cursurilor online, un adult din România poate rezolva probleme de business sau proiecte de design împreună cu colegi din Franța, Japonia sau SUA.

Astfel,crește motivația prin colaborare și oferă acces la bune practici la nivel internațional.

BIBLIOGRAFIE:

1. Agabrian, M., Millea, V. (2005). Parteneriate școală-familie-comunitate. Iași: Editura Institutul European.
2. Chisăliță, L. (2012). Învățarea pe toate vieții: de la concept la realitate . Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 1(30), pp. 45-58
3. London, M. (2011). The Oxford Handbook of Lifelong Learning. Oxford University Press.
4. Popescu, A. (2011). Învățarea pe tot parcursul vieții în România . Revista Europeană de Studii Interdisciplinare, vol. 3, numărul 2 .

Măsuri de prevenire a abandonului școlar și sprijinirea elevilor aflați în situații de vulnerabilitate

Prof. Căluş Frăguţa-Georgeta
Liceul Tehnologic Feldru

Introducere

Abandonul școlar reprezintă una dintre cele mai importante probleme ale sistemului educațional, având consecințe atât asupra dezvoltării individuale a elevului, cât și asupra societății. Părăsirea timpurie a școlii poate limita accesul tinerilor la continuarea studiilor, la integrarea profesională și la o participare activă în comunitate. În același timp, abandonul școlar este adesea asociat cu sărăcia, excluziunea socială, șomajul și dificultățile de integrare socială.

Fenomenul abandonului școlar nu apare, de regulă, brusc, ci reprezintă rezultatul acumulării unor dificultăți educaționale, familiale, sociale și emoționale. Elevii aflați în situații de vulnerabilitate pot întâmpina probleme materiale, dificultăți de învățare, lipsa sprijinului familial, absenteism, probleme de sănătate, discriminare sau dificultăți de adaptare la mediul școlar. De aceea, prevenirea abandonului școlar presupune o intervenție timpurie, constantă și adaptată nevoilor fiecărui elev.

În România, reducerea părăsirii timpurii a școlii reprezintă o prioritate importantă, în special în comunitățile defavorizate și în mediul rural. Analizele recente evidențiază menținerea unor diferențe importante între oportunitățile educaționale ale elevilor din mediul urban și ale celor din mediul rural sau din familii dezavantajate.

1. Cauzele abandonului școlar

Abandonul școlar este un fenomen complex, determinat de o combinație de factori. Printre cele mai frecvente cauze se numără dificultățile economice ale familiei. Lipsa resurselor financiare poate afecta capacitatea elevului de a participa constant la activitățile școlare și poate determina familia să acorde prioritate muncii sau altor responsabilități.

Un alt factor important este mediul familial. Elevii care nu beneficiază de sprijin, încurajare și supraveghere pot manifesta o motivație scăzută pentru învățare. De asemenea, conflictele familiale, lipsa unui mediu stabil sau dificultățile de comunicare dintre școală și familie pot contribui la creșterea riscului de abandon.

Dificultățile de învățare reprezintă, la rândul lor, un factor semnificativ. Elevul care acumulează lacune, obține rezultate slabe și nu primește sprijinul necesar poate ajunge să considere școala un spațiu al eșecului. Repetarea insuccesele școlare poate determina scăderea stimei de sine și pierderea motivației.

Absenteismul reprezintă adesea un semnal de alarmă care trebuie analizat cu atenție. Absențele frecvente pot conduce la acumularea de lacune, la dificultăți de integrare și, în final, la părăsirea școlii. Din acest motiv, identificarea timpurie a elevilor care manifestă absenteism sau alte semne de risc este esențială. Sistemele moderne de prevenire pun accent pe identificarea factorilor de risc și pe intervenții diferențiate, adaptate gravității situației fiecărui elev.

2. Identificarea timpurie a elevilor aflați în situații de vulnerabilitate

Prevenirea eficientă a abandonului școlar începe cu identificarea timpurie a elevilor aflați în situații de risc. Profesorii și diriginții au un rol important în observarea schimbărilor care pot apărea în comportamentul și rezultatele elevilor.

Printre semnele care pot indica o situație de vulnerabilitate se numără:

- absenteismul frecvent;
- scăderea rezultatelor școlare;
- lipsa materialelor necesare pentru participarea la ore;
- dificultățile de relaționare cu colegii;
- lipsa motivației pentru învățare;
- izolarea sau retragerea socială;
- comportamentele problematice;
- schimbările bruște în comportament sau în rezultatele școlare.

Identificarea unui elev vulnerabil nu trebuie să conducă la etichetarea acestuia. Dimpotrivă, scopul este înțelegerea situației sale și identificarea celor mai potrivite măsuri de sprijin. Profesorul trebuie să privească elevul în ansamblu, luând în considerare atât performanțele școlare, cât și contextul familial, social și emoțional.

O intervenție eficientă presupune colaborarea dintre cadrele didactice, consilierul școlar, conducerea unității de învățământ, părinți și, atunci când este necesar, instituțiile și serviciile comunitare. Rapoartele OECD subliniază importanța unor servicii integrate și a colaborării dintre școală, familie și alte instituții care pot sprijini elevii vulnerabili.

3. Măsuri educaționale pentru prevenirea abandonului școlar

Una dintre cele mai importante măsuri este adaptarea procesului educațional la nevoile elevilor. Activitățile de învățare trebuie să fie accesibile, atractive și diferențiate, astfel încât fiecare elev să poată progresa în funcție de propriul ritm.

Cadrele didactice pot utiliza metode interactive, activități practice, proiecte, jocuri didactice și învățarea prin cooperare. Elevii care întâmpină dificultăți au nevoie de activități remediale și de sprijin suplimentar pentru recuperarea lacunelor.

Un climat școlar pozitiv reprezintă, de asemenea, un factor important în prevenirea abandonului. Elevul trebuie să se simtă acceptat, respectat și valorizat. Relația dintre profesor și elev poate influența în mod semnificativ participarea școlară. Profesorul care oferă sprijin, feedback constructiv și încurajare poate contribui la creșterea încrederii elevului în propriile capacități.

Activitățile extracurriculare au, la rândul lor, un rol important. Participarea la activități sportive, artistice, culturale sau de voluntariat poate crește sentimentul de apartenență la comunitatea școlară. Pentru elevii vulnerabili, aceste activități pot deveni o modalitate de dezvoltare a abilităților sociale și de descoperire a propriilor interese și competențe.

4. Sprijinirea elevilor aflați în situații de vulnerabilitate

Sprijinirea elevilor vulnerabili trebuie să fie adaptată situației fiecăruia. Uneori, principala nevoie este de natură educațională, în timp ce în alte situații sunt necesare măsuri sociale, emoționale sau materiale.

Sprijinul educațional poate include activități remediale, programe de recuperare, mentorat și pregătire suplimentară. Elevii care au acumulat lacune trebuie sprijiniți să recupereze treptat materia, fără a fi suprasolicitați.

Consilierea școlară are un rol esențial în sprijinirea elevilor care se confruntă cu dificultăți emoționale sau de adaptare. Consilierul școlar poate contribui la dezvoltarea abilităților socio-emoționale, la creșterea încrederii în sine și la identificarea unor soluții pentru problemele cu care se confruntă elevul.

De asemenea, sprijinul material poate fi decisiv pentru prevenirea abandonului școlar. Bursele sociale, sprijinul pentru transport, rechizite, hrană și alte resurse pot reduce barierele economice care

împiedică participarea la educație. Direcționarea resurselor către elevii și școlile dezavantajate este considerată o componentă importantă a creșterii echității educaționale.

Un rol deosebit îl are și colaborarea cu familia. Părinții trebuie considerați parteneri ai școlii și implicați în procesul educațional. Comunicarea regulată, bazată pe respect și încredere, poate contribui la identificarea timpurie a dificultăților și la găsirea unor soluții potrivite.

5. Rolul comunității în prevenirea abandonului școlar

Prevenirea abandonului școlar nu este responsabilitatea exclusivă a școlii. Comunitatea locală, autoritățile, organizațiile și instituțiile sociale trebuie să colaboreze pentru sprijinirea copiilor și familiilor vulnerabile.

Parteneriatele dintre școală și comunitate pot facilita accesul elevilor la servicii sociale, educaționale și de consiliere. În anumite situații, familiile au nevoie de sprijin complex, iar intervenția izolată a școlii nu este suficientă.

O comunitate care sprijină educația poate contribui la crearea unor oportunități pentru copii și tineri, prin activități educative, programe de mentorat, centre de sprijin și proiecte destinate reducerii excluziunii sociale.

În România, programele de prevenire a abandonului urmăresc identificarea timpurie a elevilor aflați în situații de risc și dezvoltarea unor măsuri de prevenire și intervenție. Crearea unui climat școlar pozitiv, implicarea familiilor și activitățile de dezvoltare a competențelor socio-emoționale sunt considerate componente importante ale acestor intervenții.

Concluzii

Abandonul școlar reprezintă o problemă complexă, care necesită măsuri de prevenire adaptate nevoilor reale ale elevilor. Identificarea timpurie a situațiilor de vulnerabilitate, monitorizarea absenteismului, sprijinul educațional și emoțional, colaborarea cu familia și implicarea comunității sunt elemente esențiale în prevenirea acestui fenomen.

Școala trebuie să fie un spațiu sigur, incluziv și motivant, în care fiecare elev să se simtă valorizat și capabil să progreseze. Profesorii au un rol important nu doar în transmiterea cunoștințelor, ci și în observarea dificultăților și sprijinirea elevilor aflați în situații de risc.

O intervenție eficientă presupune colaborarea dintre școală, familie, consilierul școlar, autoritățile locale și comunitate. Sprijinul oferit elevilor vulnerabili trebuie să fie personalizat și să urmărească nu doar îmbunătățirea rezultatelor școlare, ci și dezvoltarea personală, socială și emoțională a acestora.

În concluzie, prevenirea abandonului școlar trebuie privită ca o responsabilitate comună și ca o investiție în viitorul copiilor și al societății. Fiecare elev care este sprijinit să rămână în școală are șansa de a-și construi un viitor mai bun și de a deveni un membru activ al comunității.

Bibliografie

1. Gherguț, Alois**,** ***Educația incluzivă și pedagogia diversității*****, Editura Polirom, Iași, 2016.**
2. Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata**,** ***Tratat de didactică modernă*****, Editura Paralela 45, Pitești, 2017.**
3. OECD**,** ***Every Day Counts: Understanding, Preventing and Responding to School Attendance Problems*****, OECD Publishing, Paris, 2026.**
4. OECD**,** ***Improving Educational Equity in Romania*****, OECD Publishing, Paris, 2020.**
5. OECD**,** ***Reforming School Education in Romania*****, OECD Publishing, Paris, 2024.**
6. UNESCO**,** ***Global Education Monitoring Report – Romania: Access and Equity*****, UNESCO, Paris, 2026**

Metode aplicative la disciplina Limba engleză pentru elevii cu CES

Prof. Căluş Frăguţa-Georgeta
Liceul Tehnologic Feldru

Introducere

Educația incluzivă reprezintă una dintre direcțiile fundamentale ale școlii contemporane, având ca scop asigurarea accesului egal la educație pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare, de ritmul de învățare sau de existența unor cerințe educaționale speciale (CES). În acest context, profesorul de limba engleză are un rol important în crearea unui mediu educațional adaptat, stimulativ și accesibil fiecărui elev.

Predarea limbii engleze elevilor cu CES presupune adaptarea metodelor, strategiilor și materialelor didactice la nevoile individuale ale acestora. Elevii pot întâmpina dificultăți în înțelegerea mesajelor orale, în memorarea vocabularului, în citire, scriere, exprimare orală sau în menținerea atenției. Din acest motiv, activitățile trebuie organizate într-un mod flexibil, astfel încât învățarea să devină accesibilă, atractivă și eficientă.

Metodele aplicative sunt deosebit de importante deoarece îi implică activ pe elevi în procesul de învățare. Prin exerciții practice, jocuri, imagini, materiale audio-video, activități de grup și utilizarea tehnologiei, elevii pot învăța limba engleză într-un mod adaptat propriului ritm și propriilor posibilități.

1.Particularități ale predării limbii engleze elevilor cu CES

Elevii cu cerințe educaționale speciale formează un grup divers, având nevoi diferite de învățare. Unii pot prezenta dificultăți de concentrare, alții pot avea probleme de comunicare, tulburări de învățare, dificultăți de memorare sau un ritm mai lent de achiziție a cunoștințelor. De aceea, profesorul trebuie să evite aplicarea unei singure metode pentru întreaga clasă și să adapteze activitățile la particularitățile fiecărui elev.

În predarea limbii engleze, un aspect important este simplificarea și structurarea informației. Instrucțiunile trebuie formulate clar, concis și, atunci când este necesar, însoțite de exemple sau suport vizual. Sarcinile complexe pot fi împărțite în etape mai mici, astfel încât elevul să poată înțelege mai ușor ceea ce are de realizat.

De asemenea, este importantă încurajarea permanentă a elevilor. Feedbackul pozitiv, aprecierea progresului și valorizarea efortului contribuie la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea motivației pentru învățare. În cazul elevilor cu CES, progresul trebuie evaluat raportându-se la nivelul și posibilitățile individuale ale fiecăruia.

2. Metode aplicative utilizate în predarea limbii engleze

2.1. Învățarea prin joc

Jocul didactic reprezintă una dintre cele mai eficiente metode aplicative pentru elevii cu CES. Acesta creează o atmosferă relaxată și reduce anxietatea pe care unii elevi o pot resimți în procesul de învățare. Prin joc, elevii pot exersa vocabularul, pronunția, structurile gramaticale și exprimarea orală fără a percepe activitatea ca pe o sarcină dificilă.

Exemple de jocuri utilizate la ora de limba engleză sunt: „Bingo” cu imagini și cuvinte, jocurile de asociere, „Memory”, ghicitorile simple, jocurile de rol sau activitățile de tip „Simon says”. De exemplu, pentru învățarea vocabularului referitor la animale, profesorul poate utiliza cartonașe cu imagini și poate solicita elevilor să asocieze imaginea cu denumirea în limba engleză.

Jocurile de rol sunt, de asemenea, utile pentru dezvoltarea competențelor de comunicare. Elevii pot interpreta situații simple, cum ar fi o conversație într-un magazin, la școală sau într-un restaurant. Aceste activități permit exersarea vocabularului într-un context concret și apropiat de realitate.

2.2. Utilizarea suportului vizual

Pentru mulți elevi cu CES, informațiile prezentate vizual sunt mai ușor de înțeles și de reținut. Imaginile, simbolurile, flashcardurile, schemele și materialele video pot sprijini înțelegerea vocabularului și a structurilor lingvistice.

De exemplu, la predarea cuvintelor care desemnează obiecte din clasă, profesorul poate utiliza imagini însoțite de denumirile în limba engleză: *book*, *pen*, *desk*, *chair* sau *schoolbag*. Asocierea dintre imagine și cuvânt facilitează memorarea și reduce dificultatea de înțelegere.

O altă metodă eficientă este realizarea unor hărți mentale simple. Acestea permit organizarea vocabularului pe categorii și oferă elevilor o imagine de ansamblu asupra informațiilor studiate. De exemplu, tema „Food” poate fi împărțită în categorii precum fructe, legume, băuturi și dulciuri.

2.3. Învățarea prin activități practice

Activitățile practice îi ajută pe elevi să învețe prin acțiune și experiență directă. În cadrul orei de limba engleză, profesorul poate utiliza obiecte reale, materiale concrete și situații apropiate de viața de zi cu zi.

Pentru învățarea vocabularului despre alimente, elevii pot realiza o listă de cumpărături, pot identifica produse sau pot simula o activitate de cumpărare. Pentru tema „Clothes”, aceștia pot asocia articole vestimentare cu denumirea lor în limba engleză sau pot descrie hainele unui personaj.

Aceste activități contribuie la dezvoltarea autonomiei și la înțelegerea modului în care limba engleză poate fi utilizată în situații reale de comunicare.

2.4. Învățarea cooperativă

Lucrul în perechi sau în grupuri mici poate avea rezultate pozitive pentru elevii cu CES, mai ales atunci când activitățile sunt atent organizate. Învățarea cooperativă oferă posibilitatea sprijinului reciproc și favorizează dezvoltarea competențelor sociale.

Profesorul poate forma echipe în care elevii au sarcini clare și adaptate nivelului lor. De exemplu, într-o activitate de realizare a unui poster despre anotimpuri, un elev poate identifica imaginile, altul poate scrie cuvintele, iar un alt elev poate prezenta lucrarea.

Este important ca elevii cu CES să fie implicați activ și să primească sarcini pe care le pot realiza cu succes. Astfel, aceștia se simt membri valoroși ai grupului și își dezvoltă încrederea în propriile capacități.

2.5. Utilizarea tehnologiei digitale

Tehnologia oferă numeroase posibilități de adaptare a învățării. Materialele audio, videoclipurile educative, aplicațiile interactive și exercițiile digitale pot transforma lecția de limba engleză într-o experiență atractivă.

Elevii pot învăța vocabularul prin imagini și sunete, pot asculta pronunția corectă a cuvintelor sau pot realiza exerciții interactive. Un avantaj important al tehnologiei este faptul că permite repetarea informațiilor de mai multe ori, în funcție de nevoile elevului.

Totuși, utilizarea tehnologiei trebuie să fie echilibrată și adaptată obiectivelor lecției. Materialele digitale trebuie să fie simple, clare și adecvate nivelului de înțelegere al elevilor.

3. Adaptarea evaluării pentru elevii cu CES

Evaluarea reprezintă o componentă importantă a procesului de învățare și trebuie adaptată nevoilor elevilor cu CES. Evaluarea nu trebuie să urmărească exclusiv identificarea greșelilor, ci și evidențierea progresului realizat de elev.

Profesorul poate utiliza metode variate de evaluare, precum răspunsurile orale, exercițiile cu imagini, activitățile practice, proiectele simple sau portofoliul. În anumite situații, timpul de rezolvare a sarcinilor poate fi adaptat, iar numărul exercițiilor poate fi redus fără a elimina obiectivele esențiale ale lecției.

Evaluarea formativă este deosebit de importantă deoarece permite profesorului să observe permanent evoluția elevului și să adapteze activitățile în funcție de dificultățile întâlnite. Feedbackul trebuie să fie clar, pozitiv și orientat spre progres.

Concluzii

Predarea limbii engleze elevilor cu CES reprezintă o provocare, dar și o oportunitate de a construi un proces educațional flexibil și incluziv. Alegerea metodelor aplicative trebuie să pornească de la nevoile individuale ale elevilor și să urmărească implicarea activă a acestora în procesul de învățare.

Jocul didactic, suportul vizual, activitățile practice, învățarea cooperativă și utilizarea tehnologiei reprezintă metode eficiente care pot facilita înțelegerea și memorarea informațiilor. Prin adaptarea activităților și prin crearea unui climat educațional pozitiv, profesorul poate contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor și la creșterea încrederii acestora în propriile posibilități.

Educația incluzivă presupune acceptarea diversității și recunoașterea faptului că fiecare elev învață într-un mod diferit. Rolul profesorului este acela de a identifica metodele potrivite pentru fiecare elev și de a transforma procesul de învățare într-o experiență accesibilă, motivantă și relevantă. În acest sens, disciplina Limba engleză poate deveni un spațiu al comunicării, creativității și cooperării, în care fiecare elev are posibilitatea de a participa și de a progresa.

Bibliografie

1. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Gherguț, Alois, *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași, 2016.
3. Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași, 2013.
4. Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata, *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2017.
5. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode și strategii de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2015.
6. UNESCO, *Ghid pentru asigurarea incluziunii și echității în educație*, UNESCO, Paris, 2017.

TRANSPUNEREA DIDACTICĂ A FIZICII LA PROFILUL PEDAGOGIC: GHID METODIC PENTRU PREDAREA CAPITOLULUI „FENOMENE OPTICE” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

prof. Căpățînă Smaranda Corina, Colegiul Național „Preparandia Dimitrie Țichindeal” Arad

Acest ghid metodic propune un model de transpunere didactică pentru capitolul „Fenomene optice”, adaptat cerințelor de formare ale elevilor de la profilul pedagogic (specializarea educator-învățător), clasa a IX-a. Se consideră că înțelegerea opticii la vârste timpurii nu se bazează pe trasarea geometrică a razelor sau pe ecuația lentilelor subțiri, ci pe explorarea senzorială directă a luminii, a umbrelor și a culorilor. Sunt structurate trei module tematice, recomandări metodice centrate pe învățarea experiențială și integrată (STEAM), două fișe experimentale cu resurse *low-cost* și un cadru modern de evaluare formativă prin micro-predare și proiecte aplicative.

1. ARGUMENT PEDAGOGIC

Studiul opticii în cadrul liceului pedagogic oferă viitoarelor cadre didactice instrumente valoroase pentru a răspunde curiozității naturale a copiilor cu privire la lumea vizuală. De la formarea umbrelor și teama de întuneric, până la fascinația generată de oglinzi, lupe sau apariția curcubeului, fenomenele optice sunt prezente la tot pasul în experiența cotidiană a antepreșcolarilor și școlarilor mici.

Miza fundamentală a acestui ghid metodic constă în transpunerea didactică calitativă: renunțarea la formalismul geometric complicat (vectori de propagare, deduceri algebrice ale formulei oglinzilor și lentilelor) în favoarea construirii unor modele intuitive, bazate pe observație directă, joc de rol și investigație. Scopul principal este formarea viitorilor învățători și educatori astfel încât aceștia să poată explica pe înțelesul copiilor de 3–10 ani ce este lumina, cum se formează o umbră, de ce pare frânt un pai într-un pahar cu apă și cum se nasc culorile din lumina albă.

2. COMPETENȚE SPECIFICE ȘI OBIECTIVE OPERAȚIONALE

Proiectarea didactică a capitolului este structurată pe dezvoltarea competențelor profesionale specifice viitoarelor cadre didactice:

- Competențe specifice:
    - Identificarea și descrierea calitativă a fenomenelor optice din natură și din viața cotidiană.
    - Clasificarea corpurilor și a materialelor în funcție de proprietățile lor optice (transparente, translucide, opace).
    - Proiectarea și realizarea unor experimente simple de optică utilizând materiale sigure, ieftine și ușor accesibile.

- Dezvoltarea competențelor metodologice de integrare a opticii în activități interdisciplinare de tip STEAM (Artă, Știință, Tehnologie).

- Obiective operaționale:
  - O1: Să explice principiul propagării rectilinii a luminii și să demonstreze mecanismul de formare a umbrei și penumbrei.
  - O2: Să descrie calitativ fenomenele de reflexie și refracție a luminii prin exemplificare cu obiecte de uz casnic (oglinzi, recipiente cu apă, lupe).
  - O3: Să exemplifice descompunerea luminii albe și sinteza culorilor utilizând discul lui Newton sau mediile refringente simple.
  - O4: Să elaboreze o secvență didactică sau o poveste interactivă (ex: teatrul de umbre) destinați preșcolarilor sau școlarilor mici pentru explicarea unui fenomen optic.

3. STRUCTURA CONȚINUTURILOR ȘI INDICAȚII METODICE

Conținuturile sunt organizate în trei module conceptuale adaptate nevoilor profilului pedagogic:

Modulul I: Lumina și umbra. Propagarea rectilinie a luminii

- Conținuturi: Surse de lumină (naturale și artificiale); corpuri transparente, translucide și opace; propagarea rectilinie a luminii; formarea umbrei și a penumbrei; eclipsele pe înțelesul celor mici.
- Recomandări metodice: Se evită utilizarea trigonometriei pentru calculul lungimii umbrei. Accentul se pune pe explorarea practică prin modificarea distanței dintre sursa de lumină (lanternă), obiectul opac și ecran. Se valorifică teatrul de umbre ca mijloc de învățare prin joc și depășire a fricii legate de întuneric.

Modulul II: Reflexia și refracția luminii. Oglinzi și lentile

- Conținuturi: Reflexia luminii (oglinzi plane și curbe); refracția luminii (trecerea luminii din aer în apă/sticlă); lentile convergente și divergente (lupa ca cel mai simplu instrument optic).
- Recomandări metodice: Refracția este explicată prin analogia „mașinii care trece de pe asfalt pe nisip” (schimbarea vitezei determină schimbarea direcției). Se folosesc experimente senzoriale privind mărirea imaginilor cu ajutorul lupei sau al picăturilor de apă pentru a stimula spiritul de observator al micilor elevi.

Modulul III: Spectrul luminii și lumea culorilor

- Conținuturi: Lumina albă ca amestec de culori; dispersia luminii (curcubeul în natură); sinteza aditivă și subtractivă a culorilor; percepția vizuală a culorilor corpurilor.

- Recomandări metodice: Se realizează o punte directă cu disciplina Educație Plastică / Arte Vizuale. Se demonstrează că lumina albă conține toate culorile curcubeului prin trecerea razei de la o lanternă printr-un vas cu apă și o oglindă sau folosind o prismă optică simplă.

4. STRATEGII DIDACTICE ȘI METODE INOVATIVE

Pentru a oferi un model de predare activ-participativă, ghidul propune următoarele strategii:

- Metoda *Storytelling*-ului integrat în Teatrul de Umbre (STEAM): Viitorii învățători creează personaje din carton pe care le manevrează în spatele unui ecran translucid iluminat, explicând în cadrul aceleiași activități atât firul narativ al poveștii, cât și fizica din spatele dimensiunii umbrelor.
- Învățarea prin Investigare și Descoperire (IBSE): Elevii din clasa a IX-a primesc kit-uri simple (lanterne, lupe, linguri din inox, recipiente transparente, picături de ulei) și sunt provocați să formuleze ipoteze legate de modificarea imaginii sau schimbarea direcției luminii.
- Corelația Artă - Știință: Utilizarea discului colorat (Newton) realizat manual pentru a arăta cum discul rotit rapid transformă culorile spectrului vizibil înapoi în alb/gri deschis.

5. FIȘE EXPERIMENTALE PROPUSE

<u>Experimentul 1: „Curcubeul dintr-un pahar cu apă” (Dispersia și refracția luminii)</u>

- Materiale necesare: Un pahar transparent umplut cu apă, o lanternă (sau lanterna telefonului), o foaie albă de hârtie, o oglindă mică de buzunar.
- Procedură: Se scufundă oglinda oblic în paharul cu apă. Se orientează fasciculul de lumină al lanternei către oglinda din apă. Se ajustează poziția foi albe de hârtie în fața paharului până când pe hârtie apare spectrul de culori (curcubeul).
- Observație: Lumina albă este refractată la intrarea în apă, reflectată de oglindă și dispersată la ieșire în culorile componente.
- Valoare pedagogică: Viitoarele cadre didactice învață cum să reproducă un fenomen natural spectaculos (curcubeul) în condiții de clasă, fără echipamente scumpe de laborator.

<u>Experimentul 2: „Paiul frânt și moneda invizibilă” (Refracția luminii)</u>

- Materiale necesare: Un pahar transparent de sticlă, o monedă, un pai sau creion, apă.
- Procedură:
    1. Se introduce paiul într-un pahar cu apă și se privește din lateral.
    2. Se așază moneda sub fundul unui pahar gol. Se privește moneda din lateral, apoi se toarnă apă în pahar.
- Observație: Paiul pare rupt în locul în care intră în apă. Moneda văzută din lateral dispare când paharul se umple cu apă (datorită reflexiei totale / refracției accentuate).

- Valoare pedagogică: Experimentul oferă o metodă captivantă de a le arăta copiilor că ceea ce vedem poate fi „păcălit” de comportamentul luminii la trecerea dintr-un mediu în altul.

6. EVALUAREA COMPETENȚELOR ȘI REFLECȚIA AUTOEVALUATIVĂ

Evaluarea este centrată pe aplicabilitatea practică și pe capacitatea de comunicare didactică:

1. Proiectul integrat „Cutia cu umbre magice”: Elevii construiesc o mini-scenă de teatru din cutii de carton, proiectează siluetele personajelor și elaborează un scenariu didactic prin care explică preșcolarilor de ce umbra își schimbă dimensiunea în funcție de poziția soarelui/lanternei.
2. Portofoliul metodic „Optica prin joc”: Alcătuirea unei fișe de colectare a 5 experimente optice sigure (cu oglinzi, lupe, recipient cu apă și culori), însoțite de recomandări privind prevenirea accidentelor (ex: atenționarea privind interdicția de a privi direct Soarele prin lupă sau fasciculul laser).
3. Micro-predarea (Simulare didactică): Exersarea susținerii unei secvențe de lecție de 10 minute în care elevul clasei a X-a explică un fenomen optic în fața colegilor care joacă rolul unor copii de grupă mare sau clasă pregătitoare.

7. CONCLUZII

Predarea capitolului „Fenomene optice” la profilul pedagogic reprezintă o oportunitate excelentă pentru ancorarea fizicii în experiența vizuală cotidiană. Prin abordări metodice axate pe investigație, viitorii învățători și educatori dobândesc nu doar claritate conceptuală, ci și competențe aplicate de a transforma știința într-un spațiu al descoperirii și al fascinației pentru cei mici.

BIBLIOGRAFIE

1. Centrul de Evaluare și Analize Educaționale (CEAE). (2018). *Ghid metodologic de predare a fizicii prin investigație (IBSE)*. București: CEAE.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a revizuită). Iași: Editura Polirom.
3. Ilica, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., & Curetean, A. (Coord.). (2005). *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

GHID METODIC PENTRU ABORDAREA FENOMENELOR ELECTRICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Prof. Căpățînă Smaranda Corina , Colegiul Național „Preparandia Dimitrie Țichindeal” Arad

Prezentul articol propune un model de transpunere didactică a capitolului „Fenomene electrice” destinat elevilor de la profilul pedagogic (specializarea Educator - Învățător). Lucrarea argumentează că învățarea fizicii în cadrul școlilor normale nu trebuie să se axeze pe un formalism matematic excesiv, ci pe construirea unor modele intuitive, calitative și experimentale pe care viitoarele cadre didactice să le poată transpune la grupa de grădiniță sau la clasa primară. Sunt detaliate modulele tematice, strategiile didactice inovative (precum *Storytelling*-ul științific sau circuitele cu plastilină) și două fișe experimentale.

Studiul „Fenomenelor electrice” la profilul pedagogic reprezintă o componentă esențială în formarea viitorilor educatori și învățători. În societatea tehnologizată contemporană, copiii de vârstă preșcolară și școlară mică vin în contact direct cu aparate electrice, ecrane interactive și fenomene naturale spectaculoase (precum fulgerul sau electrizarea statică a hainelor). Din acest motiv, viitorul cadru didactic trebuie să posede o înțelegere conceptuală solidă și clară. Scopul acestui ghid metodic constă în transformarea ecuațiilor abstracte în reprezentări intuitive, modele calitative, analogii sugestive și experimente simple cu materiale ușor accesibile.

Proiectarea didactică a capitolului este ancorată în dezvoltarea unor competențe specifice profilului pedagogic:

- Competențe specifice:
    - Identificarea și explicarea calitativă a fenomenelor fizice întâlnite în viața cotidiană.
    - Clasificarea materialelor din mediul înconjurător în funcție de proprietățile lor electrice (conductoare și izolatoare).
    - Realizarea și utilizarea unor circuite electrice elementare, evidențiind rolul funcțional al fiecărui element component.
    - Dezvoltarea competențelor metodice de a proiecta jocuri didactice și experimente demonstrative sigure pentru învățământul primar și preșcolar.
- Obiective operaționale:
    - O1: Să descrie modalitățile de electrizare a corpurilor și să le exemplifice prin fenomene din experiența nemijlocită a copilului.
    - O2: Să asambleze un circuit electric elementar (sursă, consumator, conductori, întrerupător).

- O3: Să diferențieze experimental materialele conductoare de cele izolatoare folosind un dispozitiv simplu de testare.
- O4: Să conceapă o poveste didactică sau un joc de rol prin care să transmită preșcolarilor și școlarilor mici regulile de protecție împotriva electrocutării și comportamentul corect în caz de furtună.

Conținuturile sunt structurate în trei module interconectate, fiecare fiind însoțit de indicații metodice specifice:

Modulul I: Electrostatica pe înțelesul tuturor

- Conținuturi: Sarcina electrică (pozitivă/negativă), interacțiunea dintre sarcini (atracție și respingere), electrizarea prin frecare, contact și influență; fenomene electrice din natură (trăsnetul și fulgerul).
- Recomandări metodice: Accentul se pune pe experimente de electrizare, folosind obiecte comune (rigle de plastic, baloane, bucăți de lână sau mătase). Descărcările electrice din atmosferă sunt abordate din perspectiva normelor de siguranță (de exemplu, explicația științifică a interdicției de a ne adăposti sub copaci izolați în timpul furtunii).

Modulul II: Circuitul electric simplu.

- Conținuturi: Curentul electric văzut ca o mișcare ordonată de sarcini; elementele componente ale unui circuit simplu (generatorul/bateria, firele conductoare, consumatorul/becul/motorul, întrerupătorul); starea circuitului (închis/deschis).
- Recomandări metodice: Pentru fundamentarea intuitivă a mărimilor fizice (Tensiune, Intensitate, Rezistență), se utilizează analogia hidraulică:
  - Tensiunea electrică (U) este echivalată cu diferența de nivel a apei sau cu presiunea creată de o pompă.
  - Intensitatea curentului (I) este echivalată cu debitul apei (cantitatea de apă ce străbate secțiunea conductei în unitatea de timp).
  - Rezistența electrică (R) este reprezentată ca o îngustare a conductei care îngreunează curgerea apei.

Această analogie vizuală previne blocarea elevilor în abstractizarea formulelor algebrice.

Modulul III: Efectele curentului electric și aplicațiile lor tehnologice

- Conținuturi: Efectul termic (Joule) și aplicațiile sale (electrocasnice, siguranțe fuzibile); efectul magnetic (electromagneții) și aplicațiile practice (soneria electrică, releele);
- Recomandări metodice: Se analizează dezasamblat obiecte electrocasnice comune (deconectate obligatoriu de la priză) sau scheme vizuale intuitive pentru a înțelege

funcționarea unui prăjitor de pâine sau motivul pentru care cablurile electrice sunt îmbrăcate în înveliș plastic izolator.

Pentru profilul pedagogic, procesul instructiv-educativ trebuie să reprezinte un model de „bune practici" transferabile în activitatea viitoare la clasă:

- Metoda Storytelling-ului în Științe (Poveștile științifice): Transformarea conceptelor abstracte în personaje antropomorfe. Un exemplu eficient este narațiunea „electronilor voioși", care pleacă de la borna minus a bateriei purtând energie în rucsac, predau energia la căsuța becului pentru a aprinde lumina și se întorc obosiți la borna plus a bateriei.
- Învățarea prin cooperare și abordarea integrată STEM: Organizarea elevilor în echipe de lucru pentru rezolvarea unor sarcini tehnice și de design (ex: „Construcția unei căsuțe din carton iluminată la interior și dotată cu un întrerupător funcțional").
- Utilizarea plastilinei conductoare : O metodă didactică modernă și foarte agreată de copii, prin care se folosește plastilină clasică (izolatoare) și plastilină sărată/cu suc de lămâie (conductoare) pentru a construi circuite tridimensionale ale căror componente (ochi de figurină realizați din LED-uri) se aprind direct pe bancă.

FIȘE EXPERIMENTALE PROPUSE

Experimentul 1: „Bagheta magică" și apa deviată (Electrostatică)

- Materiale necesare: Un pieptene de plastic sau o riglă, o bucățică de țesătură din lână, o sursă de apă de la robinet (fir subțire).
- Procedură: Se freacă mecanic și intensiv pieptenele de materialul de lână. Se apropie lent pieptenele electrizat de jetul subțire de apă, fără a atinge lichidul.
- Observație: Firul de apă își schimbă traiectoria, curbându-se vizibil spre pieptene.
- Experimentul demonstrează existența forțelor de interacțiune electrostatică. Experimentul 2: Dispozitivul de testare a materialelor (Conductoare / Izolatoare)
- Materiale necesare: O baterie de 4.5V sau 9V, un bec mic pe soclu (sau LED), fire conductoare de legătură, obiecte de testare (agrafă din metal, gumă de șters, creion din lemn cu mină de grafit, linguriță de plastic, monedă).
- Procedură: Se asamblează un circuit electric simplu, lăsând o întrerupere între două capete libere de conductor. Se atinge simultan fiecare obiect testat cu cele două capete libere. Dacă becul se aprinde, materialul este conductor; dacă becul rămâne stins, materialul este izolator.
- Observație: Becul se aprinde la agrafă, monedă și mina de grafit, dar rămâne stins la plastic, lemn și cauciuc/gumă.
- Viitoarele cadre didactice înțeleg rolul izolației electrice și învață să clasifice resursele din mediul clasei împreună cu elevii lor.

Evaluarea tradițională centrată exclusiv pe teste grilă sau rezolvări de probleme algebrice este ineficientă pentru profilul pedagogic. Se recomandă utilizarea metodelor complementare de evaluare formativă:

1. Proiectul „Cartea mea cu circuite”: Elevii creează o pagină de poveste interactivă utilizând bandă adezivă de cupru, o baterie tip pastilă (CR2032) și un LED. În momentul în care cititorul apasă pe un element al poveștii (de exemplu, un licurici), circuitul se închide și iluminarea se activează.
2. Portofoliul metodic – Ghid de siguranță electrică: Realizarea unei broșuri ilustrate sau a unui set de benzi desenate concepute de elevii de liceu pentru a transmite preșcolarilor regulile de prevenire a accidentelor electrice și evitarea manipulării prizelor.
3. Micro-predarea (Simulare didactică): Secvențe didactice de 10 minute în care elevul din clasa a X-a își asumă rolul profesorului, iar colegii săi joacă rolul elevilor de clasa a III-a. Se evaluează adaptarea limbajului științific, rigoarea explicațiilor și gestionarea materialului demonstrativ.

Ghidul metodic prezentat demonstrează că fizica poate deveni o disciplină extrem de atractivă și formativă la profilul pedagogic atunci când accentul este mutat de pe abstractizarea matematică pe transpunerea didactică creativă. Prin integrarea jocurilor, a poveștilor științifice și a experimentelor simple, viitoarele cadre didactice își formează atât competențe de cunoaștere științifică a lumii fizice, cât și deprinderi metodologice indispensabile pentru predarea științelor la vârste timpurii.

BIBLIOGRAFIE

1. Centrul de Evaluare și Analize Educaționale (CEAE). (2018). *Ghid metodologic de predare a fizicii prin investigație*. București: CEAE.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a revizuită). Iași: Editura Polirom.
3. Ilica, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., & Curetean, A. (Coord.). (2005). *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

GHID METODIC PENTRU PREDAREA CAPITOLULUI „FENOMENE TERMICE” ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

Prof. Căpățînă Smaranda Corina , Colegiul Național „Preparandia Dimitrie Țichindeal” Arad

Prezentul articol detaliază o abordare metodologică adaptată pentru predarea fizicii la profilul pedagogic, clasa a X-a (specializarea educator-învățător), axată pe capitolul „Fenomene termice”. Lucrarea evidențiază necesitatea trecerii de la un aparat matematic excesiv la o înțelegere conceptuală și calitativă profundă, orientată spre dezvoltarea capacității viitoarelor cadre didactice de a realiza transpunerea didactică pentru preșcolari și școlarii mici. Sunt prezentate modulele de conținut, indicațiile metodice specifice, strategiile didactice inovative (învățarea prin investigație, experimentele *low-cost*, abordarea STEM/non-formală), fișe experimentale cu valoare aplicativă și un sistem modern de evaluare formativă bazat pe portofoliu, proiecte practice și autoevaluare reflexivă.

1. ARGUMENT PEDAGOGIC

Predarea Fizicii la profilul pedagogic (specializarea educator-învățător) implică o abordare metodologică diferențiată față de profilul real sau tehnologic. Scopul fundamental nu este stăpânirea unui aparat matematic complex sau rezolvarea de probleme abstracte, ci înțelegerea calitativă profundă a fenomenelor din natură și dezvoltarea capacității elevilor de a realiza o transpunere didactică corectă a acestora pentru preșcolari și școlarii mici.

Studiul „Fenomenelor termice” oferă un cadru ideal pentru activități experimentale interactive, învățare non-formală și stimularea curiozității native a copiilor. Viitorul cadru didactic trebuie să învețe cum să explice științific fenomene cotidiene (de ce transpirăm, de ce se topește gheața, cum funcționează o seră) folosind un limbaj accesibil, dar riguros din punct de vedere științific.

2. COMPETENȚE SPECIFICE ȘI OBIECTIVE OPERAȚIONALE

Proiectarea didactică a capitolului urmărește formarea unor competențe de bază și aplicate:

- Competențe specifice:
    - Identificarea și descrierea fenomenelor termice din mediul înconjurător și din viața cotidiană.
    - Utilizarea corectă a conceptelor fundamentale (temperatură, căldură, stare de agregare, echilibru termic).
    - Proiectarea și realizarea unor experimente simple, demonstrative, cu materiale accesibile și sigure.

- Dezvoltarea abilităților de comunicare științifică, argumentare logică și transpunere didactică.

- Obiective operaționale:
  - O1: Să explice diferența conceptuală dintre temperatură (mărime de stare) și căldură (mărime de proces / transfer de energie).
  - O2: Să descrie calitativ procesele de schimbare a stării de agregare (topire, solidificare, vaporizare, condensare, sublimare, desublimare).
  - O3: Să exemplifice cele trei moduri de transfer de căldură (conducție, convecție, radiație) prin exemple din natură și din tehnologie.
  - O4: Să conceapă o mini-activitate didactică (joc sau experiment) destinată copiilor de vârstă preșcolară sau primară, având ca temă un fenomen termic.

3. STRUCTURA CONȚINUTURILOR ȘI INDICAȚII METODICE

Conținuturile sunt structurate în trei module tematice interconectate:

Modulul I: Temperatură, Agitație termică și Căldură

- Conținuturi: Starea de echilibru termic, scări de temperatură (Celsius și Kelvin), conceptul de agitație termică (mișcarea browniană pe înțelesul tuturor), căldura ca formă de transfer energetic.
- Recomandare metodică: Se va porni de la experimentul privind „subiectivitatea simțului termic” (utilizarea a trei vase cu apă: rece, călduță și caldă) pentru a demonstra elevilor necesitatea introducerii unui instrument obiectiv de măsură: termometrul.

Modulul II: Schimbări ale stării de agregare

- Conținuturi: Topirea și solidificarea; vaporizarea (evaporare și fierbere) și condensarea; sublimarea și desublimarea; anomalia termică a apei (anomalia densității și importanța ei ecologică și biologică).
- Recomandare metodică: Se vor realiza conexiuni interdisciplinare strânse cu Geografia și Științele Naturii (circuitul apei în natură, formarea norilor, a brumei și a rouăi). Se va pune accent pe explicarea intuitivă a rețelei cristaline a gheții, fără utilizarea unor formule chimice sau algebrice complexe.

Modulul III: Propagarea căldurii

- Conținuturi: Conducția termică (izolatori și conductori termici), convecția (în lichide și gaze), radiația termică (efectul de seră natural și cel antropic).
- Recomandare metodică: Se explică rațiunea îmbrăcămintei stratificate pe timp de iarnă și rolul blănii animalelor (aerul ca izolator termic). De asemenea, se analizează mișcarea curenților de convecție la încălzirea unei încăperi.

4. STRATEGII DIDACTICE ȘI METODE INOVATIVE

Pentru transpunerea teoriei în spiritul învățării active, ghidul recomandă utilizarea următoarelor strategii:

- Metoda Investigației (Învățarea prin descoperire / IBSE): Elevii nu primesc definiții de-a gata, ci sunt ghidați prin întrebări de investigație de tipul „De ce?” pentru a formula singuri concluziile științifice.
- Experimentul didactic cu materiale *low-cost*: Utilizarea resurselor din viața curentă (sticle de plastic, baloane, apă colorată, gheață) elimină bariera dintre laboratorul de fizică și realitate, oferindu-le viitoarelor cadre didactice un set practic de instrumente aplicabile la clasă.
- Integrarea în activități non-formale / STEM: Participarea elevilor la proiecte de popularizare a științei (cum este „Festivalul Științei”), unde aceștia joacă rolul de mentori sau expozanți pentru publicul larg, exersându-și direct competențele pedagogice și comunicative.

5. FIȘE EXPERIMENTALE PROPUSE

Experimentul 1: „Termometrul de casă” (Demonstrarea dilatării termice)

- Materiale: O sticluță de plastic mică, un pai transparent, plastilină, apă colorată, vas cu apă caldă.
- Procedură: Se umple sticluța complet cu apă colorată. Se introduce paiul în sticlă și se sigilează perfect gura sticlei cu plastilină în jurul paiului, astfel încât apa să urce puțin în pai. Se introduce sticluța într-un vas cu apă caldă.
- Observație: Nivelul lichidului din pai urcă rapid datorită dilatării termice a apei.
- Valoare pedagogică: Elevii vizualizează principiul de funcționare al unui termometru și învață cum să explice fenomenul de dilatare copiilor mici.

Experimentul 2: Balonul rezistent la foc (Capacitatea calorică a apei)

- Materiale: Două baloane, o lumânare, apă.
- Procedură: Un balon se umflă exclusiv cu aer, iar în celălalt se introduce o cantitate mică de apă înainte de umflare. Ambele baloane se apropie succesiv de flacăra lumânării.
- Observație: Balonul plin cu aer se sparge instantaneu; balonul care conține apă rezistă deasupra flăcării fără a se sparge.
- Explicație didactică: Apa preia cea mai mare parte din energia termică degajată de flacără datorită capacității calorice mari, împiedicând cauciucul balonului să atingă temperatura de topire.

6. EVALUAREA COMPETENȚELOR ȘI REFLECȚIA AUTOEVALUATIVĂ

Evaluarea la profilul pedagogic trebuie să fie preponderent formativă, continuă și alternativă:

1. Portofoliul didactic „Fizica pentru copii”: Fiecare elev alcătuiește o mapă didactică cu 5 experimente din domeniul fenomenelor termice, transpuse sub forma unor povești științifice accesibile preșcolarilor.
2. Evaluarea practică prin proiect: Aprecierea competențelor elevilor pe baza modului în care își organizează standurile experimentale, a clarității explicațiilor și a capacității de a genera entuziasm în rândul participanților la evenimentele științifice.
3. Autoevaluarea și reflecția scrisă: Reflecții scrise elaborate de elevi după fiecare activitate experimentală, vizând identificarea aspectelor care au funcționat bine, dar și a modalităților de optimizare a experimentelor din perspectiva normelor de siguranță și protecție.

7. CONCLUZII

Abordarea capitolului „Fenomene termice” la profilul pedagogic demonstrează că științele exacte pot fi predate cu succes prin metode active și intuitive. Prin îmbinarea experimentului *low-cost*, a investigației și a autoevaluării reflexive, viitorii învățători și educatori își dezvoltă atât cultura științifică, cât și capacitatea practică de a stimula curiozitatea copiilor față de lumea înconjurătoare.

BIBLIOGRAFIE

1. Centrul de Evaluare și Analize Educaționale (CEAE). (2018). *Ghid metodologic de predare a fizicii prin investigație (IBSE)*. București: CEAE.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (Ed. a IV-a revizuită). Iași: Editura Polirom.
3. Ilica, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., & Curetean, A. (Coord.). (2005). *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

Educația matematică în gimnaziu între creativitate, reflecție și provocările lumii contemporane

Autor: Prof. Carnariu Genoveva Alina, Școala Gimnazială ”Gh.I.Brătianu”, Iași

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbare accelerată, dezvoltare tehnologică, acces permanent la informație și transformări profunde ale societății. În aceste condiții, școala nu mai poate avea drept principală finalitate transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să formeze elevi capabili să gândească critic, să creeze, să argumenteze, să colaboreze și să găsească soluții pentru situații noi.

Matematica ocupă un loc important în acest proces, deoarece contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a capacității de analiză, a perseverenței și a abilității de a identifica și verifica soluții. La nivel gimnazial, însă, matematica poate fi percepută de elevi ca o disciplină dificilă, abstractă și dominată de formule și algoritmi. De aceea, profesorul de matematică are responsabilitatea de a transforma învățarea într-un proces activ, în care elevul să descopere, să formuleze ipoteze, să argumenteze, să greșească și să învețe din propriile greșeli.

În acest context, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin repere esențiale pentru o educație matematică relevantă, umanistă și adaptată complexității lumii actuale.

Creativitatea în predarea matematicii la gimnaziu

Creativitatea matematică nu presupune doar găsirea unui răspuns original, ci și capacitatea de a aborda o problemă din perspective diferite, de a formula întrebări, de a descoperi mai multe strategii și de a crea situații matematice proprii.

În predarea matematicii la gimnaziu, creativitatea poate fi stimulată prin probleme deschise, situații-problemă, investigații, jocuri matematice, activități de grup, proiecte și sarcini care solicită elevului să explice și să argumenteze. De exemplu, în locul unei cerințe strict algoritmice precum „Rezolvați ecuația $3x + 7 = 25$”, profesorul poate propune întrebarea: „Găsiți cel puțin două modalități de rezolvare și explicați de ce funcționează fiecare”. Elevii pot utiliza algoritmul cunoscut, dar pot fi încurajați să gândească și în termenii operațiilor inverse sau ai echilibrului dintre cele două membre ale ecuației.

Un alt mod de stimulare a creativității îl constituie formularea de probleme de către elevi. După rezolvarea unei ecuații, elevii pot primi cerința: „Construiți o problemă din viața reală care să poată fi reprezentată prin această ecuație”. În acest caz, elevul nu mai este doar rezolvitor, ci devine creator de situații matematice.

Reflecția pedagogică și rolul profesorului

Creativitatea elevilor este strâns legată de modul în care profesorul își proiectează și își analizează propria activitate. Reflecția pedagogică presupune examinarea permanentă a strategiilor utilizate, a reacțiilor elevilor și a rezultatelor obținute.

Profesorul reflexiv își poate pune întrebări precum: „Au înțeles elevii conceptul sau au memorat doar algoritmul?”, „Am oferit suficient timp pentru formularea unor strategii

personale?”, „Cum am valorificat greșelile?”, „Au participat toți elevii la activitate?”, „Ce pot îmbunătăți la următoarea lecție?”.

Această perspectivă este foarte importantă la gimnaziu, unde diferențele dintre elevi sunt semnificative. Unii elevi operează cu ușurință cu noțiuni abstracte, în timp ce alții au nevoie de reprezentări vizuale, exemple concrete și exerciții gradate. Profesorul trebuie să creeze situații de învățare accesibile și stimulative pentru niveluri diferite de pregătire. Greșeala poate deveni, în acest context, o resursă pedagogică. În loc să fie tratată exclusiv ca un eșec, ea poate fi analizată pentru a descoperi mecanismul care a condus la răspunsul incorect. Elevii pot fi invitați să identifice eroarea, să explice cauza acesteia și să propună o modalitate de corectare.

Ecuațiile – un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea creativității matematice

Lumea ecuațiilor oferă numeroase posibilități pentru dezvoltarea gândirii creative. Elevii pot lucra cu ecuații ale căror soluții sunt numere naturale, întregi, raționale sau reale, iar sarcinile pot depăși rezolvarea algoritmică propriu-zisă.

De la situația-problemă la ecuație

O bună practică este ca profesorul să pornească de la o situație concretă și să conducă elevii spre construirea ecuației.

De exemplu: „Suma a două numere naturale consecutive este 37. Care sunt numerele?”

Elevii pot rezolva inițial problema prin raționament. Ulterior, situația poate fi reprezentată algebric:

$$x + (x + 1) = 3$$

$$2x + 1 = 37,$$

$$2x = 36,$$

$$x = 18.$$

Cele două numere sunt 18 și 19.

Activitatea îi ajută pe elevi să înțeleagă de ce introducem necunoscuta și cum se face trecerea de la limbajul cotidian la limbajul matematic.

Aceeași ecuație, mai multe metode

Pentru dezvoltarea flexibilității gândirii, profesorul poate propune ecuația:

$$3x + 7 = 25.$$

Cerința poate fi: „Rezolvați ecuația prin două metode diferite și comparați-le.”

Prin metoda algoritmică:

$$3x = 25 - 7,$$

$$3x = 18,$$

$$x = 6.$$

Ulterior, profesorul poate solicita verificarea:

$$3 \cdot 6 + 7 = 25.$$

Accentul cade astfel nu doar pe obținerea rezultatului, ci și pe justificarea și verificarea acestuia.

„Detectivul matematic" – analiza unei greșeli

O strategie eficientă este prezentarea unei rezolvări greșite și solicitarea identificării erorii.

De exemplu:

$$5x - 8 = 17$$

$$5x = 9$$

$$x = 4.$$

Elevii trebuie să răspundă la întrebarea: „Unde s-a produs greșeala?"

De fapt, din $5x = 9$ rezultă:

$$x = \frac{9}{5}.$$

Prin urmare, soluția nu este 4, ci $\frac{9}{5}$.

Activitatea dezvoltă capacitatea de analiză și îi ajută pe elevi să înțeleagă că verificarea este o etapă importantă a rezolvării unei ecuații.

Construirea unei ecuații cu soluția dată

O activitate creativă poate inversa sarcina tradițională. În loc să primească o ecuație pe care trebuie să o rezolve, elevii primesc soluția și trebuie să construiască ecuația.

De exemplu: „Construiți trei ecuații diferite care au soluția $x = 7$."

Pot fi construite ecuații precum:

$$x + 3 = 10,$$

$$2x - 5 = 9,$$

$$3x + 1 = 22.$$

Activitatea poate fi extinsă prin solicitarea unor ecuații cu soluții negative sau raționale:

$$x = -4$$

Sau

$x = \frac{2}{3}$. Prin această strategie, elevii sunt puși în situația de a înțelege structura ecuației și proprietățile egalității, nu doar de a aplica un algoritm.

Ecuații cu soluții reale și conflictul cognitiv

Un exemplu valoros pentru dezvoltarea gândirii critice este:

$$x^2 = 9.$$

Elevul poate fi tentat să răspundă $x = 3$. Profesorul poate interveni prin întrebarea:

„Este 3 singura valoare care, ridicată la pătrat, dă 9?”

Elevii verifică:

$$3^2 = 9$$

$$(-3)^2 = 9.$$

Prin urmare:

$$x \in \{-, 33\}.$$

În acest caz, profesorul nu oferă direct regula, ci creează o situație în care elevul este determinat să verifice și să argumenteze.

Ecuații fără soluție și ecuații cu infinit de multe soluții

Creativitatea și raționamentul pot fi dezvoltate și prin ecuații care nu au o singură soluție.

De exemplu:

$$2x + 5 = 2x + 9.$$

Prin reducerea termenilor asemenea se ajunge la:

$$5 = 9,$$

ceea ce este imposibil. Ecuația nu are soluții.

În schimb:

$$4x + 1 = 4x + 1$$

este adevărată pentru orice număr real x, deci are o infinitate de soluții.

O astfel de activitate îi determină pe elevi să observe structura ecuației și să înțeleagă faptul că o ecuație nu trebuie să aibă întotdeauna o singură soluție.

Matematica din ecuații și viața reală

O educație matematică relevantă presupune conectarea conținuturilor cu experiența cotidiană a elevilor. Ecuațiile pot fi utilizate pentru reprezentarea unor situații privind vârste, distanțe, costuri, economii, consumuri sau relații dintre mărimi.

De exemplu, problema:

„Trei caiete și un pix costă împreună 17 lei. Pixul costă 2 lei. Cât costă un caiet?”

poate fi reprezentată prin:

$$3x + 2 = 17.$$

Rezultă:

$$3x = 15,$$

$$x = 5.$$

Elevii pot fi invitați ulterior să inventeze o situație similară, dar în care soluția să fie un număr rațional sau întreg negativ, adaptând contextul în mod corespunzător.

Astfel, ecuația devine un instrument de modelare a realității, iar elevii înțeleg mai ușor rolul matematicii în viața de zi cu zi.

O educație matematică umanistă

Predarea matematicii nu trebuie să urmărească exclusiv performanța și obținerea unor rezultate bune la evaluări. O educație matematică umanistă presupune respect pentru ritmul fiecărui elev, încurajarea efortului, acceptarea greșelii și dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

În cazul ecuațiilor, de exemplu, un elev care ajunge la un rezultat greșit poate fi întrebat „Cum ai gândit?” înainte de a i se spune „Ai greșit”. Răspunsul elevului poate oferi profesorului informații despre modul său de gândire și despre dificultatea întâmpinată.

Activitățile în perechi și în grup pot contribui, de asemenea, la dezvoltarea unei relații pozitive cu matematica. Elevii își pot compara strategiile, își pot explica reciproc raționamentele și pot descoperi că aceeași problemă poate avea mai multe abordări.

În acest fel, ora de matematică devine nu doar un spațiu al calculului, ci și unul al comunicării, colaborării și dezvoltării personale.

Reflecția elevului asupra propriei învățări

Reflecția pedagogică nu trebuie să aparțină exclusiv profesorului. Elevul poate fi învățat să reflecteze asupra propriului proces de învățare.

După o activitate cu ecuații, acesta poate răspunde la întrebări precum:

„Ce am înțeles astăzi?”

„Ce etapă a rezolvării mi s-a părut dificilă?”

„Unde am greșit?”

„Cum am verificat soluția?”

„Ce altă metodă aș putea încerca?”

„Ce pot explica unui coleg?”

Acest tip de autoevaluare contribuie la dezvoltarea autonomiei și la formarea unui elev conștient de propriile strategii de învățare.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice în predarea matematicii la gimnaziu reprezintă o necesitate a educației contemporane. Într-o lume în care tehnologia poate realiza rapid calcule și poate oferi informații, școala trebuie să pună accent tot mai mult pe capacitatea elevului de a gândi, de a analiza, de a pune întrebări și de a găsi soluții.

Lumea ecuațiilor oferă un cadru deosebit de potrivit pentru realizarea acestui obiectiv. Prin probleme deschise, situații-problemă, sarcini de tip „găsește mai multe soluții", construirea de ecuații, analiza greșelilor, verificarea rezultatelor și conectarea cu situații reale, elevii pot trece de la simpla aplicare a unor reguli la înțelegerea profundă a conceptelor.

În același timp, reflecția pedagogică îl ajută pe profesor să adapteze demersul didactic la particularitățile elevilor și să transforme dificultățile în oportunități de învățare. O lecție de matematică valoroasă nu este doar aceea în care elevii ajung la răspunsul corect, ci aceea în care aceștia învață să argumenteze, să verifice, să colaboreze, să își analizeze greșelile și să aibă încredere în propriul proces de gândire.

Prin urmare, matematica de gimnaziu poate deveni un important spațiu al formării intelectuale și umane. Cultivarea creativității, împreună cu dezvoltarea reflecției profesorului și a elevului, contribuie la construirea unei educații matematice relevante, accesibile și ancorate în realitatea complexă a lumii actuale.

Bibliografie

1. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston, VA, NCTM, 2000.
2. National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, *Common Core State Standards for Mathematics – Standards for Mathematical Practice*, 2010.
3. Jung, H., „Strategies to Support Students' Mathematical Modeling", *Mathematics Teaching in the Middle School*, 21(1), 2015, pp. 42–48.
4. Guerrero, S. M., „The Value of Guess and Check", *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(7), 2010, pp. 392–398.
5. DiMatteo, R. W., Lester Jr., F. K., „The Role of Problem Solving in the Secondary School Mathematics Classroom", în *Teaching and Learning Mathematics: Translating Research for Secondary School Teachers*, NCTM.
6. Silver, E. A., Kilpatrick, J., lucrări privind rezolvarea de probleme și dezvoltarea competențelor matematice în educația școlară.
7. *Investigating Creativity-Directed Tasks in Middle School Mathematics Curricula*, *Thinking Skills and Creativity*, 40, 2021, articol privind sarcinile orientate spre dezvoltarea creativității matematice la nivel gimnazial.
8. Programa școlară pentru disciplina Matematică – învățământ gimnazial, Ministerul Educației Naționale.

Impactul activităților antropice asupra ecosistemului Lacului Tăbăcărie Constanța

Profesor Cazacu Dumitra
Liceul Teoretic„Traian" Constanța

Oraşul Constanţa ne oferă o paletă diversificată de locuri de distracţie şi de petrecere a timpului liber, mai cu seamă vara, dar Lacul şi parcul Tăbăcărie rămân locul de vis şi sănătate a constănţeanului (fig.1), dar şi a multor turişti care vizitează anual oraşul nostru. Din păcate, lacul nostru şi paradisul păsărilor, această DELTĂ în miniatură, a fost neglijată, uitată şi lăsată la voia întâmplării, autorităţile şi oamenii de rând trec nepăsători pe lângă degradarea lui. Ba, chiar contribuie, intenţionat sau nu, la distrugerea sa. Spaţiile verzi au devenit loc de promenadă pentru câinii vagabonzi sau cu stăpân, lacul, depozit pentru gunoaie şi resturi menajere.



Foto nr. 1. Apus pe Lacul Tăbăcăriei
Foto: arhiva personală

Din acest motiv, m-am gândit că ar fi binevenit realizarea unui studiu asupra impactului activităţilor antropice asupra ecosistemului Lacului Tăbăcărie şi să promovez frumuseţea „ ochiului de verdeaţă de lângă casă", pentru a sprijini comunitatea locală în dezvoltarea durabilă a oraşului prin turism, pentru a informa populaţia despre valenţele turistice ale lacului şi despre posibilităţile de petrecere a timpului liber.

Lucrarea de faţă este un studiu calitativ despre caracteristicile organoleptice şi fizico-chimice ale apelor lacului Tăbăcariei şi importanţa acestora pentru menţinerea sănătăţii ecosistemului si a faunei acvatice, dar şi un studiu al impactului negativ pe care îl au activităţile antropice .

Aşezarea geografică a Lacului Tăbăcăriei.

Lacul Tăbăcăriei este situat în nord-estul sectorului maritim al Dobrogei de Sud, în proximitatea contactului geologic cu Dobrogea Centrală (falia Capidava-Ovidiu), la 44°14'44" lat.N si 28°36'15" long.E (fig.nr. 2).

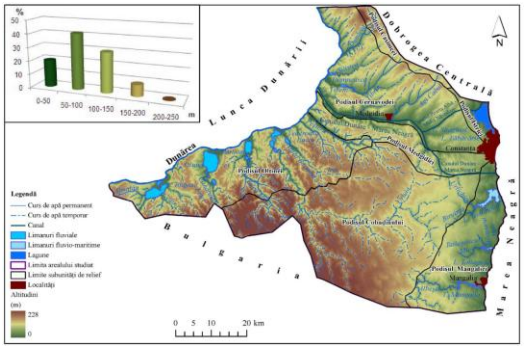


Fig.nr. 2. Dobrogea de Sud – Harta hipsometrică şi a subunităţilor de relief
Sursa hărţii: http://earth.unibuc.ro; Posea şi Badea, (1984)

Lacul Tăbăcărie este situat, mai exact, în perimetrul oraşului Constanţa (fig.nr.3), în extremitatea nordică a acestuia, într-un golf marin, ce oferă şi astăzi un cadru geografic încântător. Lacul, cu apă dulce, este legat prin canale de lacul Siutghiol şi de Marea Neagră. Pe vremuri, din acest loc se scotea o cantitate mare de peşte, iar în partea sa vestică erau foarte multe grădini.

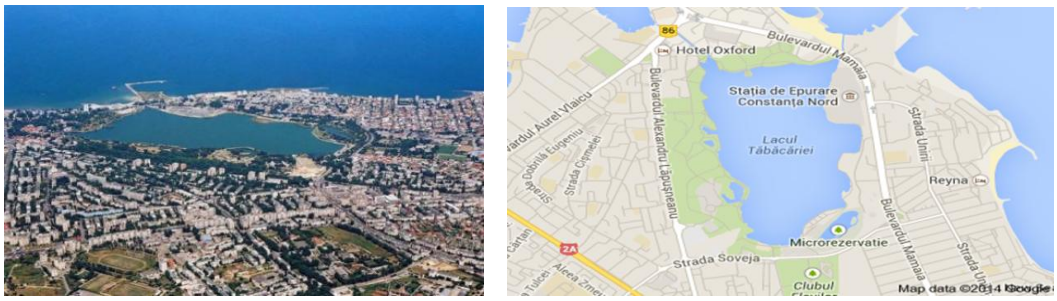


Fig. nr. 3. Aşezarea geografică a Lacului Tăbăcărie (www.google.earth)

Toponimie . Este interesantă istoria acestui lac alimentat cu apă dulce din Siutghiol. În urmă cu peste 100 de ani, în zonă erau două fabrici de tăbăcărie, unde lucrau mulţi constănţeni şi unde se prelucrau pieile şi blănurile cu un amestec de substanţe, pentru a le face trainice, impermeabile, flexibile.

În „Constanţa şi împrejurimile ei", volum apărut în 1960, se menţionează: „Lacul îşi trage numele de la industria locală „Tăbăcăria mică", fondată în aceste locuri în 1896 (foto. nr.4). Cei ce munceau la tăbăcărie erau în majoritate femei şi tineri – braţe de muncă mai ieftine. Peste doi ani, „Tăbăcăria mică" şi-a încetat activitatea. În 1880, pe locul ocupat azi de clădirea staţiunii de cercetări maritime s-a instalat „Tăbăcăria mare".

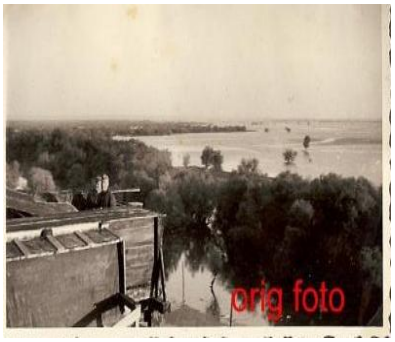


Foto nr.4. Lacul Tăbăcărie la 1896
Foto preluată http://earth.unibuc.ro

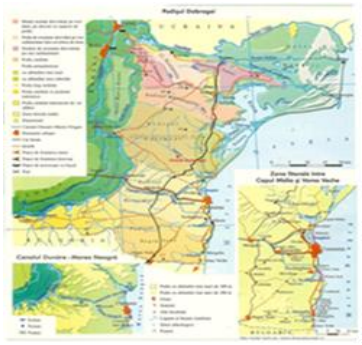


Fig. nr. 5. Harta unităţilor de relief din Dobrogea (Atlasul României, 2001

Aspecte morfologice ale reliefului zonei oraşului Constanţa

Sub raportul reliefului, zona geografică a Constanţei aparţine unităţii naturale Dobrogea de Sud, mai exact în părţii de nord a subdiviziunii acesteia - Podişul Litoralului.

Podişul Dobrogei de Sud este considerat un podiş tabular şi neted ca o câmpie, dar prezintă orientare, pante şi fragmentare diferită, ondulări şi uneori, căderi de altitudine rapide. Dintre componentele geografice ale acestei regiuni, dealurile reprezintă treapta de relief cea mai întinsă. Strâns legat de spaţiul deluros, cea de-a doua unitate morfologică, litoralul (fig.nr.5), se deosebeste de prima , atât în ce priveşte evoluţia reliefului, cât şi prin caracterul climei şi vegetaţiei. Partea sudică, corespunzătoare Podişului Litoralului, este delimitată spre vest de altitudini cuprinse între 85-100 m, unde se face trecerea spre podişul Dobrogei de Sud (Medgidiei si Topraisarului). Lăţimea acestui sector este cuprinsă între 10 şi 12 km.

Relieful pe care este situat oraşul Constanţa il constituie extremitatea nordică a Podişului Litoralului, unde treapta mijlocie de relief înaintează ca un pinten în mare, având un aspect abrupt.
Astfel, relieful de aici va fi caracterizat printr-o zonă mai joasă de podiş, în continuarea căreia apare un ţărm cu faleză înaltă. Altitudinea maximă a oraşului este de 61m în „Dealul Constanţei" , situat în partea de vest. Din Dealul Constanţei se desprinde spre est înaltimea Anadolchioi, dintre lacul Siutghiol si Lacul Tăbăcăriei. Energia de relief este destul de mică şi fragmentarea destul de redusă.

Deşi oraşul Constanţa este lipsit de vecinătatea unei ape curgătoare, hidrografia superficială este suplinită de unul dintre cele mai frumoase lacuri, de natură fluviuo-maritimă, prezent în lungul litoralului românesc.

La sud de Gura Buhazului, pe golful larg cuprins între Capul Midia, la nord, şi Promontoriul Pescărie din Mamaia- Constanta, la sud, se grupează lacurile: Gargalâc, Taşaul, Sinoe, Siutghiol şi Tăbăcărie. Ele sunt barate de un perisip comun care le inchide pe o lungime de 16 km, format din cordoane de nisip, unele sunt fixate de vegetatie, altele încă libere. Între ele se găsesc depresiuni puţin adânci în care apa stagnează uneori în timpul anului şi care sunt invadate de vegetaţie de baltă.

După aşezare, acestea se împart în două grupe: una nordică şi una sudică. Din grupa sudică fac parte Lacul Siutghiol şi Lacul Tăbăcărie (fig. nr. 6).

În cadrul oraşului Constanţa, Lacul Tăbăcărie este situat în partea de nord a acestuia, la 300 m de ţărmul Mării Negre, de la punctul „Pescărie" şi până la marginea estică a Înălţimii Anadalchioi.

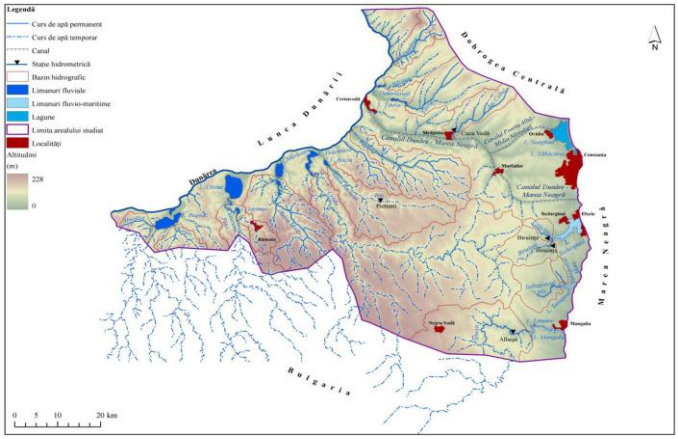


Fig. nr. 6.Reţeaua hidrografică din Dobrogea de Sud
Sursa hărţii: Harta topografică a României 1:100.000, DTM, 1997;
(http://earth.unibuc.ro.)

Geneza şi dimensiunile Lacului Tăbăcărie

Dobrogea de Sud se remarcă, aşa cum am menţionat, prin prezenţa limanurilor fluviale, fluvio – maritime şi lagune. Geneza lacurilor din Dobrogea de Sud este legată, în general, de adâncirea unor văi dobrogene care a avut loc în perioada regresiunii neoeuxinice sau în perioada regresiunii dacice.

Din punct de vedere genetic, Lacul Tăbăcărie este un liman marin, format prin izolarea sa de Marea Neagră cu un cordon litoral lat de câteva sute de metri.

Are o formă aproximativ dreptunghiulară, malurile sunt joase şi betonate, flancate uneori de brâuri înguste de stuf. Suprafaţa sa este de 99 ha, lungimea medie de 1,4 Km, lăţimea medie de 0,7 Km, adâncimea medie este de 1,5 m şi este alimentat de puternice izvoare subterane.(foto nr.7) . Nivelul apei este cu 1 m mai jos decât nivelul apei din lacul Siutghiol – aflat la nord de lacul Tăbăcăriei şi este legat de acesta printr-un canal lung de 400 m (foto nr.8). Un alt canal, prevăzut cu un stăvilar, la „Pescărie", face legătura cu apele mării (foto nr.9).



Foto nr.7. Vedere spre estul lacului



Foto nr.8. Canalul de legătură dintre Lacul Tăbăcărie şi Lacul Siutghiol



Foto nr. 9. Canalul de legătură dintre Lacul Tăbăcărie şi Marea Neagră

Foto: arhiva personală

Batimetria cuvetei Lacului Tăbăcăriei

Lacul Tăbăcărie are un nivel hidrologic de cca + 1,20 − +1,70 m , fiind dependent de aportul de apă din lacul Siutghiol. Surplusul de apă este deversat din lacul Tăbăcărie în mare printr-un stăvilar situat în punctul "Pescărie".

Între anii 1978-1979, cuveta lacului a fost dragată, iar ţărmul amenajat cu alei pietonale. În urma lucrărilor de dragaj, cele mai mari adâncimi (maxim 3,70 m) au fot puse în evidenţă în partea de nord a lacului, unde topografia fundului acestuia prezintă taluzuri relativ abrupte, datorate operaţiunilor

de dragare, fapt ce se observă şi pe harta batimetrică (fig. nr.10), dar şi pe profilele realizate de mine, longitudinal si transversal (fig. nr.11).

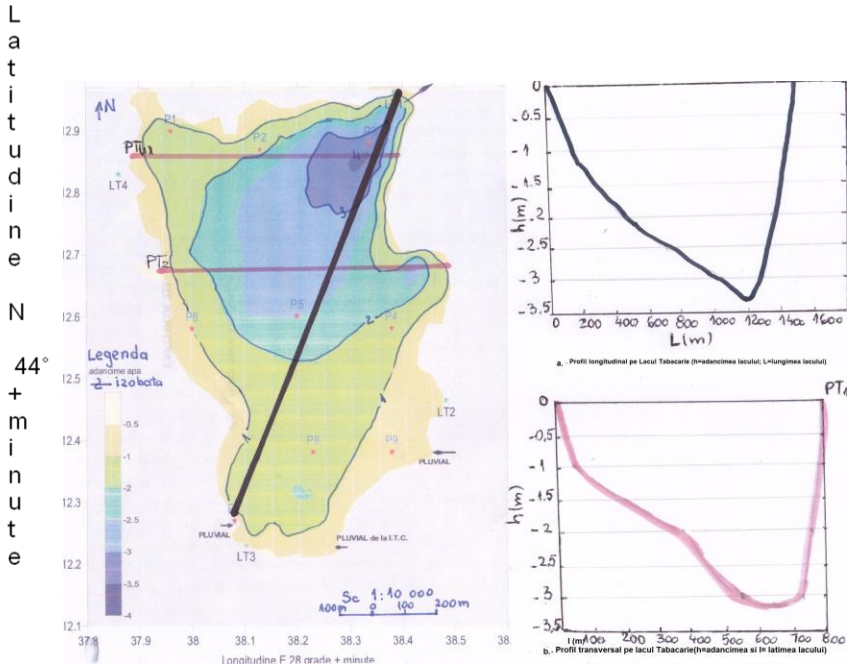


Fig. nr. 10. Batimetria Lacului Tăbăcărie . Pozitia profilului longitudinal (linie neagra) si transversal (linie rosie –PT1) (Sursa GeoEcomar Constanța)

Fig. nr. 11 . Profile a. longitudinal b. transversal pe Lacul Tăbăcărie Fig: arhiva personală

Iniţial, dragarea s-a făcut uniform pe tot cuprinsul lacului, dar aportul de ape pluviale şi uzate, cu o mare încărcătură de suspensii solide, a dus la colmatarea parţială a sectorului sudic. Aici se află amplasate şi cele mai numeroase surse de deversare de material solid (nisip, pietriş), precum şi material organic în descompunere, care au format două trepte în profilul batimetric al cuvetei lacustre .

Lacul Tăbăcăriei – SIT NATURA 2000

Lacul Tăbăcărie, împreună cu Lacul Siutghiol, aflat în apropiere, formează un complex lacustru, declarat Sit Natura 2000, deoarece el găzduieşte cca 31 de specii de păsări protejate .

În suprafaţă de 2.023 hectare, situl reprezintă un adăpost pentru populaţiile de păsări în perioada de cuibărit, pentru speciile migratoare şi pentru speciile de păsări care iernează la noi.

În perioada de migraţie, situl găzduieşte mai mult de 20.000 de exemplare de păsări de baltă , fiind posibil candidat ca sit RAMSAR (fig. nr. 12).

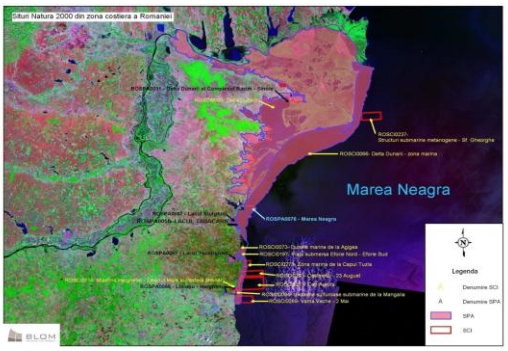


Fig. nr. 12. Harta Siturilor Natura 2000 din zona costieră a României

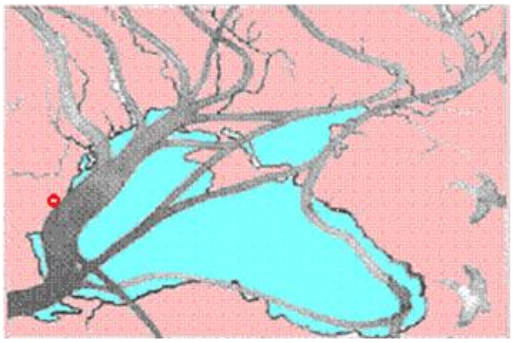


Fig. nr. 13. Căile de migrare ale păsărilor călătoare (Sursa GeoEcomar Constanta)

Cu toate că situl este supus unei puternice presiuni cauzate de apropierea de staţiunea Mamaia şi oraşul Constanta, amplasarea sa pe rute de migraţie a păsărilor (Via Pontica şi drumul sarmatic – fig.nr. 13) îl face deosebit de important pentru conservarea celor 43 de specii de păsări migratoare.

Dintre acestea 28 sunt specii protejate în spaţiul comunitar, patru fiind periclitate la nivel global. Deşi există şi specii protejate care cuibăresc în sit, importanţa lui deosebită pentru conservare este accentuată în timpul migraţiilor şi al iernilor. Păsările care frecventează acest sit sunt îndeosebi cele care se hrănesc sau se odihnesc pe luciul apei, cum ar fi: pelicanul comun, raţa roşie, lişiţa, cormoranul mic, ferestraşul mic, rata cu cap alb, cufundarul polar si cufundarul mic, sau care se pot hrăni în zbor de la suprafaţa apei : pescăruşul cu cap negru si cel mic, chira de baltă, chira mică şi cea mare sau pescăruşul rozalb.

Deşi lacul Tăbăcăriei este un excelent habitat cu stufărişuri, suprafeţe de apă libere sau tufărişuri de pe mal pentru multe specii de păsări, atât pentru cuibărit cât şi pentru popas sau hrănire, în el debuşează o parte din canalizarea pluvială a municipiului Constanţa, fapt ce contribuie la o degradare accentuată a calităţii apei, cu un impact major negativ asupra păsărilor .

În urma cercetărilor realizate de Institutul de Cercetări Marine Constanţa şi Institutul GeoEcomar Constanţa, s-a constatat, în ultimii 20 de ani, o scădere a efectivului de păsări ce cuibăresc sau tranzitează Lacul Tăbăcărie şi Lacul Siutghiol, ca urmare a dispariţiei, aproape în totalitate, a florei acvatice şi a stufului de pe aceste lacuri . Rămăşiţe ale stufărişului, care constituie mediul de viaţă al păsărilor, au mai rămas în golfurile din partea de vest a parcului Tăbăcăriei. De asemenea, abundenţa de peşte care exista acum 25 de ani, nu mai este.

Dată fiind activitatea antropică deosebit de intensă, manifestată prin turism de masă, sporturi nautice, pescuit, circulaţie rutieră, habitare umană (staţiunea turistică Mamaia, oraşul Constanţa, oraşul Ovidiu, localitatea Mamaia Sat), s.a. impactul asupra sitului este major, cu efecte negative asupra habitatului lacustru şi a speciilor de floră şi faună asociate (foto nr.14 și foto nr. 15).



Foto nr. 14 – Foto nr.15 Poluarea Lacului Tăbăcărie
Foto : arhiva personală

Concluzii

Zona costieră, implicit Lacul Tăbăcărie prezintă o importanţă deosebită în ceea ce priveşte varietatea habitatelor naturale şi diversitatea ridicată a speciilor de floră şi faună avatică. Datorită particularităţilor microclimatice şi a solurilor, habitatele costiere sunt mediu de viaţă pentru numeroase rarităţi floristice şi faunistice, unele dintre ele cu areal strict litoral.

Degradarea biosistemului din Lacul Tăbăcăriei are cauze precise, care trebuiesc căutate, studiate şi eliminate cât mai urgent posibil. Se poate şi trebuie acţionat cât mai repede pentru păstrarea purităţii apei , pentru păstrarea echilibrului natural, a florei specifice şi a faunei acvatice.

Pentru eficienţa acestor acţiuni se impune:

- stoparea oricărui fel de construcţii permanente în zona stufărişului şi a parcului ;
- sancţionarea drastică a celor ce depozitează sau deversează deşeuri în zona parcului si lacului;
- înlocuirea conductelor de deversare a apelor menjere de la cartierele adiacente, centrele comerciale și Centrul de Scafandri, confecţionate din plumb;
- un management eficient al deşeurilor şi apelor menajere .

Prin acţiuni de implicare a autorităţilor locale şi regionale, dar şi a societăţii civile în problematica conservării biodiversităţii şi a prezervării habitatelor naturale din zona lacului se creează premisele creşterii gradului de conştientizare a cetăţenilor din zona riverană şi ale înţelegerii importanţei conservării unor zone cu floră şi faună sălbatică, nealterate încă de activităţile economice – fundament al dezvoltării durabile a oraşului Constanţa.

B I B L I O G R A F I E

Breier A, *Lacurile de pe litoralul românesc al Mării Negre*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1987

Gâştescu, P. , *Lacurile din România – Limnologie regională*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1971

Gâştescu, P., Breier, A., *Lacurile din Dobrogea, Studii Geografice asupra Dobrogii*, Lucrările Primului Simpozion de Geografie a Dobrogii, Constanţa,1969

Ielenicz, M., *Dealurile şi podişurile României,* Centrul de Multiplicare al Facultăţii de Geografia Turismului, Universitatea Creştină "Dimitrie Cantemir", 1996

Popovici I., Grigore M, Marin I. , *Podişul Dobrogei şi Delta Dunării*, Editura Ştiinţifică , 1984

Skolka M., Fagaras M., Paraschiv G., *Biodiversitatea Dobrogei*, 396 pp., Ovidius University Press, 2004

Zotta B., *Geografia Municipiului Constanța*, Editura Muntenia, 1995

http://earth.unibuc.ro

Multiculturalitate în spațiul dobrogean

Profesor Cazacu Steliana
Liceul Teoretic„Decebal” Constanța

În prezent, este evident faptul că trăim într-o lume multietnică și multiculturală, însăși Uniunea Europeană este un mare conglomerat etnic, iar abordarea interetnică și interculturală a devenit prioritară în încercarea de a forma o unitate în diversitate, așa cum este și deviza europeană.

Dobrogea, tărâmul dintre ape, cu bogatul său trecut istoric, fabulos spaţiu geografic şi spiritual, a fost şi este un preţios model de convieţuire interconfesională şi etnică. Oamenii de cultură, atât din ţară, cât şi din străinătate, preocupaţi de trecutul poporului român, au numit Dobrogea “leagănul culturii şi spiritualităţii poporului nostru”. Şi dacă spiritualitatea este trăsătura fundamentală a acestui spaţiu, toleranţa rezultă din această trăsătură caracteristică locuitorilor ei, uniţi în diversitatea lor. Pământul românesc dintre Dunăre şi Mare a avut o evoluţie extrem de bogată şi interesantă, la care şi-au adus contribuţia – alături de români –toate etniile constituite în minorităţi, ceea ce a făcut ca Dobrogea să fie demult o Europă la scară redusă.

Concret, acest articol se vrea a fi o imagine de ansamblu, o ”fotografie panoramică” a mozaicului etnic dobrogean, din care să reiasă:

- particularităţile ce îi definesc ca grupuri etnice,
- amprenta lor demografică și culturală,
- dar și gradul de conservare a obiceiurilor şi tradiţiilor acestora pe meleagurile dobrogene.

Sunt o admiratoare a tradiţiilor etnofolclorice şi consider că este necesară redescoperirea culturii tradiţionale a tuturor etniilor din Dobrogea, în contextul actual de multiculturalizare europeană.

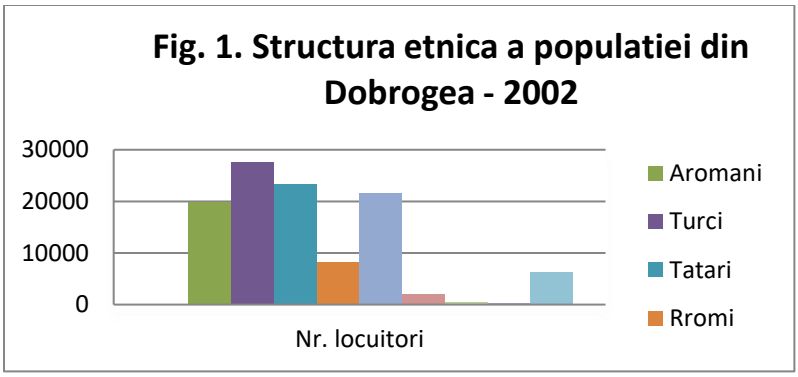
Scopul articolului este acela de a conştientiza necesitatea salvării şi punerii în valoare a potenţialului cultural rural, prin studierea în particular a unor sate reprezentative, ca modele de multiculturalitate, în scopul dezvoltării durabile a spaţiului rural din zona Dobrogei şi de a sensibiliza colegii de şcoală faţă de valorile moştenite de la străbuni.

Dobrogea, tărâmul dintre Dunăre şi Marea Neagră, a constituit dintotdeauna un mozaic etnic. Cea mai importantă bogăție a acestor meleaguri sunt oamenii, un amestec inedit de etnii, care au ales să se stabilească într-unul dintre cele mai sălbatice medii și l-au transformat în „acasă”

Conform datelor recensământului din 2002, cele două judeţe din partea românească a Dobrogei aveau o populaţie de 971.643 de locuitori, din care 863.620 (90,94%) sunt români , 19850 aromâni, 27.580 turci, 23.409 tătari, 21.623 lipoveni şi restul greci, ucraineni şi bulgari fig.1) .

PATRIMONIUL ETNOFOLCLORIC MULTICULTURAL AL SPAŢIULUI DOBROGEAN se bazează pe valorificarea patrimoniului material şi spiritual moştenit de la înaintaşi, transmis din generaţie în generaţie şi descoperit în viaţa de zi cu zi a oamenilor sau cu ocazia unor manifestări culturale.

„Dobrogea etnografică” prezintă un interes deosebit şi datorită structurii populaţiei: români, autohtoni sau veniţi din celelalte provincii româneşti, aromâni, turci, tătari, nemţi, lipoveni, bulgari, greci, italieni. În acest context, moştenirea etnofolclorică, cuprinzând arhitectura populară, tradiţiile şi obiceiurile populare, artizanatul, portul şi folclorul popular, gastronomia, specifică fiecărui grup etnic constituie un element definitoriu pentru spaţiul dobrogean.



Dezvoltarea, protejarea si punerea în valoare a patrimoniului cultural, caracterizat de elementele menţionate, contribuie în mod esenţial la integrarea reuşită într-o Europa multiculturală şi multinaţională.

Aceste etnii sunt rezultatul unei istorii de peste 2000 de ani şi al complexităţii fenomenelor de cultură şi civilizaţie care le-au adus să trăiască împreună. Fiecare dintre aceste etnii şi-au păstrat identitatea culturală, tradiţiile şi obiceiurile şi, aducând în acelaşi timp , poporului român propria contribuţie la dezvoltarea vieţii economico-sociale, în general.

Resurse etnofoclorice principale sunt :

- arhitectura tradiţională
- portul popular
- ocupaţii, meşteşuguri, unelte şi instalaţii tradiţionale;
- obiceiuri tradiţionale;
- folclorul: literar, muzical şi coregrafic.

III.1. Arhitectura tradiţională dobrogeană este variată, datorită etniilor. Ea este încă reprezentată în Dobrogea prin case vechi, ţărăneşti, specifice fiecărei minorităţi etnice. Materialele folosite la construcţia caselor, indiferent de populaţia căreia au aparţinut sunt piatra pentru temelie, chirpicii şi ceamurul pentru pereţi, lemnul pentru tâmplărie şi şarpantă, stuful, olana sau ţigla pentru acoperiş.

Arhitectura populară românească am regăsit-o în timpul deplasării pe teren şi este reprezentată de case vechi, cum ar fi cele de la Ostrov şi Oltina, din sud-vestul Dobrogei (fig.2 şi 3) . Locuinţele dobrogene erau, în vechime, de două feluri. Primul tip era bicelular, cu tindă şi odaie, dominant în aşezările rurale dobrogene din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Acest tip de case se mai păstrează şi astăzi în localităţile Ostrov, Dunăreni, Vlahi, Rasova.



Fig. 2. Casă tradiţională românească din Ostrov



Fig. 3. Casă tradiţională românească din Oltina

Locuinţa tricelulară, cu tindă mediană şi două camere, succede primul tip de case şi este întâlnit la Oltina, Seimeni, Seimenii Mici, Aliman. Casa de la Oltina, datată din 1573, are temelia zidită din piatră de râu, pereţii din chirpici şi acoperişul din olană. Este tipul de casă tricelulară cu prispă la faţadă şi foişor dispus în ax.

Gospodăria tradiţională ţărănească a ruşilor lipoveni este realizată din lut, piatră, lemn și stuf şi se integrează armonios în peisajul specific dobrogean. Ansamblul arhitectural cuprinde casa cu chiler (spațiu de depozitare) şi câteva din anexele tipice pentru o gospodărie din această zonă: grajdul pentru animale, şoproanele, bucătăria şi cuptorul de vară, porumbarul, fântâna.

La fațadă și pe latura dinspre stradă, casa are prispă cu balustradă și stâlpi. Pe latura din spate, pe aproape toată lungimea casei, se găsește chilerul. Această încăpere era folosită ca și spațiu de depozitare. Gospodăria tradițională are la exterior ornamente colorate în albastru. La pazie și fronton, acestea sunt realizate în tehnica traforului. S-au folosit motive florale, geometrice și zoomorfe foarte des întâlnite în arhitectura tradițională din această zonă (fig. 4).



Fig. 4.Casă tradiţională lipovenească din Enisala (judeţul Tulcea)



Fig.5.Casă tradiţională turcească din Hârşova, (județul Constanța)



Fig. 7. Cuptor turcesc din localitatea Başpunar

III.2. Portul popular

În prezent, porturile tradiţionale nu mai sunt prezente, ele fiind înlocuite de portul orăşenesc, de zi cu zi. Doar în zilele de sărbătoare sau la biserică, se mai pot întâlni unele elemente ale porturilor tradiţionale, purtate în special de către bătrâni. Astfel , portul popular, tradițional din Dobrogea păstrează aspectele specifice multitudinii etnice. (fig.8)





Fig. 8. Port traditional românesc din Dobrogea

Portul lipovenesc (fig.9) Costumul bărbătesc este reprezentat prin: rubaşkă(o cămaşă largă, din pânză sau mătase, fără guler şi cu bentiţă) , pois(brâu foarte îngust, lucrat din lână, în diferite culori şi terminat la capete cu ciucuri) , pedeuca (paddiovca- o haină lungă de stofă de

culoare albastru închis, ce se purta peste haine), pantaloni largi, cu croială dreaptă, iericiki, ciorapi albi, împletiţi din lână și cizme negre. Bărbaţii poartă barbă mare (bătrânii),iar la gât poartă o cruce mare, pe care au primit-o la botez şi de care nu se despart niciodată , ca semn al creştinătăţii.

Costumul femeiesc este format din: iubca (fustă, confecţionată din mătăsuri, catifele şi stofe subţiri de lână), cofta sau cufaica(bluze, făcute din materiale din culori vii), pois, chicica (boneţică ce acoperă cocul la femeile căsătorite sau baticul viu colorat-kaseacul). Fetele nemăritate îşi împletesc părul într-o singură coadă şi îşi prind în păr o panglică albă.



Fig. 9. Port tradiţional lipovenesc

Portul tradiţional turcesc şi tătar (fig. 10-11)



Fig. 10. Portul tradiţional turcesc



Fig. 11. Portul tradiţional tătar

Portul traditional aromân sau macedonean (fig. 12)



Fig. 12. Portul tradiţional aromân

CONCLUZII ŞI PROPUNERI DE VALORIFICARE TURISTICĂ SUPERIOARĂ A PATRIMONIULUI ETNOFOLCLORIC DIN SPAŢIUL DOBROGEAN

Dobrogea, ca spaţiu excepţional de multiculturalitate interetnică dispune de resurse turistice deosebit de importante, excelând prin cele etnofolclorice prezentate anterior. Resursele

turistice etnofolclorice pot susţine şi alte forme de turism pe lângă cel etnofolcloric: agroturismul şi turismul cultural-istoric. Din păcate, valorificarea acestor resurse în Dobrogea, prin turism etnofolcloric este destul de redusă.

Propuneri de valorificare turistică superioară :

- Implicarea autorităților locale pentru atragerea de fonduri în scopul diversificării fondului turistic etnofolcloric (mici ateliere care să valorifice meșteșugurile tradiționale);
- Reabilitarea caselor cu arhitectură tradiţională şi includerea acestora în circuitul turistic;
- Desfăşurarea unui festival de muzică populară al etniilor dobrogene;
- Organizarea unor tabere sau sejururi turistice tematice
- Dezvoltarea unui brand turistic al etniilor din Dobrogea şi promovarea intensă a acestuia.

Bibliografie

Lucrări de specialitate

Cocean, P., (2010), Patrimoniul turistic al României, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
Cocean, P., (1999), Geografia turismului, Ed. Focul Viu, Cluj-Napoca.
Costin, Claudia (2012), Curs de Etnografie şi folclor, Univ. „Ştefan cel Mare", Facultatea de Litere şi Ştiinţe ale Comunicării, Suceava;
Mehmet Ali Ekrem (1981), Civilizatia Turcă, Bucureşti
BUJDUVEANU, Tănase (1997) Romanitatea balcanică și civilizația aromânilor, Editura Ex-Ponto, Constanța.
CAPIDAN Theodor (2010), Macedoromânii – etnografie, istorie, limbă, Editura Dacoromână, București.
CARAGEANI, Gheorghe (1999), Studii aromâne, Editura Fundației Culturale Române, București.

Educația între creativitate și reflecție:
perspective pedagogice pentru o lume în continuă schimbare

Prof. ed. timpurie Cazan Andreea-Maria
Liceul Teoretic „Aurel Vlaicu” orașul Breaza

Educația reprezintă unul dintre cele mai importante procese prin care individul se formează și se integrează în societate. Într-o lume caracterizată prin schimbări rapide, diversitate culturală, dezvoltare tehnologică, acces permanent la informație și apariția unor noi provocări sociale, rolul educației devine tot mai complex. Școala nu mai poate avea ca principală finalitate simpla transmitere și memorare a unor informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic, să se adapteze, să creeze, să colaboreze și să ia decizii responsabile.

În acest context, creativitatea pedagogică și reflecția pedagogică se conturează ca două repere esențiale pentru o educație relevantă și centrată pe ființa umană. Creativitatea îi oferă profesorului posibilitatea de a găsi soluții originale și de a adapta demersul didactic la particularitățile elevilor, în timp ce reflecția pedagogică îl determină să își analizeze permanent propriile practici, decizii și rezultate. Împreună, acestea contribuie la construirea unui proces educațional flexibil, dinamic și conectat la realitatea contemporană.

Creativitatea pedagogică poate fi înțeleasă ca acea capacitate a cadrului didactic de a genera și valorifica idei, metode și strategii originale în procesul de predare-învățare-evaluare. Ea presupune depășirea unor modele rigide și adaptarea activității educaționale la situațiile concrete cu care profesorul se confruntă.

Profesorul nu lucrează cu un grup omogen. Fiecare elev are propriul ritm de învățare, propriile interese, experiențe, aptitudini și dificultăți. Din acest motiv, o metodă care funcționează foarte bine într-o anumită situație poate să fie mai puțin eficientă într-o alta. Creativitatea pedagogică îi permite profesorului să adapteze metodele și să construiască experiențe de învățare relevante pentru elevi.

A fi un profesor creativ nu înseamnă doar utilizarea tehnologiei sau a unor metode moderne. Creativitatea poate fi exprimată prin modul în care este formulată o întrebare, printr-un exemplu apropiat de realitatea elevilor, prin organizarea unei dezbateri sau prin transformarea unei probleme obișnuite într-o situație de învățare. Metode precum învățarea prin descoperire, problematizarea, proiectul, studiul de caz, jocul de rol, dezbaterea și activitățile interdisciplinare pot stimula participarea activă și gândirea independentă.

Mai mult decât atât, creativitatea profesorului poate deveni un model pentru elevi. Atunci când cadrul didactic acceptă idei diferite, încurajează întrebările și oferă elevilor libertatea de a găsi mai multe soluții la o problemă, se creează un climat favorabil dezvoltării creativității. Elevul nu mai este un simplu receptor de informații, ci devine participant activ la propria formare.

O educație relevantă trebuie să creeze legături între conținuturile școlare și experiența concretă a elevilor. Informația capătă valoare atunci când poate fi înțeleasă, aplicată și raportată la realitate. De exemplu, problemele legate de protecția mediului, utilizarea responsabilă a tehnologiei, diversitatea culturală sau efectele dezinformării pot fi transformate în contexte de învățare prin care elevii să își dezvolte atât competențele cognitive, cât și responsabilitatea socială.

Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „Ce am predat?”, ci se întreabă și „Ce au învățat elevii?”, „De ce unii elevi nu au reușit să înțeleagă?”, „Ce a funcționat?”, „Ce ar trebui să schimb?” sau „Cum pot face această activitate mai relevantă?”. Aceste întrebări transformă experiența didactică într-o sursă de învățare profesională.

Reflecția poate avea loc înaintea, în timpul și după desfășurarea unei activități. În etapa de proiectare, profesorul anticipează nevoile elevilor și dificultățile posibile. În timpul lecției, acesta observă reacțiile elevilor și poate modifica strategia inițială. După încheierea activității, analizează rezultatele și identifică elementele care trebuie păstrate sau schimbate.

Creativitatea pedagogică și reflecția pedagogică nu trebuie privite separat. Ele formează un proces continuu prin care profesorul experimentează, observă, analizează și adaptează. Creativitatea generează noi posibilități, iar reflecția permite evaluarea acestora.

De exemplu, un profesor poate introduce o metodă de învățare prin proiect, considerând că aceasta îi va determina pe elevi să fie mai implicați. După desfășurarea activității, acesta poate observa că unii elevi au participat activ, în timp ce alții au întâmpinat dificultăți. Prin reflecție, profesorul poate identifica motivele acestor diferențe și poate modifica modul de organizare a proiectului pentru activitățile viitoare. Astfel, experiența devine o oportunitate de dezvoltare profesională și de inovare.

Se poate vorbi despre un adevărat circuit al dezvoltării pedagogice: acțiune – reflecție – învățare – adaptare – acțiune creativă. Acest circuit este deosebit de important într-o societate în care nu există întotdeauna soluții educaționale universale.

În ciuda progresului tehnologic, educația trebuie să rămână profund umană. Accesul la informație este astăzi mai ușor ca niciodată, însă existența unei cantități foarte mari de informații nu garantează formarea unei persoane autonome și responsabile. Educația presupune

mai mult decât acumularea de cunoștințe: presupune formarea unor valori, atitudini și comportamente.

O perspectivă umanistă asupra educației presupune centrarea procesului educativ pe persoană și respectarea demnității, libertății și unicității fiecărui elev. Profesorul trebuie să vadă dincolo de note și rezultate școlare și să țină cont de nevoile emoționale și sociale ale elevului.

Relația dintre profesor și elev devine astfel fundamentală. Un climat educațional bazat pe încredere, respect și empatie îi oferă elevului siguranța necesară pentru a se exprima, pentru a pune întrebări și pentru a-și asuma greșelile ca parte a procesului de învățare. Într-o astfel de perspectivă, educația nu urmărește doar performanța academică, ci dezvoltarea armonioasă a persoanei.

Lumea contemporană este caracterizată prin interdependență și complexitate. Probleme precum schimbările climatice, dezvoltarea inteligenței artificiale, transformările pieței muncii, migrația, diversitatea culturală și fenomenul dezinformării nu pot fi înțelese din perspectiva unei singure discipline.

În aceste condiții, educația trebuie să încurajeze gândirea interdisciplinară și capacitatea de a analiza problemele din perspective multiple. Un elev trebuie să poată corela cunoștințele dobândite la diferite discipline și să le aplice în contexte reale.

Tehnologia și inteligența artificială reprezintă, de asemenea, provocări importante pentru educație. Profesorul nu mai este principala sursă de informație, deoarece elevii pot accesa rapid un volum foarte mare de conținut. Rolul profesorului se transformă: acesta devine ghid, mediator și facilitator al învățării. El trebuie să îi ajute pe elevi să verifice informațiile, să distingă sursele credibile de cele nesigure și să utilizeze tehnologia în mod responsabil.

În acest context, educația relevantă este cea care îi pregătește pe elevi nu doar pentru ceea ce există astăzi, ci și pentru ceea ce se poate schimba mâine. Nu putem anticipa toate profesiile viitorului sau toate problemele cu care se vor confrunta generațiile următoare, însă putem forma persoane capabile să învețe permanent, să se adapteze și să găsească soluții creative.

Într-o lume complexă și imprevizibilă, școala are responsabilitatea de a forma oameni capabili să gândească independent, să colaboreze, să se adapteze și să acționeze responsabil. Din această perspectivă, creativitatea și reflecția nu reprezintă simple tehnici pedagogice, ci adevărate principii ale unei educații orientate spre viitor.

Bibliografie

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

Morin, E. (2001). Cele șapte cunoașteri necesare educației viitorului. Iași: Editura Polirom.

Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Capstone.
Stăncescu, I., Drăghicescu, L. M., & Petrescu, A.-M. A. „Practica reflexivă a profesorului – o necesitate”, Revista de Pedagogie.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă, ancorată în complexitatea lumii

Școala Gimnazială Nr. 1 Mircea Vodă, Jud. Constanța
Prof. înv. primar, Ceaușu Ionela

Educația a fost din totdeauna una dintre cele mai importante forme prin care societatea și-a construit viitorul. Astăzi însă, într-o lume aflată într-o transformare continuă, misiunea școlii pare mai complexă ca niciodată. Copilul de astăzi trăiește într-un univers în care informația este pretutindeni, tehnologia face parte din viața cotidiană, schimbarea a devenit o constantă, iar granițele dintre real și virtual sunt din ce în ce mai puțin vizibile. În acest context, școala nu mai poate avea ca unic scop transmiterea unor cunoștințe, ci trebuie să îl pregătească pe copil pentru o lume pe care nici măcar noi, adulții, nu o putem anticipa în totalitate.

Poate tocmai de aceea, educația contemporană are nevoie, mai mult decât oricând, de creativitate și reflecție. Creativitatea îi oferă copilului libertatea de a imagina posibilul, iar reflecția îl ajută pe profesor să înțeleagă mai bine ceea ce face, de ce face și cum poate face mai bine. Între aceste două dimensiuni se construiește o educație vie, apropiată de copil și conectată la realitatea în care acesta trăiește.

Creativitatea nu este un privilegiu al celor puțini și talentați. Fiecare copil are capacitatea de a imagina, de a descoperi, de a pune întrebări și de a găsi soluții originale. Uneori, creativitatea unui copil se vede într-o poveste inventată, într-un desen, într-o construcție sau într-un joc. Alteori, ea se ascunde într-un răspuns neașteptat la o problemă, într-o întrebare care pare neobișnuită sau într-o soluție diferită de cea prezentată de profesor.

De aceea, poate că una dintre cele mai importante responsabilități ale școlii este aceea de a nu transforma curiozitatea în conformism și imaginația în simplă reproducere.

Un copil care întreabă „De ce?” nu trebuie grăbit să primească un răspuns. Uneori, întrebarea lui este mai valoroasă decât răspunsul. Ea poate fi începutul unei căutări, al unei descoperiri, al unei experiențe de învățare autentice.

În sala de clasă, creativitatea se naște atunci când copilului i se oferă posibilitatea de a participa, nu doar de a asculta; de a construi, nu doar de a reproduce; de a greși și de a încerca din nou, fără teama că greșeala îl va defini.

Îmi place să privesc clasa ca pe un spațiu în care fiecare copil trebuie să simtă că vocea sa are valoare. O clasă în care există o singură variantă acceptată pentru orice întrebare poate

produce răspunsuri corecte, dar nu neapărat copii care gândesc. În schimb, o clasă în care profesorul spune „Hai să vedem ce crezi tu!” creează un spațiu al dialogului și al descoperirii. A stimula creativitatea înseamnă, de fapt, a avea încredere în copil.

Profesorul are însă un rol esențial în acest proces. Pentru ca elevii să fie creativi, profesorul trebuie să fie, la rândul său, deschis către creativitate. El trebuie să accepte că nu fiecare lecție trebuie să urmeze aceeași rețetă, că uneori o activitate planificată poate lua o direcție neașteptată și că ideile elevilor pot modifica chiar traseul lecției.

Profesorul modern nu mai poate fi doar cel care „știe” și transmite. El devine cel care creează situații de învățare, provoacă întrebări, încurajează căutarea și îi ajută pe elevi să descopere răspunsurile. În această perspectivă, reflecția pedagogică devine indispensabilă.

A fi profesor înseamnă și a te întreba permanent dacă ceea ce faci are sens pentru copilul din fața ta. Înseamnă să privești o lecție nu doar prin prisma obiectivelor atinse, ci și prin prisma emoțiilor, reacțiilor și întrebărilor pe care le-a generat.

După o activitate, profesorul reflexiv nu se întreabă doar: „Am terminat ceea ce mi-am propus?”. El se întreabă: „Au fost copiii cu adevărat implicați?”, „Ce i-a făcut să devină curioși?”, „Cine a avut nevoie de mai mult sprijin?”, „Ce aș putea schimba data viitoare?”.

Aceste întrebări nu exprimă nesiguranță profesională. Dimpotrivă, ele sunt expresia responsabilității și a dorinței de devenire.

Un profesor care nu mai reflectează riscă să transforme experiența în rutină. Un profesor care reflectează permanent poate transforma fiecare experiență într-o oportunitate de învățare.

De aceea, consider că dezvoltarea profesională nu se produce doar prin cursuri, diplome și acumularea de informații. Ea se produce și în liniștea de după o lecție, atunci când profesorul își analizează alegerile și își pune întrebări despre ceea ce ar putea face mai bine.

Educația relevantă este aceea care pornește de la copil și se întoarce la copil. A fi relevant în educație înseamnă să înțelegem că elevii nu vin la școală doar cu manuale și caiete. Ei vin cu propriile experiențe, cu întrebări, temeri, bucurii, pasiuni și moduri diferite de a privi lumea. Fiecare copil vine cu o poveste. Iar profesorul are privilegiul, dar și responsabilitatea, de a contribui la continuarea acelei povești.

Într-o educație umanistă, copilul nu este redus la o notă. El nu este „foarte bun”, „bun” sau „slab” doar în funcție de rezultatele sale școlare. El este o persoană aflată în devenire.
Poate că uneori uităm că în spatele unui răspuns greșit se află un copil care încearcă. În spatele unei tăceri se poate afla un copil care se teme să nu greșească. În spatele unui comportament dificil poate exista o nevoie pe care nu am reușit încă să o înțelegem. De aceea, educația adevărată începe acolo unde începe înțelegerea copilului.

Un profesor care cultivă creativitatea trebuie să construiască mai întâi un climat de siguranță. Copilul trebuie să știe că poate spune „nu știu”, că poate avea o opinie diferită, că poate încerca o soluție neobișnuită și că greșeala nu îl face mai puțin valoros. Într-un asemenea climat, metodele interactive capătă adevărata lor valoare. Brainstormingul, învățarea prin cooperare, problematizarea, jocul didactic, proiectele și activitățile interdisciplinare nu sunt doar tehnici de predare. Ele pot deveni modalități prin care copilul învață să gândească, să comunice și să colaboreze.

De exemplu, la o lecție de limba română, în loc să cerem elevilor să reproducă pur și simplu conținutul unui text, îi putem provoca să schimbe finalul poveștii, să privească întâmplările prin ochii altui personaj sau să imagineze ce s-ar fi întâmplat dacă personajul principal ar fi luat o altă decizie. La matematică, o problemă poate deveni o situație de viață. Copiii pot organiza un „magazin al clasei”, pot calcula bugete, pot compara variante și pot argumenta propriile alegeri. În acest fel, matematica încetează să fie doar un exercițiu pe hârtie și devine o formă de înțelegere a realității. Și poate că aceasta este una dintre cele mai importante transformări de care are nevoie școala: să îi arate copilului că ceea ce învață are legătură cu viața.

Tehnologia oferă, la rândul ei, noi oportunități. Dar tehnologia nu trebuie să devină scopul educației. Un instrument digital nu face automat o lecție mai bună. Valoarea lui apare atunci când îi permite elevului să creeze, să exploreze, să colaboreze și să descopere. Într-o lume dominată de ecrane și informație, școala trebuie să îi învețe pe copii nu numai să acceseze informația, ci și să o selecteze, să o verifice, să o interpreteze și să o folosească responsabil.

Așadar, educația viitorului nu va fi nici exclusiv tradițională, nici exclusiv digitală. Ea va fi, înainte de toate, umană. Va avea nevoie de tehnologie, dar și de empatie. Va avea nevoie de cunoaștere, dar și de imaginație. Va avea nevoie de performanță, dar și de echilibru. Va avea nevoie de profesori bine pregătiți, dar mai ales de profesori capabili să rămână curioși. Pentru că profesorul care nu mai învață riscă să nu mai poată inspira. În fond, reflecția pedagogică înseamnă și disponibilitatea profesorului de a rămâne elev. Elev al propriilor experiențe, al generațiilor pe care le formează și al unei lumi care se schimbă permanent.

Cred că adevărata performanță a unui profesor nu se măsoară numai în rezultatele elevilor, ci și în întrebările pe care aceștia învață să și le pună. Nu doar în ceea ce știu, ci în ceea ce devin. Poate că, peste ani, elevii nu își vor aminti toate definițiile, formulele sau lecțiile. Dar își vor aminti profesorul care i-a făcut să creadă că pot. Își vor aminti momentul în care cineva le-a spus că ideea lor este importantă. Își vor aminti că au avut voie să întrebe, să greșească și să încerce.Iar acesta este, poate, unul dintre cele mai frumoase sensuri ale educației.

Să îi oferi copilului nu doar cunoaștere, ci și curajul de a o transforma în ceva nou.

Să nu îi spui doar ce este lumea, ci să îl ajuți să își imagineze cum ar putea fi.

Să nu îl înveți doar să găsească răspunsuri, ci să îl înveți să pună întrebări.

Să nu îl pregătești doar pentru o profesie, ci pentru viață.

Într-o lume complexă și imprevizibilă, educația are nevoie de oameni care gândesc, creează, reflectează și se raportează cu responsabilitate la ceilalți. De aceea, cultivarea creativității și reflecția pedagogică nu sunt simple tendințe ale educației contemporane, ci repere necesare pentru o școală care dorește să rămână relevantă. Școala nu poate anticipa exact lumea în care vor trăi copiii de astăzi. Dar îi poate pregăti să o construiască. Iar pentru aceasta avem nevoie de copii care îndrăznesc să gândească și de profesori care îndrăznesc să se reinventeze.

Pentru că educația autentică nu înseamnă doar transmiterea unei moșteniri, ci și pregătirea curajului de a crea viitorul.

Bibliografie selectivă

1. Amabile, T. M., *Creativity in Context*, Westview Press, Boulder, 1996.
2. Dewey, J., *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.
3. Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
4. Hattie, J., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London, 2012.
5. Iucu, R. B., *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iași.
6. Pânișoară, I.-O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
7. Rogers, C. R., *Freedom to Learn*, Merrill Publishing, Columbus, 1983.
8. Sternberg, R. J., *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
9. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași.

Dezvoltarea creativității elevilor, a gândirii lor critice și laterale

Profesor: Cernat Elena-Loredana, Colegiul „Mihai Eminescu”, Bacău

„Nu vă mândriți cu predarea unui număr mare de cunoștințe. Stârniți numai curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scântei.”
(Anatole France)

În contextul mai larg al schimbărilor economice, tehnologice, de mentalitate vizând integrarea socială pe piața muncii, politicile educaționale nu pot rămâne ancorate doar în tradiție, ci orientate, în mod firesc, către adaptabilitate, inovație, incluziune, dezvoltarea competențelor transversale și longitudinale ale elevilor. Astfel, actul didactic ar trebui să fie o adevărată artă menită să facă față tuturor expectanțelor și provocărilor societății, implicit, ale generației nativilor digitali. În această ordine de idei, educația secolului al XXI-lea manifestă ca deziderat dezvoltarea elevilor din prisma competențelor transversale, care să corespundă acelor abilități, atitudini și valori ce transgresează granițele unei singure discipline, elevul fiind capabil să transfere cunoștințe și să le aplice în contexte variate de viață. Învățarea integrată, interdisciplinară și transdisciplinară, corespund finalităților actuale ale educației, elevii fiind puși în situația să analizeze, să compare, să interogheze, să formuleze deducții și să argumenteze nuanțat, să fie creativi și să găsească soluții inovative, fiind o voce distinctă pentru felul în care ei percep lucrurile.

Pornind de la aceste idei, se poate opina că disciplina limba și literatura română devine un tărâm efervescent și fascinant pentru arta de a preda, pentru formarea elevilor de a fi autentici, de a problematiza pe diverse teme (de pildă, identitatea, problemele sociale, segregarea etc.) și de a fi capabili să integreze competențele lor cognitive, afective, să creeze corespondențe între text și lumea reală, între text și propria viață, între textul dat și alte texte.

Una dintre metodele moderne, grație căreia elevii reușesc să pună în valoare o paletă diversă de competențe transversale, o constituie metoda proiectului. Aceasta reprezintă o componentă importantă în strategia alternativă de evaluare sumativă, fiind coroborată cu alte metode, precum investigația, portofoliul, jurnalul reflexiv, hărțile conceptuale. În esența ei, metoda proiectului este o metodă activ-participativă ce vizează: creșterea motivației intrinseci, dar și extrinseci a elevilor, învățarea colaborativă, multiliteratia (prin împletirea elementelor auditive, vizuale, media, în receptarea sau în re-crearea textelor) și metacogniția (elevul fiind stimulat să-și creeze propriul set de valori), formarea unei etici a redactării. Aplicarea la clasă a strategiei alternative de evaluare implică parcurgerea mai multor etape: stabilirea temelor, delimitarea competențelor vizate și a timpului de elaborare a proiectului, constituirea grupurilor de lucru, identificarea surselor de documentare și a metodelor moderne de învățare, realizarea materialelor, prezentarea rezultatelor activității și evaluarea lor. Ken Robinson opinează că educația trebuie să cultive creativitatea la fel de mult ca alfabetizarea. Explorarea acestei metode, în cadrul orelor de literatură de la nivel liceal, a pus în lumină de fiecare dată apropierea emoțională și intelectuală a elevilor față de operelor studiate, prin dialog, colaborare, creație și interpretare proprie.

Pe fundalul acestor idei, voi selecta crâmpeie din experiența mea didactică, care vor pune în relief creativitatea elevilor la nivelul proiectelor elaborate, oglindiri ale învățării integrate.

Astfel, un bun exemplu este conferit de tema dată elevilor de clasa a X-a, în cadrul studierii romanului realist, de tip balzacian, „Enigma Otiliei”, de George Călinescu. Pentru a dezvălui contextul social, cultural, psihologic, care a definit Bucureștiul în epoca antebelică, elevii, organizați pe grupe de lucru, au creat prezentări prin intermediul instrumentului digital Canva, reliefând cadre arhitecturale, stiluri artistice ale timpului, elemente mondene de viață, mentalități, punând în valoare împletirea indestructibilă dintre diferitele discipline, respectiv dintre literatură, istorie, arte plastice, arhitectură, sociologie. https://canva.link/s4ov8h6bgscp3mi Un alt exemplu este dat de proiectul realizat la clasa a IX-a, pe fundalul studierii romanului subiectiv, exotic, „Maitreyi”, de Mircea Eliade. Una dintre sarcinile de lucru a constat în extrapolarea granițelor literare, proiectul luând un aspect transdisciplinar, prin imaginarea unui jurnal de călătorie cu destinația India, respectiv, Calcutta. Elevii au cules astfel date despre distanța parcursă, mijloacele necesare de transport, obiectivele turistice, relief, climă, integrând cunoștințe de geografie, matematică, istoria culturii. https://www.canva.com/design/DAHLbwqCG-w/hkgrVm_0MyLgZr7asSk76Q/edit Bunăoară, elevii au fost evaluați din perspectiva competențelor transversale, a modului în care aceștia și-a asumat un rol activ în echipă, au propus soluții, au valorificat critic sursele și și-au exprimat opiniile, contribuind echitabil la rezultat.

În sinteza celor afirmate mai sus, autonomia în învățare, stimularea gândirii critice și a celei laterale, în afara tiparelor, autoreglarea, alfabetizarea informațională, sunt pilonii unei educații moderne, în ansamblul căreia profesorul are rolul de facilitator, iar elevii, de artizani ai propriei învățări.

IMPORTANŢA JOCULUI ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Prof. pt. înv. Primar CERNEA IULIA ROXANA
Liceul Teoretic „Dimitrie Bolintineanu”
Sector 5, Bucureşti

„Copilul-spunea marele pedagog elveţian Ed. Claparede - este o fiinţă a cărei principală trebuinţă este jocul ….această trebuință spre joc este ceva esenţial naturii sale. Trebuința de a se juca este ceea ce ne permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm copilului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de grupă.”

Putem defini jocul ca o activitate modelatoare caracteristică omului, o invenție cultural instaurată pe baza unui acord socio-comunicativ. De-a lungul anilor au fost evidențiate valențele multiple ale jocului. Termenul de „joc” nu este o noţiune ştiinţifică şi nu se pot delimita precis comportamentele umane specific jocului. La vechii greci termenul de „joc” desemna „acţiuni proprii copiilor”, la evrei „joc” însemna „glumă, haz”, la romani „ludo” desemna „bucuria, veselia”; în limba sanscrită „Kleada” însemna „joc, bucurie”; la nemţi, vechiul cuvânt „spielen” desemna „mişcare uşoară, lină, asemănare pendulului, care provoacă o mare satisfacţie”.

Jocul are, la copil, rolul pe care munca o are la adult. Intre joc şi muncă există un raport mutual, jocul fiind vestibulul natural care conduce spre muncă, spre disciplină,spre activitatea de grup (El.Simionica,F.Bogdan-*Gramaticaprinjoc*). Numai cine cunoaşte locul pe care îl ocupă jocul în viaţa copilului poate înţelege uşor cît de mare este eficienţa folosirii lui în procesul instructiv-educativ. Prin jocul didactic în special, copilul (elevul) își dezvoltă potentialul biopsihic, îşi dezvoltă spiritul de observaţie, îşi cultivă flexibilitatea gândirii, inventivitatea, initiativă ,etc. În joc, şcolarul mic are posibilitatea să-şi manifeste personalitatea. Prin caracterul lui practic, jocul didactic mijloceşte cunoaşterea directă a lumii şi, mai ales, contribuie la formarea unor deprinderi trainice, trăsături complexe de caracter, convingeri, intense trăiri emotionale.

Este foarte important ca fiecare joc să se termine cu un rezultat care să confirme şi să răsplatească spiritual competitiv. În învăţământul preşcolar şi primar, jocul se poate organiza cu succes la toate „disciplinele” şcolare, în orice moment al lecșiei, în functie de sarcina didactică urmarită: dobândire de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, fixare şi consolidare, verificare şi evaluare.

În activitatea de fiecare zi a copilului jocul ocupă locul preferat. Aşa cum adultul se simte împlinit prin munca sa, copilul se simte mare prin succesele sale ludice. A ne întreba de ce pentru copil, aproape orice activitate este joc, înseamnă a neîntreba de ce este copil. Cunoscând locul pe care îl ocupă jocul în viaţa copilului, este uşor de înţeles eficienţa folosirii lui în procesul instructiv-educativ. Elementele de joc, încorporate în lecţie, garantează captarea atenţiei elevilor pe tot parcursul activităţii didactice şi înlătură plictiseala, considerată „păcatul de moarte al predării” (Herbart). Jocul este şi un mijloc eficient de educaţie: disciplinează fără constrângere pe jucător atât sub aspectul desfăşurării acţiunilor obiective, cât şi sub raportul comportamentului social.Pentru folosirea jocului didactic ca metodă în activitatea de predare – învăţare, la clasele primare, învăţătorul trebuie să dea dovadă de răbdare, perseverenţă, tact pedagogic şi înţelegerea psihicului fiecărui elev. Învăţătorul trebuie să se bazeze pe stările

afective ale elevilor, pe interesul şi dragostea pe care elevii o manifestă faţă de şcoală, de materiile studiate, de colegi, pentru ca ei să participe activ la însuşirea cunoştinţelor.

Jocul didactic este una din cele mai accesibile forme de activitate datorită originalităţii sale specifice şi umane: împletirea strânsă a jocului cu activitatea; îmbinarea elementelor de joc cu sarcina didactică. Orice sarcină didactică, în aparenţă greoaie, aridă, poate fi rezolvată prin joc, dacă acesta întruneşte formele cele mai accesibile şi atractive pentru copii. De exemplu, predarea formelor geometrice, a dimensiunilor, a noţiunilor spaţiale şi temporale este în general, dificilă. Inclusă în joc, predarea se realizează cu deosebită uşurinţă, iar cunoştinţele sunt mult mai temeinice. Deasemenea, orice joc didactic presupune existenţa unor reguli, care să ordoneze ritmul şi ansamblul acţiunilor ce urmează a fi efectuate. Pentru copii, jocul devine mai interesant atunci când regulile sunt mai grele, când cer un anumit efort de gândire. Pentru că jocul didactic apare în programul întregii activităţi la grădiniţă, atât ca activitate cu întreaga clasă de elevi, cât şi cu fiecare elev în mod independent, acesta realizează o continuitate între activitatea de joc şi cea de învăţare.

Perioada preşcolară reprezintă o etapă a dezvoltării copilului în care se contruiesc, se aşază, se împletesc şi se delimitează treptat principalele trăsături ale viitoarei personalităţi. Parte integrantă a învăţământului, grădiniţa îşi aduce o contribuţie specifică la înarmarea copiilor cu instrumente fundamentale ale muncii intelectuale. În acest ciclu preşcolar, cât şi în ciclul primar se urmăreşte cu precădere pregătirea copiilor pentru învăţare, pentru a face faţă cu succes atât activităţii şcolare în întregime, cât şi activităţii de autoperfecţionare, după terminarea şcolii. De aceea educatoarea se consideră „un arhitect , „un proiectant , şi un „constructor" de un gen cu totul aparte care trasează liniile viitoare de dezvoltare a unor fiinţe aflate în creştere şi într-o devenire permanentă, iar acest lucru se realizează, în mare parte, prin joc, deoarece ocupă locul preferat in activitatea cotidiană a copilului.

Fiecare om descoperă încă din copilărie ce înseamnă a te juca. Jocul este ocupaţia preferată şi cea mai captivantă pentru copii; „a te juca" este o confruntare placută cu tine însuţi, cu ceilalti, cu elemente din mediul înconjurator.

Jocul, prietenul nelipsit al copiilor, reprezintă pentru perioada preşcolară principala activitate, o formă de manifestare fară bariere geografice sau religioase, o activitate care îi reuneşte pe copii, reprezentându-i în acelaşi timp. În decursul jocului, copilul acţionează asupra obiectelor din jurul său, cunoaşte realitatea, îşi satisface nevoia de mişcare, îşi îmbogăţeşte cunoştintele. Manifestându-şi dorinţa de a participa la viaţă şi activitatea celor din jur, el îşi asumă rolul de adult, îşi reprezintă activitatea şi raporturile cu ceilalţi oameni. Prin această activitate copilul îşi satisface nevoile prezente şi se pregăteşte pentru viitor.

Bibliografie:

1.Chanteau, J, 1980,*Copilul si jocul,* Ed. DidacticăsiPedagogică , Bucureşti
2.Sorin Cristea, 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici,*Ed. DidacticăsiPedagogică , Bucureşti

OBSERVAŢII ASUPRA PERSONALITĂŢII ŞI OPEREI LUI MARIN PREDA

Elena-Corina CERNICA

Literatura română nu s-a constituit, în perioada postbelică, într-o formă unitară sub aspect stilistic sau tematic. Ea ne apare astăzi mai degrabă ca un fenomen cultural foarte complex, cu puternice şi profunde schimbări. Sesizăm, în orizontul ei, rupturi, reveniri, iniţiative de tehnică literară, acceptare sau respingere de şabloane etc.; este vorba despre un orizont de creaţie care cuprinde multe opere ce vor marca pentru totdeauna istoria literaturii române. Istoricii literari folosesc termenul de „literatură contemporană" pentru această perioadă, însă o împart în două mari segmente, separând astfel „literatura sub totalitarism" (1945-1989) de literatura de după revoluţie. De asemenea, istoricii şi criticii literari sistematizează pe mai multe etape prima parte a postbelicului literar românesc („literatura sub totalitarism"). În contextul de faţă ne interesează mai cu seamă perioada scursă până la începutul activităţii literare a „optzeciştilor", aceasta corespunzând perioadei de creaţie a lui Marin Preda, scriitorul a cărui operă mi-am propus să o prezint în această lucrare. Prima etapă a literaturii sub totalitarism, care se prelungeşte până spre sfârşitul deceniului al şaselea, se caracterizează în primul rând prin reevaluarea literaturii anterioare şi a marilor scriitori interbelici din perspectiva unor criterii care nu sunt propriu-zis literare, ci mai degrabă ideologice. În mecanismul acestei „reevaluări" intră, printre alţii: Liviu Rebreanu, Ion Barbu, Lucian Blaga, Mircea Eliade, Tudor Arghezi, George Bacovia. Dar indexul cărţilor interzise este impresionant. Lucrând astfel, apare problema identităţii literaturii româneşti. Ce ar mai putea cuprinde ea? În primul rând, îi va cuprinde pe marii scriitori interbelici care şi-au arătat adeziunea faţă de noua putere: Mihail Sadoveanu, George Călinescu, Tudor Vianu şi alţii. Apoi vor reprezenta literatura română scriitori cu puţin talent, care vor adopta rapid noile reguli ale „literaturii proletariatului", printre ei: Zaharia Stancu, Nestor Ignat, Mihai Novicov, Eugen Jebeleanu şi alţii. În sfârşit, este vorba şi despre scriitorii tineri, dornici de a se impune, mai bine zis, de a fi acreditaţi potrivit normelor ideologice care funcţionau atunci: Nicolae Dragoş, A. E. Baconski, Petru Dumitriu şi alţii.

Perioada de după 1961 îşi schimbă reperele, criteriile de judecată a creaţiei literare, temele, tipologia construcţiei literare etc. Scriitorii nu mai sunt, după acest moment, simpli propagandişti ai Partidului Comunist. Încă din perioada anterioară încep să apară şi creaţii

literare veritabile: Petru Dumitriu, *Cronică de familie*, Marin Preda, *Moromeţii*, Eugen Barbu, *Groapa*, George Călinescu, *Scrinul negru*, *Bietul Ioanide*. Apare o nouă generaţie de sciitori (poeţi, romancieri, dramaturgi), cu Nicolae Labiş, care se stinge prea devreme, Ion Băieşu, Dumitru Micu, Titus Popovici, D. R. Popescu; apoi Leonid Dimov, Cezar Baltag, Grigore Hagiu, Nichita Stănescu, Cezar Ivănescu şi alţii. De la mijlocul anilor ’60 şi critica literară cunoaşte o înnoire; este perioada în care încep să scrie: Eugen Simion, Nicolae Manolescu, de exemplu. Perioada de după 1960 este sistematizată de critica şi istoria noastră literară pe „generaţii”. Astfel, vorbim despre şaizecişti, optzecişti; dar, pentru perioada de după 1989, despre nouăzecişti, douămiişti; dar şi despre „fracturişti”. Scriitori precum Alexandru Ivasiuc, Nicolae Breban, Fănuş Neagu, Sorin Titel, Ştefan Bănulescu aparţin începutului acestei perioade, caracterizată în primul rând prin redefinirea şi însuşirea valorilor stilistice şi estetice, criteriile de judecată ideologice fiind din ce în ce mai direct negate. Dar în în acelaşi timp, se constituie şi anumite „ideologii culturale” cu răsfrângeri către literatura română. Dintre acestea, cea mai importantă este protocronismul, iniţiată de Edgar Papu şi susţinută frenetic, până la exagerare, dacă nu cumva până la caricatură, de Eugen Barbu. De fapt, acesta din urmă, împreună cu alţi scriitori strânşi în jurul său, au reprezentat o variantă naţionalistă a literaturii române. Alături de aceasta, trebuie amintită varianta ponderată a naţionalismului, reprezentată de revista „Luceafărul” în vremea când a fost condusă de Mihai Ungheanu. Dar trebuie evocată şi direcţia „internaţionalistă”, reprezentată de revistele literare „România literară”, „Contemporanul” şi de scriitori, critici şi istorici literari, printre care: Marin Preda, Constantin Ţoiu, Bujor Nedelcovici, Eugen Simion, Nicolae Manolescu, Valeriu Cristea şi alţii. Generaţia „şaizecistă”, cea care va readuce literatura română pe un făgaş estetic, îi cuprinde şi pe poeţii: Nichita Stănescu, Ana Blandiana, Marin Sorescu, Ileana Mălăncioiu, Ştefan Augustin Doinaş.

Generaţia „optzecistă”, care începe să se afirme imediat după 1975, confirmă mutaţia estetică a „şaizeciştilor”. Reprezentanţii acestei noi generaţii literare sunt intelectuali veritabili, participanţi la dezbaterile culturale privind curentele de gândire, modelele estetice dominante în literatura europeană şi reprezentate şi în cultura şi literatura română. În primul rând însă ei sunt scriitori: Mircea Nedelciu, Ioana Lăcustă, Ion Bogdan Lefter, Gheorghe Crăciun, Alexandru Muşina, Călin Vlasie, Ion Stratan, Bogdan Ghiu, Augustin Frăţilă, George Cuşnarencu, Liviu Ioan Stoiciu, Mircea Cărtărescu şi alţii.

Trebuie menţionat, în finalul acestei scurte introduceri, faptul că proza lui Marin Preda a constituit un model pentru scriitorii din perioada „literaturii sub totalitarism”. Evaluările scrierilor sale de după 1989 le confirmă în bună măsură pe cele mai vechi, Marin Preda fiind considerat şi de critica şi istoria literară românească recentă un scriitor veritabil, reprezentativ

pentru perioada în care a creat. El este, fără îndoială, unul dintre cei mai vizibili, citiţi şi comentaţi scriitori ai celei de-a doua jumătăţi a secolului al XX-lea. O parte a criticii literare îl consideră cel mai important scriitor al literaturii române postbelice.

Marin Preda s-a născut în 1922 la Siliştea-Gumeşti, judeţul Teleorman. Urmează şcoala primară în localitatea natală, după care începe cursurile Şcolii Normale de la Abrud, pe care le continuă la Cristuru Secuiesc şi le încheie la Bucureşti. Debutează în 1942, în ziarul „Timpul", cu schiţa *Pârlitu*. Publică apoi, în acelaşi ziar, unde era angajat pe post de corector, alte schiţe: *Calul*, *Strigoaica*, *Salcâmul*, *Noaptea*, *La câmp*. Până în 1943, când îşi începe serviciul militar, mai este funcţionar la Institutul de Statistică şi secretar de redacţie la „Evenimentul zilei", unde a fost angajat de Ion Vinea, la recomandarea lui Eugen Lovinescu. După încheierea stagiului militar, 1945, devine corector la „România liberă" şi colaborează la mai multe reviste, printre care: „Lumea", „Studentul român". În „Revista literară" semnează schiţele: *Întâia moarte a lui Anton Tudose*, *Salcâmul*. În 1948 îi apare la editura Cartea românească volumul de nuvele *Întâlnirea din pământuri*; evenimentul reprezintă debutul literar în volum al scriitorului. Începe să scrie la romanul *Moromeţii*, din care publică fragmente în presa literară. Încheie redactarea primului volum din acest roman în 1953, însă acest volum apare în librării la sfârşitul anului 1955. Anul următor primeşte, pentru această scriere, Premiul de Stat.

După ce publică mai multe nuvele (*Ferestre întunecate*, *Friguri*, *Îndrăzneala*), în anul 1962 apare prima ediţie a romanului *Risipitorii*, cu ediţii ulterioare revăzute. În 1965 traduce romanul *Ciuma* al lui Albert Camus. Al doilea volum al *Moromeţilor* este publicat în 1967. Romanul este astfel conceput încât să fie posibilă o continuare sau o reordonare a sa. De altfel, romanul *Delirul*, cu cele două volume (al doilea rămas neîncheiat), reprezintă „interiorul" unei tetralogii, al cărei început îl constituie primul volum al *Moromeţilor*, iar încheierea, cel de-al doilea volum al *Moromeţilor*. În 1968 este publicat romanul *Intrusul*. De asemenea, Marin Preda devine vicepreşedinte al Uniunii Scriitorilor. Împreună cu Nicolae Gane traduce, în 1970, romanul *Demonii* al lui Dostoievski. Este anul în care devine şi director al editurii Cartea Românească. Anul următor publică volumul de mărturisiri *Imposibila întoarcere*. Pentru romanul *Marele singuratic*, apărut în 1972, primeşte Premiul Uniunii Scriitorilor. Ca semn al preţuirii sale publice, poetul Florin Mugur iniţiază un şir de convorbiri cu romancierul, care vor fi aşezate în volum şi publicate în 1973. Un an mai târziu, în aceeaşi „logică" a preţuirii artei sale, este ales membru corespondent al Academiei. În ultimii ani ai deceniului al VIII-lea, scrie şi publică ultimele două romane. Primul dintre ele, *Viaţa ca o pradă*, constituie o imagine a drumului său către consacrarea ca romancier; pentru această scriere primeşte premiul Uniunii Scriitorilor. Cel de-al doilea, *Cel mai iubit dintre*

pământeni, apare cu puţin timp înainte de a muri (16 mai 1980, la Mogoşoaia). De această ultimă apariţie este legată, socotesc unii membri ai familiei sale şi unii istorici literari, moartea sa fulgerătoare. Romanul în cauză este considerat de Marin Sorescu „o carte monumentală, care ridică prestigiul întregii proze româneşti, cartea unei conştiinţe şi a unei epoci."[1]

Romanele lui Marin Preda constituie veritabile „reconstrucţii" ale condiţiei umane. De altfel, prozatorul declara că nu poate scrie decât gândindu-se la anumiţi oameni în carne şi oase, la faptele, la apartenenţa lor socială şi la destinul lor. De aici o semnificaţie etică de o claritate rară în literatura română, cum afirmă criticul literar Eugen Simion. „Opera lui Preda (una din opere cele mai morale din câte s-au scris la noi) este construită pe un sistem de valori etice, propune o morală ce poate fi determinată. (...) Cărţile lui sunt pline de reflecţii privitoare la locul omului în lume, la condiţia lui de existenţă şi, mai ales, la felul omului de a fi în lume."[2] Există în romanele sale exemplare umane foarte bine construite sub aspectul „umanităţii", adică al moralităţii comportamentelor lor. Dar omul zugrăvit de Marin Preda se defineşte şi prin contemplaţie. De aici senzaţia că este desprins de istorie. Efectul însă este tocmai zugrăvirea omului „sub vremi", cum spunea Cronicarul, mai bine zis, redarea omului în istorie, supus, cumva, „legilor" acesteia. Eugen Simion aduce în discuţie, în cartea citată, şi această problemă, sprijinindu-se şi pe observaţiile făcute de Constantin Noica privitoare la scriitura lui Marin Preda. Filosoful consideră că scrierile autorului *Moromeţilor* conţin o „filosofie de existenţă" care are drept dimensiune fundamentală istoria însăşi.

Înainte de a comenta acest aspect al operei lui Marin Preda – contemplaţia, ca însuşire fundamentală a omului – trebuie făcute câteva observaţii în legătură cu unele aspecte literare ale volumul de nuvele cu care a debutat: *Întâlnirea din pământuri*. Criticul literar Nicolae Manolescu socoteşte că arta literară a scrierilor scurte trebuie judecată din perspectiva naratorului. Atitudinea acestuia constituie nu doar elementul de structură, ci acela de suport al efectelor propiu-zis literare; dar este vorba mai degrabă de o retragere din scenă, naratorul lăsând personajele să se dezvălui de la sine. „Naratorul, deşi situat într-o postură privilegiată, este de o absolută discreţie. Nu pătrunde decât superficial în conştiinţa personajului (observându-i mai ales reacţiile exterioare) şi nu propune nici o explicaţie. Renunţarea aceasta frapantă la avantajele omniscienţei creează în câteva nuvele o anumită tensiune ..."[3] Volumul de nuvele are şi o importanţă istoric literară: în ea sunt exersate unele tehnici care vor fi

[1] Marin Sorescu, *Marin Preda: constructorul de sine*, în Antologia *Istoria literaturii române în evocări*, propusă de I. Oprişan, Editura Saeculum I.O., Bucureşti, 2001, p. 417.

[2] Eugen Simion, *Întoarcerea autorului. Eseuri despre relaţia creator-operă*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1981, p. 270.

[3] Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, vol. I, Editura Minerva, Bucureşti, 1980, p. 272.

folosite de scriitor în romanele sale şi, de asemenea, capătă o anumită formă personajul cel mai reprezentativ al operei lui Marin Preda, potrivit criticii şi istoriei literare româneşti: ţăranul român ca locuitor al satului tradiţional.

Spaţiul literar cel mai cuprinzător pentru personajul amintit este cel al romanului. În primul volum al *Moromeţilor*, scriitorul pune în scenă „ţăranul român tradiţional". Sunt aprecieri critice potrivit cărora în acest roman, ţăranul este zugrăvit după un model „real": tatăl scriitorului, Tudor Călăraşu. Însuşi scriitorul recunoaşte acest fapt: „Scriind – mărturiseşte Preda – am avut în faţă un model preexistent, o măsură a vieţii morale: tatăl meu. El este Ilie Moromete!"[4] Acest personaj, un veritabil *pater familias* (Ion Bălu), are trăsături morale pronunţate. Totuşi, el pare mai degrabă un tip uman întârziat prin raportare la timpul care îl cuprinde, care „nu mai avea răbdare". Este ironic, dar deseori sarcastic; este un fel de filosof naiv, dar şi un actor: posedă o artă a disimulării, care îl ajută să traverseze momente grele ale vieţii. Comportamentele sale, de la simpla vorbă rostită până la hotărârile grele, sunt justificate de o previziune a efectelor. Spirit contemplativ, îi făceau plăcere serile petrecute în discuţii politice cu prietenul Cocoşilă, sau momentele în care Niculae îi citea poveşti. Astfel de fapte erau pentru el la fel de importante ca şi munca la câmp. Conştiinţa sa patriarhală reprezintă substratul tuturor manifestărilor sale „publice". De aici şi calibrarea intereselor sale, totdeauna dependentă de nevoile proprii şi ale celor din familia sa. Uşor, uşor, el va intra în conflict cu membrii propriei sale familii, întâi cu cei trei fii mai mari ai săi, apoi şi cu cel mai mic, Niculae. Conflictul face să iasă la iveală două lumi, aceea reprezentată de Ilie Moromete, tradiţională, şi cea în care satul tradiţional românesc îşi va pierde identitatea.

Constatăm aici acea „obsesie a istoriei" despre care vorbesc unii critici în legătură cu arta literară a lui Marin Preda. „Confruntată cu destinul unei clase sociale (*Moromeţii*), cu un destin individual (*Intrusul*, *marele singuratic*), ori cu un act uman fundamental al existenţei umane, cum este întemeierea familiei (*Risipitorii*), istoria a fost un termen mereu prezent, mereu implicat în literatura sa, putându-se vorbi, cu o deplină îndreptăţire, despre o adevărată obsesie a istoriei."[5] Dar istoria nu este un termen comod pentru om; dimpotrivă, ea are legi proprii, care vin deseori împotriva oamenilor prea prinşi sau adaptaţi la o anumită epocă. Multe din personajele lui Marin Preda trăiesc acut acest conflict cu istoria. Ilie Moromete, de exemplu, este răpus de istorie. El este subiectul unui conflict care se produce prin apropierea de sfârşit a unei lumi şi ivirea alteia, la care aderă persoane din imediata sa apropiere şi care, astfel, provoacă „criza". El este, cum susţine Nicolae Manolescu, reprezentantul lumii tradiţionale, pe care o înţelege şi o trăieşte din plin, o vreme; este vorba de o lume a

[4] Marin Preda, Apud Eugen Simion, *Op. cit.*, p. 272.

[5] Mircea Iorgulescu, *Al doilea rond*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1976, p. 206-207; apud „Crestomaţie de critică şi istorie literară", Editura Dacia, Cluj-Napoca 1983, p. 342.

moralităţii „liberale”, totuşi cu elementele tradiţionale foarte puternice; dar se iveşte, pe acest fond de viaţă, chipul, neînţeleasă, totuşi, de el, a lumii „revoluţionare”, reprezentată de Niculae Moromete. Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni* este în aceeaşi situaţie, sub aspectului cu istoria. Şi el este reprezentantul unei lumi în destrămare, o lume cu reguli pe care el le cunoaşte şi le acceptă, în care trăieşte din plin. Dar, odată schimbată lumea, el îşi pierde priza la realitate. E drept, lumea aceasta „nouă” nu are ea însăşi o măsură, un echilibru moral, iar omul nu-şi poate găsi locul său. Petrini nu înţelege, dar începe să joace: în faţa fopusului întruchipat în cei care reprezentau locuitorii acelei lumi, de la fosta sa soţie, părinţii, până la colegii muncilor sale ocazionale. Din trăirea în cumpăna istoriei se naşte „cazul limită”, întruchipat de personajele amintite mai sus, dar şi de altele, cum ar fi unele din *Risipitorii*. Cu titlu de simplă ipoteză, ar putea fi avansată ideea că acest conflict al omului cu istoria este foarte apropiat, în datele sale esenţiale, de conflictul dintre om şi lume din literatura existenţialistă a lui Albert Camus. De altfel, Marin Preda a tradus din opera acestui scriitor şi filosof francez, aşa cum a fost menţionat mai sus.

Tema eşecului existenţial a fost, de asemenea, exploatată de prozator în mai multe romane ale sale. Acestea sunt romane cu final deschis, al căror scenariu este construit tematic pe ideea eşecului existenţial, trăit intens în conştiinţa eroului, dar nu întotdeauna „desăvârşit” în spaţiul pubic. Disimularea este una dintre tehnicile de supravieţuire la care recurg multe dintre personajele lui Marin Preda. De fapt, există continuu posibilitatea unei breşe în fiecare situaţie de existenţă individuală care tinde către eşecul total, există o ieşire posibilă, în aşa fel încât eroul să fie salvat; dincolo însă de propria conştiinţă. Lui Marin Preda nu-i plac eşecurile, constată unii dintre criticii săi; nu-i plac, de fapt, eşecurile totale. Această idee este valabilă şi pentru personajul principal din romanul amintit mai sus, *Cel mai iubit dintre pământeni*. Victor Petrini este un învins, dar unul care se arată continuu ca purtător al unei semnificative puteri de a trăi şi, în acest fel, de a amâna eşecul. În conştiinţa proprie, lucrurile par, uneori, destul de clare; aruncat în lume, situaţia sa trece în condiţia de situaţie limită, iar eroul foloseşte tehnici ale luptei pentru existenţă. Multe din însuşirile acestui roman, semnalate de critici, sunt legate de formulele de viaţă puse de romancier pe seama lui Victor Petrini, pentru a-i zugrăvi situaţia existenţială, care seamănă cu aceea a unui învins de viaţă aflat deasupra unui abis; dar, aflat deasupra unui abis, urlând: de durere, dar şi de bucurie. Nicolae Manolescu, în *Literatura română postbelică*, susţine că în acest roman avem de-a face cu „spovedania unui învins”. A unui învins care are puterea rememorării propriei vieţi, ar trebui adăugat. Rememorarea de acest fel are virtuţi salvatoare. Pe aceeaşi linie, Eugen Simion susţine, în *Prefaţa* la *Cel mai iubit dintre pământeni*, Ed. a II-a, că această scriere este „romanul unei mari conştiinţe”, a conştiinţei prozatorului, dar, adaugă criticul, şi a conştiinţei

unui erou care „crede în puterea spiritului”. Până la urmă, tema eşecului existenţial este susţinută de o conştiinţă optimistă, care atacă frontal viaţa, nu pentru a evita eşecul, ci pentru a-l depăşi; cel puţin în privinţa convieţuirii cu ceilalţi, mulţi dintre ei cuprinşi de aceeaşi „boală”, loviţi de acelaşi destin.

Marin Preda a scris într-o perioadă foarte complexă pentru literatura română. În prima parte a acesteia, constrângerile ideologice puteau distruge orice talent, orice personalitate ale cărei puteri de creaţie ţinteau mai degrabă forme artistice, estetice, nu politice. În a doua parte a acestei perioade, Marin Preda a putut decide el soarta unor oameni de litere. A făcut-o, spun cei care l-au cunoscut direct, totdeauna în sens bun şi drept, chiar dacă celor în cauză – desigur, unora dintre ei – nu le-a convenit, uneori, atitudinea prozatorului. Într-un interviu publicat în „LiterNet.ro”, scriitorul Augustin Buzura, răspunzând la o întrebare pusă de Daniel Cristea Enache despre felul de a fi al lui Marin Preda, afirma că acesta trebuie preţuit pentru „articolele şi atitudinea sa în momentele foarte grele ale breslei noastre.”[6] A fost, într-adevăr, o mare conştiinţă, cum spunea criticul Eugen Simion. Şi, dacă luăm seama la o astfel de mărturisire, i-am putea da dreptate şi lui Marin Sorescu, scriitorul contemporan care spunea că „dispariţia lui – a lui Marin Preda – a creat în noi un dezechilibru de forţe.”[7]

S-a manifestat în arta literelor ca un gospodar, care are în grijă – nu doar administrează – materialul literar, pentru a-i da o formă potrivită şi a-l consacra în orizontul literaturii române. Structura romanelor sale ilustrează această formă de gospodărire a „lucrurilor”, mânuirea tematicii deschise întotdeauna abrupt, în final, arta literaturii, care s-a îmbogăţit prin scrierile sale.

[6] Daniel Cristea-Enache, un interviu cu Augustin Buzura, *Augustin Buzura: Viaţa cea mai lungă o au toamai demodaţii. Modele trec, demodaţii rămân*, LiterNet.ro, 06.02.2004; publicat şi în „Adevărul literar şi artistic”, Nr. 588 / 9 oct. 2001.

[7] Marin Sorescu, *Op. cit.*, p. 417.

L'ÉDUCATION CRÉATIVE ET INSPIRANTE- studiu de specialitate

Profesor Chenaru Elena-Cristina, Școala Gimnazială „P.H. Zangopol"-structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu" Buzău

L'éducation contemporaine ne peut plus se limiter à la transmission de connaissances théoriques et à la mémorisation d'informations. Dans une société caractérisée par des transformations rapides, par la diversité culturelle et par le développement permanent des technologies, l'école est appelée à former des personnes capables de réfléchir, de créer, de collaborer et de s'adapter. Dans ce contexte, l'éducation créative et inspirante représente une approche pédagogique particulièrement pertinente. Elle vise à stimuler la curiosité, l'imagination, l'autonomie et la capacité des élèves à construire activement leurs propres connaissances. Une telle conception de l'éducation considère l'apprenant non pas comme un simple récepteur d'informations, mais comme un acteur capable de participer à son propre développement intellectuel, affectif et social. La créativité peut être définie comme la capacité de produire des idées, des solutions ou des réalisations à la fois originales et pertinentes. Dans le domaine éducatif, elle ne concerne pas uniquement les activités artistiques, mais l'ensemble des disciplines scolaires. Un élève peut manifester sa créativité lorsqu'il propose une solution différente à un problème mathématique, lorsqu'il imagine une histoire, lorsqu'il formule une hypothèse scientifique ou lorsqu'il développe une nouvelle manière de présenter un projet. Selon Joy Paul Guilford, la pensée divergente constitue une dimension importante de la créativité, car elle permet d'envisager plusieurs réponses possibles à une même situation. L'école devrait donc créer des situations dans lesquelles les élèves peuvent expérimenter, questionner et rechercher différentes solutions. Une éducation véritablement inspirante doit prendre en considération la motivation de l'apprenant. La motivation influence directement l'engagement, la persévérance et la qualité des apprentissages. Lorsque l'élève comprend le sens d'une activité et perçoit son utilité, il est davantage disposé à participer activement. La théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan souligne notamment l'importance de l'autonomie, de la compétence et du sentiment d'appartenance. Une pédagogie créative doit ainsi offrir aux élèves des possibilités de choix, des défis adaptés à leurs capacités et un environnement relationnel sécurisant. Dans le cadre d'une éducation créative, le rôle de l'enseignant évolue. Il ne constitue plus uniquement la principale source de connaissances, mais devient également un facilitateur, un guide et un accompagnateur. L'enseignant propose des situations-problèmes, encourage les questions et aide les élèves à développer leurs propres stratégies. Cette transformation nécessite une attitude pédagogique fondée sur l'écoute, l'observation et la valorisation des initiatives. L'enseignant doit également accepter que certaines activités puissent produire des résultats imprévus. La créativité pédagogique implique donc une certaine flexibilité et la capacité de considérer l'erreur comme une étape normale du processus d'apprentissage. Dans une éducation traditionnelle, l'erreur est parfois perçue principalement comme un échec. Dans une perspective créative, elle peut au contraire devenir une source d'apprentissage. Se tromper permet d'identifier une difficulté, de réexaminer une stratégie et de rechercher une nouvelle solution. L'enseignant peut contribuer à développer cette attitude en créant un climat dans lequel les élèves ne craignent pas de proposer des réponses incorrectes. Une telle approche favorise la prise d'initiative et la confiance en soi. L'erreur devient alors une occasion de réflexion métacognitive : l'élève ne se demande pas seulement « Quelle est la bonne réponse ? », mais également « Pourquoi ma réponse n'a-t-elle pas fonctionné et que puis-

je modifier ? ». La pédagogie par projet constitue une méthode particulièrement adaptée au développement de la créativité. Elle permet aux élèves de travailler pendant une période déterminée autour d'une problématique concrète et de produire une réalisation finale. Un projet peut associer plusieurs disciplines et mobiliser différentes compétences : recherche d'informations, communication, organisation, résolution de problèmes, travail en équipe et créativité. Cette approche donne également davantage de sens aux connaissances scolaires, car celles-ci sont utilisées dans une situation concrète. L'élève devient ainsi responsable d'une partie du processus et apprend progressivement à planifier, à prendre des décisions et à évaluer son propre travail. La créativité ne se développe pas uniquement dans un travail individuel. Les interactions entre les élèves peuvent favoriser l'émergence de nouvelles idées et de solutions originales. Le travail collaboratif permet de confronter différents points de vue, de négocier des choix et de construire collectivement une production. Dans ce contexte, l'enseignant doit organiser des groupes de manière équilibrée et définir des objectifs communs. La collaboration contribue également au développement des compétences sociales, notamment l'écoute, le respect des opinions différentes, la communication et la responsabilité. Une classe créative devient ainsi un espace dans lequel les idées individuelles peuvent être enrichies par l'intelligence collective. Les activités artistiques occupent une place importante dans une éducation inspirante, car elles favorisent l'expression personnelle et émotionnelle. Le dessin, la musique, le théâtre, la danse, l'écriture créative ou les arts numériques permettent aux élèves d'explorer différentes formes de communication. Ces activités peuvent également contribuer au développement de la confiance en soi et de la sensibilité esthétique. Il est essentiel de ne pas réduire l'éducation artistique à la réalisation d'un produit « parfait ». L'objectif principal doit être le processus de création, l'expérimentation et la possibilité pour chaque élève de développer une expression personnelle. Les technologies numériques offrent de nouvelles possibilités pour développer une éducation créative. Les élèves peuvent utiliser des applications de création graphique, des outils de montage vidéo, des plateformes collaboratives, des logiciels de présentation ou des environnements numériques interactifs. Cependant, la technologie ne doit pas être considérée comme une fin en soi. Son efficacité pédagogique dépend de la manière dont elle est intégrée dans les objectifs d'apprentissage. Une utilisation pertinente du numérique peut favoriser la production de contenus, la coopération à distance, la recherche documentaire et la personnalisation des apprentissages. L'enseignant doit néanmoins développer chez les élèves un esprit critique face aux informations disponibles en ligne. Une éducation inspirante doit tenir compte de la diversité des élèves. Les apprenants possèdent des rythmes, des intérêts, des expériences et des styles d'apprentissage différents. La différenciation pédagogique permet d'adapter les activités, les supports, les consignes ou les modalités d'évaluation afin de favoriser la réussite du plus grand nombre. Dans une approche créative, il est particulièrement intéressant de proposer plusieurs possibilités de réalisation d'une même tâche. Par exemple, un élève peut présenter ses connaissances sous la forme d'un texte, d'une affiche, d'une présentation orale, d'une vidéo ou d'une production artistique. Cette diversité valorise les compétences individuelles et encourage l'autonomie. L'environnement dans lequel les élèves apprennent influence également leur capacité à créer. Une classe flexible, ouverte aux échanges et riche en ressources peut favoriser la curiosité et l'expérimentation. L'organisation de l'espace peut permettre différents types d'activités : travail individuel, travail en petits groupes, recherche documentaire ou présentation collective. Au-delà de l'espace physique, le climat émotionnel joue un rôle essentiel. Les élèves doivent se sentir respectés, écoutés et libres d'exprimer leurs idées. Un environnement inspirant repose donc sur la confiance, la coopération et la reconnaissance des efforts.

L’évaluation représente un défi important pour l’éducation créative. Les productions créatives ne peuvent pas toujours être évaluées uniquement à partir d’une réponse correcte ou incorrecte. Il devient nécessaire de prendre en considération plusieurs dimensions : la pertinence de la démarche, l’originalité, l’argumentation, la capacité à résoudre un problème, la collaboration et la progression individuelle. Les portfolios, l’autoévaluation, l’évaluation formative et l’évaluation par les pairs peuvent compléter les formes traditionnelles d’évaluation. L’objectif est de permettre à l’élève de comprendre ses progrès et d’identifier les aspects qu’il peut encore améliorer. Une éducation créative et inspirante peut avoir des effets importants sur le développement global de l’enfant. Elle contribue au développement de la pensée critique, de l’autonomie, de la capacité à résoudre des problèmes et des compétences communicationnelles. Elle peut également favoriser la motivation scolaire et le sentiment de compétence. À long terme, ces compétences sont particulièrement importantes dans un monde professionnel caractérisé par l’innovation et la nécessité d’une adaptation permanente. L’éducation créative ne prépare donc pas uniquement les élèves à réussir des examens, mais également à devenir des personnes capables d’apprendre tout au long de leur vie, de prendre des initiatives et de participer activement à la société. En conclusion, l’éducation créative et inspirante constitue une orientation pédagogique qui répond aux exigences de l’école contemporaine. Elle repose sur la valorisation de la curiosité, de l’imagination, de l’autonomie, de la collaboration et de l’expérimentation. Elle implique également une transformation du rôle de l’enseignant, qui devient davantage accompagnateur et facilitateur des apprentissages. Pour être réellement efficace, cette approche doit s’inscrire dans un environnement scolaire favorable, dans lequel l’erreur est acceptée, les différences individuelles sont respectées et les initiatives sont encouragées. L’éducation créative apparaît ainsi non seulement comme une méthode pédagogique, mais comme une véritable conception de l’apprentissage fondée sur l’idée que chaque élève possède un potentiel créatif qui peut être développé grâce à des expériences éducatives significatives et stimulantes.

Bibliographie;

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Boulder: Westview Press.
2. Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). « The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior ». Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
4. Guilford, J. P. (1950). « Creativity ». American Psychologist, 5(9), 444–454.
5. Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Chichester: Capstone.
6. Sawyer, R. K. (2012). Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
7. UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.

L'innovation pédagogique au service de l'imagination -studiu de specialitate-

Profesor Chenaru Elena-Cristina, Școala Gimnazială „P.H. Zangopol"-structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu" Buzău

Les transformations technologiques, économiques et sociales imposent aux systèmes éducatifs de former des individus capables de s'adapter, de réfléchir de manière autonome et de trouver des solutions originales à des situations complexes. Dans cette perspective, l'innovation pédagogique et le développement de la créativité occupent une place de plus en plus importante. L'école doit devenir un espace dans lequel l'élève peut non seulement apprendre, mais également expérimenter, questionner, imaginer et construire ses propres réponses. La créativité peut ainsi être considérée comme une compétence qui se développe progressivement grâce à des expériences éducatives adaptées.. Une activité créative peut commencer par une question, une image, une histoire, une expérience ou un problème concret. L'objectif est d'amener l'élève à mobiliser ses connaissances tout en développant sa capacité à établir des liens entre différentes informations. La créativité ne signifie donc pas l'absence de règles ou de structure.

Au contraire, elle peut se développer dans un cadre clairement organisé, lorsque les élèves disposent simultanément de repères et d'une certaine liberté pour rechercher leurs propres solutions. L'imagination constitue une composante essentielle de ce processus. Elle permet à l'élève de dépasser les informations immédiatement disponibles afin de construire mentalement des situations nouvelles. Les activités narratives, les jeux de rôle, les expériences artistiques et les exercices de projection peuvent contribuer au développement de cette capacité. Par exemple, demander aux élèves d'imaginer une autre fin à une histoire, de créer un personnage ou de concevoir une solution à un problème environnemental les oblige à dépasser la reproduction d'un modèle existant. L'imagination devint ainsi un moyen d'explorer différentes possibilités et de développer une pensée plus flexible.

L'éducation créative doit également accorder une importance particulière à la curiosité intellectuelle. Un élève curieux cherche à comprendre, pose des questions et souhaite découvrir ce qui se trouve au-delà des informations déjà connues. Pour stimuler cette curiosité, l'enseignant peut présenter des situations surprenantes, des problèmes authentiques ou des documents qui suscitent le questionnement. Les pédagogies favorisant la recherche personnelle, le brainstorming, les débats et l'exploration peuvent offrir des occasions concrètes de développer la pensée créative. Les résultats présentés par l'OCDE montrent notamment que les élèves exposés à des pratiques pédagogiques qui valorisent leurs idées originales et leur permettent de les exprimer présentent généralement de meilleures dispositions en matière de pensée créative. Le climat de classe représente un autre facteur déterminant. Pour qu'un élève ose proposer une idée originale, il doit se sentir en sécurité et savoir que son opinion sera respectée. La peur de se tromper peut limiter considérablement la créativité. C'est pourquoi l'enseignant doit développer une culture de classe dans laquelle les erreurs sont considérées comme des étapes naturelles du processus d'apprentissage. Les élèves doivent pouvoir expérimenter différentes stratégies sans craindre immédiatement une sanction ou une évaluation négative.

Un climat fondé sur la confiance, le dialogue et l'encouragement permet ainsi de favoriser la prise d'initiative et l'expression personnelle. Le rôle de l'enseignant est donc particulièrement important dans la construction d'un environnement inspirant. Il doit savoir proposer des défis suffisamment complexes pour stimuler la réflexion, tout en restant accessibles aux capacités des

élèves. Son intervention consiste moins à donner immédiatement la solution qu'à orienter la recherche par des questions et des indications pertinentes. L'enseignant peut également présenter plusieurs exemples, encourager la comparaison des stratégies et demander aux élèves d'expliquer leurs choix. Cette posture pédagogique transforme progressivement la classe en un espace de recherche où le savoir est construit à travers l'activité et l'interaction.

La coopération entre les élèves constitue une dimension particulièrement intéressante de l'éducation créative. Lorsqu'ils travaillent ensemble, les apprenants sont confrontés à des opinions, des expériences et des stratégies différentes. Cette diversité peut provoquer de nouvelles associations d'idées et enrichir la réflexion collective. Les projets de groupe, les débats, les ateliers de création et les recherches collaboratives permettent aux élèves d'apprendre à écouter, argumenter, négocier et construire une production commune. La collaboration ne signifie cependant pas simplement diviser une tâche entre plusieurs personnes ; elle suppose une véritable interaction intellectuelle au cours de laquelle les idées sont discutées et transformées. Les activités interdisciplinaires représentent également un moyen efficace de développer la créativité. Elles permettent de dépasser les frontières traditionnelles entre les disciplines et de proposer aux élèves des situations plus proches de la complexité du monde réel. Un projet consacré à l'environnement, par exemple, peut associer les sciences, la géographie, les langues, les mathématiques, les arts plastiques et les technologies numériques. Les élèves peuvent rechercher des informations scientifiques, analyser des données, rédiger des textes, créer des affiches et présenter leurs conclusions. Ce type de démarche favorise la mobilisation simultanée de plusieurs compétences et donne davantage de sens aux connaissances scolaires. Les technologies numériques peuvent également contribuer à diversifier les expériences créatives. Les élèves disposent aujourd'hui d'outils leur permettant de créer des présentations interactives, des vidéos, des podcasts, des illustrations numériques ou des projets multimédias. Le numérique peut ainsi transformer l'élève en producteur plutôt qu'en simple consommateur d'informations. Toutefois, son utilisation doit être accompagnée d'une réflexion pédagogique. L'outil technologique n'est pas créatif en lui-même : c'est l'activité proposée, le degré d'autonomie et la nature du problème à résoudre qui déterminent son potentiel éducatif. L'éducation numérique doit également développer la capacité des élèves à sélectionner, vérifier et interpréter les informations disponibles. L'évaluation doit elle aussi évoluer afin de correspondre aux objectifs d'une pédagogie créative. Une production originale ne peut pas toujours être évaluée à partir d'un modèle unique. Il devient alors pertinent d'observer plusieurs aspects du travail de l'élève : la richesse des idées, la capacité à développer une proposition, la pertinence des choix, l'utilisation des connaissances et la capacité à améliorer progressivement la production.

En réalisant des projets, en présentant ses idées et en participant à des activités collectives, l'élève peut développer sa confiance en lui, son autonomie et sa capacité à communiquer. Il apprend progressivement à accepter les points de vue différents et à considérer les problèmes sous plusieurs perspectives. La créativité peut ainsi être associée non seulement aux compétences cognitives, mais également aux dimensions émotionnelles et sociales de l'apprentissage. Une école inspirante doit donc chercher à former un individu capable de penser, de créer, de coopérer et de prendre des initiatives.

L'innovation pédagogique et la créativité représentent des éléments essentiels d'une éducation adaptée aux besoins du monde contemporain. Développer la créativité ne signifie pas renoncer aux connaissances fondamentales, mais permettre aux élèves de les utiliser dans des situations variées, ouvertes et porteuses de sens. Une pédagogie créative repose sur la curiosité, l'expérimentation, la coopération, la réflexion personnelle et l'acceptation de l'erreur. Elle suppose

également un enseignant capable d'accompagner les élèves dans leurs recherches et de créer un climat favorable à l'expression des idées. Les orientations et recherches internationales montrent que la créativité peut être travaillée dans différentes matières et qu'elle gagne à être intégrée aux pratiques ordinaires de la classe. L'école devient ainsi un lieu où chaque apprenant peut développer son potentiel, découvrir ses capacités et participer activement à la construction de ses connaissances.

Bibliographie:

1. Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 357–376.

2. Beghetto, R. A. (2016). Creative Learning: A Fresh Look. Journal of Cognitive Education and Psychology, 15(1), 1–7.

3. Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. London: Routledge.

4. Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Basic Books.

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

Éveiller le potentiel créatif de l'apprenant : vers une pédagogie innovante et motivante

Profesor Chenaru Elena-Cristina, Școala Gimnazială „P.H. Zangopol"-structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu" Buzău

Dans le contexte éducatif actuel, l'école est confrontée à la nécessité de préparer les élèves à un monde en constante évolution. Les transformations technologiques, sociales et culturelles exigent des compétences qui dépassent la simple acquisition de connaissances. La créativité, l'initiative personnelle, la capacité d'adaptation et la pensée critique deviennent progressivement des dimensions essentielles de la formation. L'éducation doit ainsi créer des conditions favorables à l'émergence de nouvelles idées et permettre à chaque apprenant de développer son potentiel personnel. Dans cette perspective, une pédagogie innovante et motivante ne cherche pas uniquement à transmettre des contenus, mais à donner du sens aux apprentissages et à encourager l'élève à devenir un participant actif du processus éducatif. L'OCDE considère d'ailleurs la créativité et la pensée critique comme des compétences importantes pour répondre aux exigences des sociétés contemporaines. La créativité scolaire ne doit pas être associée exclusivement aux disciplines artistiques. Elle peut être mobilisée dans toutes les matières et dans toutes les situations où l'élève doit rechercher, imaginer, comparer, interpréter ou construire une réponse personnelle. En mathématiques, elle peut apparaître dans la recherche de plusieurs méthodes de résolution d'un problème ; en sciences, dans la formulation d'hypothèses ; en littérature, dans l'interprétation d'un texte ou la création d'une production originale. La créativité suppose donc une certaine liberté intellectuelle et la possibilité de considérer un problème sous différents angles. Elle représente moins un talent exceptionnel qu'une capacité qui peut être stimulée par des expériences éducatives adaptées. L'un des éléments fondamentaux d'une pédagogie créative est la curiosité. L'élève qui se pose des questions, qui cherche à comprendre et qui manifeste le désir d'explorer développe progressivement une attitude favorable à l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste à maintenir cette curiosité en proposant des situations stimulantes et des problèmes qui ne possèdent pas nécessairement une réponse immédiate.

Les questions ouvertes, les discussions, les recherches individuelles ou collectives et les activités d'exploration peuvent ainsi transformer la classe en un véritable espace de découverte. Les recherches de l'OCDE montrent notamment que les pratiques qui donnent aux élèves l'occasion d'exprimer leurs idées et de proposer des réponses originales sont associées au développement de la pensée créative. La motivation constitue également une condition importante du développement créatif. Un élève motivé est davantage disposé à consacrer du temps et des efforts à une tâche complexe. Pour favoriser cette motivation, les activités scolaires doivent être suffisamment stimulantes, mais également accessibles et significatives. Il est utile de relier les apprentissages aux intérêts des élèves et aux situations de la vie quotidienne. Le choix entre plusieurs modalités de réalisation peut également renforcer le sentiment d'autonomie. Dans une activité de projet, par exemple, les élèves peuvent décider du sujet précis, des ressources utilisées ou de la forme de leur production finale. Les outils numériques offrent aujourd'hui de nouvelles possibilités pour développer la créativité des apprenants. Les élèves peuvent produire des vidéos, créer des présentations interactives, réaliser des affiches numériques, élaborer des podcasts ou collaborer sur des documents en ligne. Ces outils permettent de diversifier les modes d'expression et de donner aux élèves la possibilité de devenir producteurs de contenus. Toutefois, l'utilisation

du numérique doit rester guidée par un objectif pédagogique précis. La technologie ne garantit pas automatiquement la créativité : c'est la manière dont elle est intégrée dans une activité d'apprentissage qui détermine sa valeur éducative. L'enseignant doit également accompagner les élèves dans l'utilisation responsable et critique des ressources numériques. L'évaluation représente enfin un enjeu majeur dans le développement de la créativité. Une pédagogie créative ne peut pas reposer exclusivement sur des exercices dans lesquels une seule réponse est considérée comme correcte. Il devient nécessaire d'évaluer également la démarche suivie, la capacité à argumenter, la pertinence des choix, l'originalité des propositions et la progression de l'élève. Le portfolio, l'autoévaluation, les projets et l'évaluation formative peuvent compléter les méthodes traditionnelles. L'OCDE a notamment développé des ressources pédagogiques et des critères permettant de rendre la créativité et la pensée critique plus visibles dans les pratiques scolaires. Une telle évolution permettrait de reconnaître davantage les efforts, les progrès et les stratégies personnelles des apprenants. En conclusion, développer la créativité à l'école signifie créer un environnement dans lequel l'élève peut questionner, expérimenter, coopérer et proposer des solutions personnelles. Une pédagogie innovante ne consiste pas nécessairement à abandonner les méthodes traditionnelles, mais à les compléter par des approches actives et stimulantes.

La créativité doit être considérée comme une compétence transversale pouvant être développée dans différentes disciplines et à différents niveaux scolaires. L'enseignant devient alors un accompagnateur capable de susciter la curiosité et de créer des situations d'apprentissage porteuses de sens. Une telle conception de l'éducation contribue à former des apprenants autonomes, ouverts, capables de réfléchir et de s'adapter aux changements. Elle rejoint ainsi les orientations internationales qui accordent une place croissante à la créativité, à la pensée critique et à l'innovation dans les systèmes éducatifs.

Bibliographie

1. Beghetto, R. A. (2021). Creative Learning in Education. In M. A. White & G. R. Slemp (Eds.), The Palgrave Handbook of Positive Education. Palgrave Macmillan. [7]

2. Esquivel, G. B. (1995). « Teacher Behaviors That Foster Creativity ». Educational Psychology Review, 7, 185–202.

3. Kukkonen, T., & Bolden, B. (2022). « Nurturing Creativity in the Visual Arts Classroom: Understanding Teacher Strategies through Amabile's Componential Theory ». The Canadian Review of Art Education, 49(1). [8]

4. Maley, A., & Bolitho, R. (2015). « Creativity ». ELT Journal, 69(4), 434–436. [9]

Proiectarea activităților didactice integrate. Abordări integrate ale curriculumului educational

Prof. Alexandra Chirilă
Colegiul Economic Dimitrie Cantemir Suceava

În multe sisteme de învățământ, pentru construirea unei viziuni integrative a realității, se optează pentru predarea în manieră integrată a temelor aparținând disciplinelor de studiu. În Finlanda, în școala generală, se practică integrarea disciplinelor de studiu în module transcurriculare. Modulele integrate sintetizează și organizează didactic informații din domenii diferite ale cunoașterii. De exemplu, pentru predarea Științelor naturii, se poate renunța la criteriul de organizare a informațiilor științifice axat pe logica științifică a disciplinelor de studiu Botanică, Zoologie, Anatomie, Genetică și se poate adopta un modul integrat, de exemplu Materia vie.

Există mai multe principii ale integrării pe verticală – educația se realizează ca un lanț, nu ca o țintă finală; studiul se realizează sub formă de trepte parcurse, în funcție de vârstă și de cunoștințele dobândite anterior; etapele învățării se leagă unele de altele – și pe orizontală – capacitatea de a aborda problemele realității dincolo de disciplinele studiate, aplicarea echilibrată a activităților de învățare școlară și extrașcolară.

Modalitățile cele mai frecvente de integrare a disciplinelor sunt:

- Polarizarea cunoștințelor pe centre de interese sau pe teme generale:
- Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol științific.
- Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol practic (aplicații în contexte vocaționale, familiale).
- Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol referitor la societate (aspecte istorice, politice).
- Integrarea cunoștințelor în jurul unui pol personal (formarea și evoluția conștiinței morale).
- Integrarea cunoștințelor prin lecție (construirea unui ansamblu flexibil de lecții).
- Integrarea cunoștințelor în jurul unor activități fundamentale (construcții, producție, cercetare).

Abordarea integrată cunoaște patru niveluri de concretizare:

Multidisciplinaritatea constă în juxtapunerea unor elemente comune ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune.

Pluridisciplinaritatea: punctul de plecare în structurarea conținuturilor îl reprezintă o temă, o situație, o problemă abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice.

Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o combinare

Transdisciplinaritatea este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoașterii.

Așa cum s-a mai menționat, integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu este considerată astăzi o adevărată necesitate în ceea ce privește proiectarea activităților didactice integrate. Abordarea integrată a conținuturilor educației școlare permite luarea în considerare a nevoilor de cunoaștere a elevilor și abordarea unor subiecte de interes pentru aceștia în cadrul unor teme/proiecte mai cuprinzătoare, sugerate de documentele curriculare.

Proiectarea integrată a conținuturilor poate fi realizată în două modalități: *integrare orizontală și integrare verticală*. *Integrarea orizontală* reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe discipline de studiu aparținând unor domenii (sau arii curriculare) diferite.

Proiectarea unității de învățare se situează în continuarea proiectării anuale și semestriale și precizează: conținuturile în corelație cu competențele specifice; activitățile de învățare; resursele disponibile; modalitățile de evaluare. Unitatea de învățare constituie o entitate supraordonată lecției, cuprinzând un sistem de lecții structurate corelativ. Proiectul unității de învățare se poate realiza plecând de la următorul model (Momanu, 2009, p. 487, Cristea, Bocoș, 2008, p. 374):

Variante de redactare a proiectelor de activitate didactică

Tipul de lecție desemnează un mod de concepere și realizare a lecției, o unitate structurală și funcțională cu valoare orientativă, identificat în funcție de obiectivul general urmărit (Momanu, 2009, p. 479). Precizând că nu există o structură unică a lecțiilor, reamintim în continuare principalele tipuri:

Lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe;

Lecția de formare de priceperi și deprinderi;

Lecția de fixare și sistematizare;

Lecția de verificare și apreciere/evaluare a rezultatelor școlare;

Lecția mixtă.

Voi prezenta schematic variantele de redactare a proiectelor didactice pentru fiecare tip de lecție, pe baza descrierilor realizate de M. Momanu (2009, pp. 479-482) și a detalierilor identificate on line (http://pshihopedagogie.blogspot.ro/2008/08/tema-14-definitivat.html). Specificăm faptul că structurile propuse sunt relative și orientative.

Datorită frecvenței de utilizare și complexității deosebite a lecției mixte, vom debuta cu planul schematic al acestui tip de lecție.

Lecția mixtă vizează realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversității activităților pe care le implică.

Structura relativă a lecției mixte:

Momentul organizatoric;

Verificarea conținuturilor însușite: verificarea temei, a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev;

Pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații-problemă, pentru depășirea cărora sunt necesare cunoștințe noi etc.);

Precizarea titlului și a obiectivelor: profesorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității;

Comunicarea/însușirea noilor cunoștințe, printr-o metodologie adaptată obiectivelor, conținutului temei și nivelului elevilor și prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice;

Fixarea și sistematizarea conținuturilor predate prin repetare și exerciții aplicative;

Explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei

Concret, proiectul/planul unei lecții mixte se construiește după următorii pași:

Partea I

1. Date generale (data la care se tine lecția, disciplina de învățământ, clasa, titlul (tema) lecției, durata lecției și cel care o propune);

2. Obiectivele lecției;

3. Strategii didactice:

a. metode de instruire

b. mijloace didactice

c. forme de organizare a instruirii

4. Surse informaționale (bibliografie) – manual, culegeri de probleme etc.

Partea a II –a (Desfășurarea lecției)

1. Moment organizatoric (2 – 3 min): pregătirea clasei pentru oră, salutul, prezența, asigurarea liniștii, pregătirea materialelor necesare etc.;

2. Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă și reactualizarea celor necesare comunicării temei noi (10 –15 min):

- controlul temelor de casă (prin sondaj sau prin rezolvarea problemelor la care s-au întâmpinat dificultăți);

- verificarea cunoștințelor din lecția precedentă (prin întrebări, exerciții și probleme);

- reactualizarea cunoștințelor (realizarea legăturii cu cele noi sau anterioare).

3. Comunicarea noilor cunoștințe (25-30 min);

- anunțarea titlului lecției (de obicei se scrie la tablă);

- proiectarea conținutului noii învățări în secvențe.

4. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedbackului (5 – 8 min):

- întrebări
- exemple
- exerciții și probleme.

5. Tema pentru acasă

Se pot folosi fișele anexe: fișa de lucru privind verificarea și reactualizarea cunoștințelor (fișa de evaluare; fișa - lucrare de laborator; fișa de fixare a noilor cunoștințe și realizare de feedback; fișa de dezvoltare).

Aceste structuri nu sunt rigide, ele pot fi modificate:

- fixarea se poate realiza pe parcursul predării sau poate apărea ca etapă distinctă;

- verificarea lecției se poate realiza fie la finalul lecției, fie la început, atunci când lecția nouă se bazează mult pe cunoștințele dobândite anterior;

- uneori se poate preda, se dă tema, apoi se face fixarea pentru a capta mai bine atenția elevilor, prin indicațiile oferite în legătură cu rezolvarea temei pentru acasă.

Lecția de formare de priceperi și deprinderi (abilități)

Este specifică unor domenii de activitate diverse: desen, muzică, lucru manual, educație fizică, gramatică, literatură, tehnică.

Variantele lecției de formare de priceperi și deprinderi pot fi identificate, în principal, în funcție de specificul domeniului de activitate și de locul desfășurării activității:

lecția de formare de deprinderi de activitate intelectuală: analiza gramaticală, analiza literară, analiza unui document istoric, rezolvarea de exerciții și probleme;

lecția de formare a unor deprinderi motrice, specifice disciplinei Educație fizică;

lecția de formare a unor deprinderi tehnice: operare pe computer, utilizarea unor instrumente tehnice.

Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare

Aceasta urmărește, în principal, constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar și actualizarea și încadrarea cunoștințelor în noi cadre de referință și semnificare, cu consecințe importante asupra viitoarelor trasee de învățare. Variantele lecției de verificare și apreciere se stabilesc, în principal, în funcție de metoda sau modul de realizare a evaluării.

Structura orientativă a acestui tip de lecție este:

Moment organizatoric; Precizarea conținutului ce urmează a fi verificat; Verificarea conținutului (în cazul unei verificări orale, această etapă poate constitui un prilej pentru sistematizarea cunoștințelor, corectarea unor confuzii etc.); Aprecierea rezultatelor (dacă în cazul verificării orale sau practice aprecierea se face la sfârșitul orei, în cazul verificării scrise acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a profesorului cu elevii); Precizări privind modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor și sugestii în legătură cu valorificarea conținuturilor actualizate în activitatea viitoare.
Lecția de evaluare orală: 1. Moment organizatoric (2-3 minute); 2. Verificarea cunoștințelor elevilor (35 - 40 minute); a. Anunțarea temei și precizarea importanței sale; b. Precizarea planului de lucru; c. Ascultarea elevilor; 3. Notarea elevilor, aprecieri, concluzii, feed-back (5-6 minute); 4. Tema.
Lecția de evaluare scrisă a cunoștințelor (teze, extemporale): 1. Moment organizatoric (2-3 minute) 2. Efectuarea lucrării scrise (4-5minute).

Bibliografie

1. Anghelache, V. (2011), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Suport de curs*, http://ro.scribd.com/doc/58301592/Suport-Curs-Pegag-Inv-Primar-Si-Presc.

2. Cerghit, I. Vlăsceanu, L. (coord.) (1988), *Curs de pedagogie,* București: Editura Universității din București.

3. Cucoș, C. (2002), *Pedagogie generală,* Iași: Editura Polirom.

4. Cristea, S., Bocoș, M. (2008), Proiectarea instruirii, în Potolea, D., Iucu R.B., Pânișoară, I.-O. (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II,* Iași: Editura Polirom.

5. Momanu, M. (2009), Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice, în Cucoș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice,* Ediția a III-a*,* Iași: Editura Polirom.

6. .http://pshihopedagogie.blogspot.ro/2008/08/tema-14-definitivat.html

Etapele și funcțiile procesului de evaluare

Prof.ptr. înv. primar Cîlniceanu Daniela Liliana
Liceul"Gheorghe Tătărescu" Rovinari

Dacă analizăm structura și funcționalitatea activității instructive-educative,prin abordarea acesteia ca sistem,iese în evidență-între altele-interacțiunea multiformă a procedelor de predare-învățare-evaluare.fiecare dintre ecestea implicând acțiuni specifice,iar ansamblul lor configurează mecanismele proprii acestei activități și,în cele din urmă,unitatea ei. De asemenea rolul evaluării este să depisteze limitele învăţării, greşeli, lacune, nivel prea scăzut de cunoştinţe, dificultăţi în interpretarea şi aplicarea cunoştinţelor , pentru depăşirea acestora şi realizarea progresului şcolar.

Oportunitatea și modurile de realizare a acțiunilor evaluative urmează să fie apreciate în funție de măsura în care acestea permit reglarea și sprijină actul predării,orientează și stimulează activitatea de învățare a elevilor și permit ameliorarea continuă a procesului didactic.Atât evaluarea tradițională cât și evaluarea desfășurată online,are aceleași etape care trebuie parcurse:

Etapele procesului de evaluare :

a) precizarea domeniului de aprecieri :

-volumul de cunoştinţe ;

-înţelegerea şi interpretarea cunoştinţelor ;

-aplicaţii ale informaţiilor însuşite ;

-abilităţi intelectuale de ordin general ;

b)descrierea informaţiilor necesare şi depistarea celor disponibile pentru formularea aprecierilor ;

c)stabilirea graficului şi modului de obţinere a informaţiilor necesare ;

d)alegerea instrumentelor de colectare a informaţiilor şi analiza lor ;

e)elaborarea aprecierilor şi luarea deciziilor concretizate în calificative, note şi măsuri de acţiune

Este necesar ca procesele evaluative să realizeze o diagnoză a rezultatelor pentru a permite ameliorarea activității de predare-invățare.Cu cât procesele evaluative sunt realizate mai operativ,cu atât se creează condiții favorabile ameliorării continue a activității instructiv-educative în ansamblul ei,evaluarea îndeplinindu-și funcțiile ei specifice:

Funcţii principale şi specifice ale evaluării;

-Funcţia diagnostică - ce vizează depistarea lacunelor, greşelilor şi înlăturarea acestora ;

-Funcţia prognostică-care anticipeaza performanţele viitoare ale elevilor;

-Funcţia de selecţie- permite clasificarea şi ierarhizarea elevilor ;

-Funcţia de certificare-care relevă competenţele ţi cunoştinţele elevilor la finele unui ciclu;

Funcţia motivaţională sau de stimulare a activităţii de învăţare a elevilor şi se manifestă prin valorificarea pozitivă a feed-back-ului oferit de evaluare, în sensul aprecierii propriei activități;

-Funcţia de orientare şcolară-intervine în alegerea unei anumite forme de educaţie.

-Realizarea acestor funcţii ale evaluarii presupune folosirea echilibrată a strategiilor de evaluare, diversificarea tehnicilor şi instrumentelor de evaluare.

Integrarea acțiunilor evaluative în procesul de învățământ sub forma evaluării inițiale,sumative(cumulative)și formative(continue)devine fecundă,realizându-și funcțiile,doar dacă se integrează în profunzime,organic în procesul însuși.sistemul metodologic al evaluării randamentului școlar cuprinde mai multe forme de verificare,metode și procedee de evidențiere a

performanțelor școlare;observare curentă a comportamentului elevilor in timpul lecțiilor cu prezență fizică sau desfășurate online,verificări orale,probe scrise,probe practice,portofolii de evaluare ,etc.Accentul trebuie să se pună pe diversificarea și pe îmbunătățirea calității lor,în sensul de a stimula posibilitatea elevilor de a reflecta profund și personal,de a descoperi noțiunile care exprimă esențialul.În acest sens,probele de evaluare nu trebuie să ia forma unei simple activități de reproducere a continuturilor predate,ci e necesar ca ele să stimuleze creativitatea,originalitatea în construcția(elaborarea)unor noi cunoștințe și acțiuni.Repetarea automată,mecanică a regulilor,a legilor,a definițiilor în cadrul probelor de evaluare atrage după sine,în mod inevitabil,stereotipia acțiunii(reacțiilor)elevilor,rigiditatea deprinderilor și a competențelor vizate și neputința aplicării acestora in alte situații diferite de acelea în care au fost dobândite inițial.

Tehnologia,prin platformele și aplicațiile online oferă modalități multiple de evaluare,îmbunătățind pedagogia folosită.Provocarea pentru profesor este de a alege instrumentele de evaluare adecvate secvenței ce urmează a fi evaluată,el putând opta pentru aplicațiile:Google Classroom,Flubaroo,Google Forms,Kahoot,Wordwall și alte numeroase aplicații.

Google Forms permite editarea unor formulare pentru obținerea feedback-ului,confirmări de participare la un eveniment online,dar si crearea de teste scrise.Testele elaborate pot conține o diversitate de tipuri de itemi:cu răspuns scurt,cu răspuns sub forma unui paragraf,cu răspunsuri multiple,casete de selectare,dropdown,scară liniară,grilă cu mai multe varianteAplicația permite profesorului să includă imagini sau video pentru interpretare sau ca material de reflecție pentru elevi.Funcția Quiz areavatare amuzante,tabele live,teme,muzică,conținând o bază de date cu mii de teste create de profesori.Ea permite oferirea de feedback rapid și prompt,putând fi accesată de către elevi de pe telefoanele mobile,tablete,laptop sau calculatoare conectate la internet.

Kahoot este o platformă gratuită cu ajutorul căreia se pot crea teste interactive.Elevii pot deveni chiar ei „profesori”,construind ei înșiși itemi de teste.Kahoot-urile se joacă cel mai bine în grup,de exemplu,o clasă.Jucătorii răspund întrebărilor de pe propriile dispozitive,în timp ce întrebările și răspunsurile sunt afișate pe un ecran comun ,pentru a da lecției un caracter unitar.Jocul creează un „moment-foc de tabără”,încurajând jucătorii să interacționeze.

Wordwall oferă mai multe activități potrivite pentru evaluarea elevilor din învățământul primar,și nu numai,putând fi utilizat pentru a crea activități de evaluare atât interactive,cât și imprimabile.Activitățile sunt create folosind un sistem de șablonare.Pentru a efectua o activitate nouă,se începe prin selectarea șablonului și apoi se introduce conținutul.Nu este nevoie să te mulțumești cu activitățile gata pregătite pe platformă.Dacă găsești o activitate care nu corespunde întocmai dorințelor tale,poți personaliza cu ușurință materialul pentru a se potrivi cu clasa și stilul tau de predare.

Indiferent de modalitățile de evaluare(tradiționale sau online),ele contribuie la creșterea continua a eficienței demersului didactic,evaluarea rezultatelor reprezentând o condiție necesară pentru realizarea unui proces didactic reușit.

Bibliografie

Bocoș, M., & Răduț-Taciu, R. (2023). Tratat de didactică funcțională: Abordări structurale, metodologice și evaluative în învățământul modern. Cluj-Napoca: Editura Paralela 45.

Cucoș, C. (2021). Evaluarea didactică în era digitală: Reconfigurări metodologice, instrumente online și managementul feedback-ului academic. Iași: Editura Polirom.

Manolescu, M. (2022). Referințe teoretice și repere practice în evaluarea educațională. Abordări contemporane bazate pe competențe. București: Editura Universitară.

Popa, C., & Stan, E. (2024). Metode interactive de evaluare în sistemul de învățământ modern: Portofoliul digital și auto-evaluarea ghidată. Revista iTeach: Experiențe Didactice, nr. 11/2024.

Simpozionul Național (2025). Lucrările Simpozionului Național „Evaluarea digitală a elevilor – de la predarea conținuturilor la măsurarea competențelor”. Publicat pe platforma Didactic.ro.

Stoica, A. (2020). Evaluarea rezultatelor școlare: Ghid practic pentru cadrele didactice în contextul învățării hibride. București: Editura didactică.

METODE ȘI TEHNICI DE CULTIVARE A CREATIVITĂȚII ÎN ORELE DE ISTORIA MUZICII PENTRU ELEVII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI VOCAȚIONAL

PROF. OCTAVIA – ADRIANA CIOCEANU – ANGELESCU
COLEGIUL DE ARTĂ „CARMEN SYLVA" – PLOIEȘTI

Rezumat

În învățământul vocațional artistic, disciplina „istoria muzicii" nu ar trebui să se limiteze la transmiterea cronologică a unor informații despre compozitori, stiluri, genuri și lucrări reprezentative. Specificul elevilor unui colegiu de artă impune o abordare în care informația istorică să fie permanent corelată cu experiența muzicală directă, cu interpretarea, audiția, analiza și creația. Articolul prezintă o serie de metode și tehnici prin care creativitatea elevilor poate fi cultivată în cadrul orelor de Istoria muzicii: audiția creativă și comparată, problematizarea, brainstormingul, învățarea bazată pe proiect, jocul de rol, harta conceptuală, rescrierea creativă, realizarea unor produse digitale, improvizația stilistică și activitățile interdisciplinare. Sunt analizate modalitățile prin care aceste strategii contribuie la dezvoltarea gândirii divergente, a autonomiei, a capacității de argumentare și a unei relații vii cu patrimoniul muzical.

1. Introducere

Creativitatea reprezintă una dintre competențele esențiale ale educației contemporane, cu atât mai mult în cazul învățământului artistic. Pentru elevul unui colegiu de artă, creativitatea nu constituie numai un obiectiv educațional general, ci se află în centrul formării sale profesionale. Interpretarea muzicală, analiza, improvizația, înțelegerea stilului și construirea unei concepții interpretative presupun permanent alegeri, comparații, formularea unor ipoteze și capacitatea de a identifica soluții personale.

În acest context, disciplina **Istoria muzicii** poate avea o contribuție mult mai importantă decât aceea de a oferi elevilor informații despre epoci, compozitori și lucrări. Predată într-o manieră exclusiv expozitivă, aceasta riscă să devină o disciplină bazată pe memorarea unor date, titluri și caracteristici stilistice. Predată însă prin strategii active și creative, Istoria muzicii poate deveni un spațiu de întâlnire între cultură, audiție, interpretare, analiză, imaginație și reflecție.

Pentru elevul care studiază zilnic un instrument, canto, teoria muzicii sau alte discipline de specialitate, informația istorică devine semnificativă în momentul în care poate fi pusă în legătură cu experiența sonoră și interpretativă proprie.

2. Creativitatea în contextul educației muzicale vocaționale

În literatura pedagogică, creativitatea este asociată cu producerea unor idei sau soluții care sunt simultan originale și adecvate unui anumit context. J. P. Guilford a evidențiat rolul **gândirii divergente**, caracterizată prin capacitatea de a formula mai multe soluții posibile pentru aceeași problemă. E. Paul Torrance a dezvoltat această perspectivă, punând accent pe fluență, flexibilitate, originalitate și elaborare.

În domeniul artistic, creativitatea trebuie însă privită nu doar ca producere a noului, ci și ca o modalitate personală de raportare la un obiect cultural existent. Un elev poate manifesta creativitate atunci când compune, dar și atunci când:

- descoperă relații neașteptate între două lucrări;
- formulează o explicație proprie asupra unei audiții;
- realizează o interpretare argumentată;
- identifică influențe între stiluri;
- reconstruiește contextul unei epoci;
- transformă informațiile istorice într-un produs vizual sau multimedia;
- imaginează o soluție interpretativă compatibilă cu stilul unei perioade.

În consecință, ora de Istoria muzicii poate constitui un mediu privilegiat pentru dezvoltarea creativității, deoarece pune elevul în contact simultan cu **sunetul, imaginea, textul, istoria, literatura, filosofia și artele vizuale**.

3. Metode și tehnici pentru cultivarea creativității

3.1. Audiția muzicală creativă

Audiția reprezintă instrumentul fundamental al predării Istoriei muzicii. Diferența dintre audiția pasivă și audiția creativă este dată de tipul sarcinii propuse elevului.

În locul formulei:

„Ascultați această lucrare de Mozart și identificați caracteristicile Clasicismului”, profesorul poate formula întrebări precum:

„Dacă nu ați cunoaște autorul, în ce epocă ați plasa această muzică și de ce?” sau:

„Ce trei cuvinte descriu cel mai bine atmosfera lucrării?”

„Ce element muzical vă determină să considerați această muzică barocă, clasică sau romantică?”

„Dacă lucrarea ar reprezenta o imagine, ce fel de imagine ar fi?”

În această situație, elevul nu mai reproduce o informație, ci formulează ipoteze și le argumentează folosind elemente ale limbajului muzical.

3.2. Audiția comparată

O metodă deosebit de eficientă în învățământul vocațional este audiția comparativă.

Profesorul poate selecta două sau trei fragmente, de exemplu:

- Bach – un fragment dintr-un Concert brandenburgic;
- Mozart – o parte dintr-o simfonie;
- Beethoven – un fragment din Simfonia a V-a.

Elevii identifică asemănări și diferențe privind:

- orchestrația;
- dinamica;
- construcția frazei;
- utilizarea temelor;
- raportul melodie–acompaniament;
- densitatea texturii;
- expresivitatea.

O extensie creativă poate fi întrebarea:

„Cum ar fi orchestrat Beethoven această temă dacă ar fi aparținut inițial lui Mozart?”

Nu este necesar ca elevul să realizeze efectiv orchestrația. Important este procesul de imaginare și argumentare.

3.3. Problematizarea

Problematizarea transformă informația istorică într-o întrebare care solicită gândirea elevului.

Exemple:

„De ce a devenit opera un gen atât de important în Baroc?”

„De ce se schimbă rolul orchestrei între Mozart și Beethoven?”

„De ce compozitorii romantici sunt atât de interesați de literatura timpului lor?”

„Cum poate o muzică fără text să transmită o idee extramuzicală?”

„De ce apar atonalismul și serialismul la începutul secolului XX?”

Elevii pot formula ipoteze înainte de prezentarea explicației istorice. Astfel, conținutul nu mai este primit ca o informație definitivă, ci este descoperit printr-un proces intelectual.

3.4. Brainstormingul

Brainstormingul poate fi folosit atât la începutul unei lecții, cât și în momentul sintetizării acesteia.

De exemplu, înaintea lecției despre Romantism, profesorul scrie pe tablă: **„ROMANTISM”**

Elevii propun liber termeni: natură – emoție – libertate – virtuozitate – poezie – pian – naționalism – fantastic – iubire – nocturn – legendă – individualitate.

Termenii sunt ulterior organizați în categorii:

estetică – limbaj muzical – genuri – contexte culturale – personalități.

Metoda favorizează asocierea liberă și demonstrează elevilor că informațiile pot fi organizate în multiple moduri.

3.5. Hărțile conceptuale

Harta conceptuală permite vizualizarea relațiilor dintre concepte.

O hartă dedicată Barocului poate porni de la termenul central: **BAROC** și se poate ramifica spre:

Genuri: operă, oratoriu, cantată, concert grosso, fugă, suită;

Compozitori: Bach, Händel, Vivaldi, Corelli, Purcell;

Limbaj: basso continuo, tonalitate, contrapunct;

Instrumente: clavecin, orgă, vioară;

Centre culturale: Italia, Germania, Franța, Anglia.

Profesorul poate solicita elevilor să construiască singuri harta după finalizarea unui capitol, ceea ce transformă recapitularea într-o activitate de selecție și reorganizare personală a informației.

3.6. Învățarea bazată pe proiect

Metoda proiectului este una dintre strategiile cele mai potrivite pentru cultivarea creativității.

În locul unei teme clasice despre un compozitor, elevilor li se poate solicita:

„Realizați un portret multimedia al compozitorului Claude Debussy."

Produsul final poate lua forma:

- unui poster;
- unei prezentări;
- unui podcast;
- unui videoclip;
- unei expoziții digitale;
- unei cronologii interactive;
- unei fișe infografice;
- unui mini-documentar.

Proiectul poate integra: biografie + imagini + partituri + audiții + influențe artistice + analiză stilistică + interpretări celebre. Elevii învață astfel să selecteze, să sintetizeze și să transforme informația.

3.7. „Muzeul virtual al muzicii”

Clasa poate realiza progresiv un **muzeu digital al istoriei muzicii**.

Fiecărui elev sau fiecărei echipe îi revine o epocă, un compozitor sau un gen.

De exemplu:

Sala 1	Evul Mediu
Sala 2	Renaștere
Sala 3	Baroc
Sala 4	Clasicism
Sala 5	Romantism
Sala 6	Secolul XX

Pentru fiecare „sală”, elevii selectează:

- cinci compozitori;
- cinci audiții;
- trei imagini reprezentative;
- un instrument caracteristic;
- câteva elemente de context istoric;
- o curiozitate;
- un text explicativ foarte scurt.

Profesorul devine coordonatorul proiectului, iar elevii devin curatorii unei expoziții muzicale.

3.8. Jocul de rol

Jocul de rol este foarte potrivit pentru Istoria muzicii deoarece permite reconstruirea unor situații istorice.

Exemple: „Procesul lui Stravinski după premiera baletului *Le Sacre du printemps*.”

Elevii primesc roluri: compozitor – critic – dirijor – spectator conservator – dansator – jurnalist.

Sau:

„Dezbatere la Viena în jurul anului 1800”

Roluri: Mozart – Haydn – Beethoven – aristocrat – critic muzical – editor.

Elevii trebuie să își construiască intervențiile pe baza informațiilor istorice, dar discursul final este personal.

3.9. Interviul imaginar cu un compozitor

Elevul construiește un dialog imaginar cu o personalitate studiată.

De exemplu: **„Interviu cu Ludwig van Beethoven în anul 1824”**

Întrebările pot viza:

- concepția despre artă;
- sursele de inspirație;
- dificultățile personale;
- Simfonia a IX-a;
- relația cu publicul;
- relația cu tradiția clasică.

Răspunsurile trebuie formulate pe baza documentării istorice.

Exercițiul dezvoltă simultan imaginația și capacitatea de selecție a informației.

3.10. „Dacă aș fi compozitorul…”

Profesorul prezintă începutul unei lucrări și oprește audiția înaintea continuării.

Elevii răspund: **„Cum ați continua această muzică dacă ați fi compozitorul?”**

Ei pot propune:

- schimbarea tonalității;
- apariția unei noi teme;
- creșterea dinamicii;
- modificarea orchestrației;
- revenirea temei;
- schimbarea caracterului.

După formularea ipotezelor se ascultă continuarea reală.

Metoda dezvoltă anticiparea muzicală și înțelegerea formelor.

3.11. Improvizația stilistică

Într-un colegiu de artă, elevii au avantajul competențelor instrumentale.

Profesorul poate solicita: **„Realizați o improvizație de 30 de secunde care să sugereze muzica barocă.”** sau - **„Construiți o melodie de opt măsuri în spirit romantic.”**

Elevii pot utiliza:

Baroc → secvențe, ornamente, mers contrapunctic;

Clasicism → fraze simetrice și cadențe clare;

Romantism → cromatism și flexibilitate agogică;

Impresionism → moduri, scări pentatonice, acorduri de cvare și cvinte paralele.

Scopul nu este compoziția academică propriu-zisă, ci interiorizarea particularităților stilistice.

3.12. Schimbarea perspectivei

Elevul primește sarcina de a descrie aceeași lucrare din perspective diferite.

De exemplu, Simfonia a IX-a de Beethoven:

- perspectiva unui muzicolog;
- perspectiva unui interpret;
- perspectiva unui spectator din 1824;
- perspectiva unui elev din prezent;
- perspectiva unui critic.

Metoda dezvoltă flexibilitatea gândirii și capacitatea de argumentare.

3.13. Povestea unei lucrări

Elevilor li se poate solicita să construiască o narațiune pornind exclusiv de la audiția unei lucrări instrumentale.

De exemplu:

Mussorgski – *O noapte pe muntele pleșuv*;

Smetana – *Vltava*;

Debussy – *La Mer*;

Richard Strauss – *Till Eulenspiegels lustige Streiche*.

După realizarea propriilor interpretări, elevii descoperă programul original. Diferența dintre cele două perspective devine punct de plecare pentru discutarea relației dintre muzică și semnificație.

3.14. Activități interdisciplinare

Istoria muzicii este una dintre disciplinele cele mai potrivite pentru interdisciplinaritate.

O lecție despre Impresionism poate reuni: **Debussy – Monet – Renoir – Mallarmé.**

Romantismul poate fi asociat cu: **Schubert – Goethe – Caspar David Friedrich.**

Expresionismul: **Schönberg – Kandinsky – Munch.**

Elevii pot identifica analogii privind:

- culoarea;
- forma;
- atmosfera;
- expresia;
- raportul dintre realitate și subiectivitate.

Într-un colegiu de artă, asemenea conexiuni sunt deosebit de valoroase deoarece permit dialogul dintre specializările muzică, arte plastice, arhitectură sau coregrafie.

4. Utilizarea instrumentelor digitale

Tehnologia poate susține creativitatea dacă este folosită pentru construirea unor produse, nu numai pentru prezentarea informației.

Pot fi utilizate:

- **Wordwall** – jocuri de asociere și clasificare;
- **Kahoot / Quizizz** – verificare interactivă;
- **Padlet** – galerii colaborative;
- **Canva** – postere și cronologii;
- **Google Slides** – prezentări colective;
- **MuseScore** – exemple muzicale și reconstituiri;
- **YouTube** – compararea interpretărilor;
- aplicații de realizare a podcasturilor;
- platforme pentru realizarea unor cronologii interactive.

Un exercițiu interesant îl reprezintă realizarea unei **cronologii muzicale multimedia**, în care fiecare compozitor este asociat cu un portret, trei idei biografice și un fragment sonor.

5. Exemple de activități aplicabile la clasă:

TEMA	**ACTIVITATEA CREATIVĂ**	**PRODUS**
Renașterea	Construirea unei hărți a centrelor muzicale europene	hartă conceptuală
Barocul	Bach vs. Händel vs. Vivaldi	comparație argumentată
Clasicismul	„Compune” verbal continuarea unei teme	scenariu muzical
Beethoven	Proces: clasic sau romantic?	dezbatere
Romantismul	Muzică și pictură romantică	colaj interdisciplinar
Naționalismul	Identificarea elementelor folclorice	prezentare
Impresionismul	Debussy și Monet	analiză comparată
Expresionismul	Schönberg și Munch	eseu vizual
Secolul XX	„Ce mai poate fi considerat muzică?”	dezbatere
John Cage	Experiment cu sunetele clasei	compoziție sonoră
Muzica românească	Muzeul virtual George Enescu	proiect multimedia

6. Rolul profesorului

Cultivarea creativității presupune modificarea parțială a rolului profesorului. Acesta nu mai este exclusiv furnizorul răspunsului corect, ci devine organizator al situațiilor de învățare.

Profesorul trebuie să încurajeze:

- formularea întrebărilor;
- exprimarea opiniilor argumentate;
- acceptarea mai multor soluții;
- explorarea;
- cooperarea;
- reflecția asupra propriului proces de învățare.

Este importantă separarea situațiilor în care există un răspuns istoric verificabil de cele care permit interpretări multiple. Data nașterii unui compozitor nu poate fi negociată, dar semnificația expresivă a unei lucrări poate genera interpretări diferite, cu condiția ca acestea să fie argumentate muzical.

7. Evaluarea creativității

Creativitatea nu trebuie evaluată exclusiv prin criteriul originalității. Un răspuns neobișnuit nu este automat valoros.

În activitățile creative pot fi urmărite criterii precum:

corectitudinea informației – 25%
originalitatea abordării – 25%
argumentarea – 20%
organizarea informației – 15%
calitatea prezentării – 15%.

Astfel, elevului i se transmite mesajul că libertatea creativă funcționează în relație cu rigoarea intelectuală.

8. Particularități ale aplicării în învățământul vocațional artistic

La colegiul de artă există un avantaj pedagogic important: elevul dispune deja de experiență muzicală practică. Profesorul de istoria muzicii poate exploata această experiență prin solicitări precum:

„Cântați tema principală."

„Identificați tehnic ce ar fi dificil pentru instrumentist."

„Cum ați fraza această melodie?"

„Ce particularități ale instrumentului explică modul în care a scris compozitorul?"

În acest mod se creează o legătură între:

Istoria muzicii → Teoria muzicii → Armonie → Forme muzicale → Instrument principal → Ansamblu → Practică interpretativă.

Istoria muzicii încetează astfel să mai fie o disciplină izolată și devine un element integrator al formării muzicianului.

Concluzii

Cultivarea creativității în orele de Istoria muzicii nu presupune renunțarea la rigoarea informației istorice. Dimpotrivă, creativitatea devine eficientă atunci când se bazează pe cunoaștere, audiție și argumentare.

Pentru elevii din învățământul vocațional artistic, istoria muzicii poate deveni un laborator în care patrimoniul cultural este permanent reinterpretat și pus în legătură cu experiența muzicală proprie.

Audiția comparată, problematizarea, proiectele, jocul de rol, improvizația stilistică, hărțile conceptuale, interdisciplinaritatea și tehnologia digitală permit trecerea de la modelul: **„reține – reproduce – uită”** la un model educațional bazat pe - **„ascultă – observă – compară – întreabă – creează – argumentează – reflectează”.**

În această perspectivă, finalitatea orei de istoria muzicii nu mai este doar elevul care știe în ce an s-a născut Beethoven sau care poate enumera operele lui Mozart, ci **tânărul muzician capabil să înțeleagă de ce o muzică aparține unei epoci, să recunoască limbajul ei, să o pună în relație cu alte arte și să formuleze o perspectivă personală, argumentată, asupra acesteia**.

Bibliografie selectivă

1. **Amabile, Teresa M.** – *Creativity in Context*, Westview Press, Boulder, 1996.
2. **Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. (eds.)** – *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001.
3. **Csikszentmihalyi, Mihaly** – *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, HarperCollins, New York, 1996.
4. **Elliott, David J.** – *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York, 1995.
5. **Guilford, J. P.** – „Creativity”, *American Psychologist*, vol. 5, nr. 9, 1950, pp. 444–454.
6. **Sawyer, R. Keith** – *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford University Press, 2012.
7. **Swanwick, Keith** – *Teaching Music Musically*, Routledge, London, 1999.
8. **Webster, Peter R.** – „Creative Thinking in Music: Advancing a Model”, în *Creativity and Music Education*, Canadian Music Educators' Association, 2002.

Optimizarea lecției de educație fizică în învățământul primar prin utilizarea mijloacelor specifice jocului de fotbal

Ștefan Ciotău

Școala Gimnazială Nr.1 Bicaz Chei

Educația fizică reprezintă o componentă importantă a procesului educativ, contribuind la dezvoltarea armonioasă a organismului, la întărirea sănătății și la formarea unor calități fizice, psihice și moral-volitive necesare integrării active a copilului în colectivitate. În învățământul primar, eficiența lecției depinde în mare măsură de modul în care profesorul adaptează conținutul, metodele și mijloacele de acționare la particularitățile de vârstă și la nivelul real de pregătire al elevilor. Documentul analizat evidențiază faptul că jocul de fotbal și, în mod deosebit, jocurile dinamice și ștafetele cu conținut specific, pot reprezenta mijloace eficiente pentru optimizarea lecției de educație fizică.

Jocul de fotbal are o accesibilitate și o popularitate deosebite în rândul elevilor, iar practicarea sa creează situații motrice variate, în care copilul trebuie să observe, să anticipeze, să decidă și să acționeze într-un timp scurt. Valoarea sa formativă nu se limitează la însușirea unor procedee tehnice. Activitatea colectivă presupune colaborare, sprijin reciproc, asumarea unor responsabilități, respectarea regulilor și acceptarea rolurilor din cadrul echipei. În același timp, situațiile mereu schimbătoare ale jocului favorizează dezvoltarea inițiativei, creativității și capacității de adaptare.

Pentru elevii din ciclul primar, utilizarea mijloacelor specifice fotbalului trebuie realizată în acord cu particularitățile anatomice, fiziologice și psihice ale acestei vârste. Copiii se află într-o perioadă de dezvoltare accentuată a motricității, iar viteza, îndemânarea și rezistența aerobă pot progresa favorabil prin exerciții și jocuri bine dozate. Totodată, solicitarea trebuie adaptată diferențelor individuale dintre elevi. Aceeași sarcină nu poate fi aplicată mecanic tuturor copiilor, deoarece nivelul dezvoltării fizice și al capacității de efort diferă. De aceea, organizarea pe grupe, lucrul pe ateliere și alternarea efortului cu perioade adecvate de refacere pot crește eficiența activității.

În cadrul lecției, procedeele tehnico-tactice de bază pot fi însușite printr-o combinație între exerciții analitice, jocuri pregătitoare și joc bilateral. Pentru clasele III-IV sunt relevante lovirea mingii cu diferite suprafețe, oprirea și preluarea, conducerea mingii, deposedarea și aruncarea de la margine. Documentul subliniază că metoda globală, bazată pe jocuri de mișcare, întreceri și joc bilateral, este deosebit de potrivită pentru această vârstă, deoarece

permite repetarea deprinderilor în situații apropiate de jocul propriu-zis. Metoda analitică poate interveni punctual, atunci când un element tehnic necesită o învățare fragmentată, dar este recomandată revenirea rapidă la aplicarea globală.

Jocurile dinamice constituie un instrument central al optimizării lecției. Ele combină acțiunea motrică, regulile și situațiile de întrecere, oferind elevilor un cadru atractiv pentru exersare. Prin natura lor, aceste jocuri permit participarea unui număr mare de copii, pot fi organizate în spații restrânse și favorizează dezvoltarea simultană a deprinderilor motrice și a calităților fizice. În plus, ele generează stări emoționale pozitive și mențin interesul elevilor pentru activitate. În lecțiile cu teme din fotbal, jocurile pot fi orientate spre dezvoltarea simțului mingii, a vitezei, a îndemânării, a orientării în spațiu sau a capacității de reacție.

Eficiența unui joc dinamic depinde însă de alegerea și organizarea sa. Profesorul trebuie să pornească de la sarcina pedagogică urmărită și să țină seama de locul jocului în lecție, vârsta elevilor, nivelul de pregătire, particularitățile individuale, condițiile materiale și spațiul disponibil. Regulile trebuie să fie clare și accesibile, mai ales atunci când jocul este utilizat pentru învățarea unui procedeu tehnic. În primele verigi ale lecției sunt recomandate jocuri scurte, variate și atractive, care cresc atenția și pregătesc organismul pentru efort. În celelalte momente ale lecției pot fi folosite jocuri cu solicitări fizice mai accentuate și cu sarcini tehnico-tactice specifice.

Ștafetele reprezintă o altă categorie de mijloace cu valoare metodică ridicată. Caracterul de întrecere mobilizează elevii, crește numărul de repetări și poate transforma exercițiile tehnice în situații atractive. Pentru a menține eficiența și caracterul educativ, profesorul trebuie să asigure participarea echitabilă, să dozeze durata și numărul repetărilor și să ofere tuturor echipelor posibilități comparabile de afirmare. Dozarea efortului se poate realiza prin modificarea suprafeței de joc, a duratei, a ritmului sau a numărului de repetări. În cazul ștafetelor, numărul repetărilor trebuie corelat cu numărul echipelor, iar jocurile limitate în timp trebuie să ofere condiții similare tuturor participanților.

Un aspect esențial al optimizării este dozarea progresivă a efortului. În dezvoltarea vitezei se pot utiliza reacții la semnale sonore, vizuale sau tactile, alergări pe distanțe scurte și ștafete. Pentru rezistență sunt indicate eforturile moderate, jocurile de mișcare și parcursurile aplicative, cu creșterea progresivă a duratei sau a distanței. Forța poate fi stimulată prin exerciții dinamice, de scurtă durată și cu încărcături moderate, iar îndemânarea se dezvoltă prin însușirea continuă a unor deprinderi și priceperi noi, inclusiv prin jocuri pregătitoare și situații specifice fotbalului. În toate cazurile, efortul trebuie raportat la particularitățile vârstei și la posibilitățile elevilor.

Din perspectiva procesului instructiv-educativ, jocul de fotbal oferă posibilitatea îmbinării obiectivelor motrice cu cele cognitive și socio-afective. Elevul nu execută doar o mișcare, ci trebuie să înțeleagă scopul acțiunii, să identifice soluții și să colaboreze cu ceilalți. În atac, sunt dezvoltate pasele, conducerea și protejarea mingii, demarcarea și finalizarea; în apărare, sunt urmărite marcajul, replierea, tatonarea, intercepția și deposedarea. Aceste situații contribuie la formarea capacității de anticipare și decizie și la consolidarea disciplinei și a spiritului de echipă.

În concluzie, optimizarea lecției de educație fizică prin mijloace specifice jocului de fotbal presupune mai mult decât introducerea unor exerciții cu mingea. Ea presupune selecționarea judicioasă a jocurilor și ștafetelor, adaptarea lor la particularitățile elevilor, dozarea corectă a efortului și trecerea progresivă de la exercițiul simplu la situația globală de joc. Conform lucrării analizate, utilizarea jocurilor dinamice, a ștafetelor și a altor mijloace specifice poate spori eficiența predării elementelor tehnico-tactice și poate susține dezvoltarea potențialului biomotric al copiilor. Valoarea acestor mijloace este amplificată atunci când profesorul urmărește simultan dezvoltarea motrică, formarea deprinderilor, participarea activă și educarea unor comportamente de cooperare și respectare a regulilor.

Bibliografie

1.Balint, Gheorghe, Jocurile dinamice – o alternativă pentru optimizarea lecției de educație fizică cu teme din fotbal în învățământul gimnazial, Editura PIM, Iași, 2009.

2.Chiriță, Georgeta, Educație prin jocuri de mișcare, Editura Sport-Turism, București, 1983.

3.Radu, Ilie; Baștiurea, Nicolaie, Pregătirea teoretică și practică a copiilor din ciclul primar pentru inițierea în jocul de fotbal, Editura Sfera, Bârlad, 2011.

4.Stănescu, M.; Ciolcă, C.; Urzeală, C., Jocul de mișcare – metodă și mijloc de instruire în educație fizică și sport, Editura Cartea Universitară, București, 2004.

5.Toth, Alexandru, Jocul de fotbal în școală, Editura Universității „Transilvania”, Brașov, 2004.

6.Voica, Vasile Cristian, Creșterea eficienței lecției de educație fizică la nivelul învățământului primar prin folosirea întrecerilor sub formă de jocuri dinamice și ștafete, Editura Larisa, Câmpulung Muscel, 2013.

ASERTIVITATEA IN ACTIVITATEA DIDACTICA

Prof. înv. primar CIUCĂ ELENA DIANA

C.N.I. Matei Basarab , Rm. Vâlcea

Asertivitatea este esențială în formarea personalității individului, în obținerea armoniei și satisfacției în activitatea profesională, precum și în stabilirea relațiilor interumane. Asertivitatea a fost introdusă de către unii specialiști în terapia comportamentală, fiind preluată apoi și utilizată în relațiile de muncă, în tehnicile comerciale, în învățământ și în pedagogie.

Unele studii științifice au demonstrat marea eficiență a exersării asertivității și impactul favorabil asupra persoanelor în toate domeniile vieții lor.

În cadrul preocupărilor pentru definire conceptuală, este locul să menționăm că unii autori consideră asertivitatea ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții, alți autori o definesc ca fiind acel comportament ce îi permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punt de vedere, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora. În fond, asertivitatea exprimă ”o concepție democratică” asupra relațiilor interumane.

În multe situații, mai cu seama copiii simt inabilitatea de a se afirma, de a-și susține punctul de vedere, de a-și apăra drepturile, de a-și expune nemulțumirile,etc. Atunci când ei interacționează cu adulții, și în special cu adulți care au autoritate asupra lor, există riscul de a fi dezaprobată sau respinsă interventia lor. În funcție de forma de exprimare, o astfel de intervenție poate fi etichetată ca impolitețe, sfidare. Dar dacă vom considera afirmarea de sine ca având valoare în contextul potrivit și ca fiind un aspect important al independenței, încrederii în sine, stimei de sine și al eficienței sociale, atunci promovarea asertivității își va găsi locul potrivit în programele educaționale, începând cu primele trepte ale sistemului de învățământ. Copiii trebuie să fie îndrumați cum să dezvolte afirmarea de sine și cum să decidă când este momentul potrivit de a o manifesta.

Asertivitatea înseamnă siguranță de sine, satisfacție de sine și presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii cât și ale celorlalți.

Aceleași idei se regăsesc sub forma a șapte mesaje principale ce rezumă asertivitatea:

1. Câștigarea respectului celorlalți
2. Afirmarea drepturilor
3. A nu căuta întotdeauna acceptarea din partea celorlalți

4. Păstrarea unei imagini pozitive despre sine
5. Lupta contra depresiei
6. Înfruntarea celorlalți
7. Nu contează eșecul, importantă este afirmarea.

   Pentru o definire mai exactă a asertivității trebuie păstrați în vedere trei factori:

   a) descrierea comportamentului verbal și nonverbal
   b) intenția subiectului
   c) contextul social în care se manifestă comportamentul

Asertivitatea nu trebuie înțeleasă ca transformarea unei persoane timide într-o persoană permanent agresivă, egocentrică, ”ci posibilitatea de a stabili contacte sociale satisfăcătoare” (Cungi,C., 1999).

Asertivitatea se opune agresivității, dar și comportamentului pasiv. Asertivitatea nu înseamnă renunțare și nici lipsă de combativitate. Răspunsul asertiv presupune alegere conștientă, decizie clară, flexibilitate, curaj și încredere în procesul comunicării.

Studiind principiile asertivității și raportându-le la comportamentul caracteristic cu elevii, profesorii pot câștiga o valoroasă înțelegere a abilităților și competențelor lor în asertivitate.

Informații utile asupra nivelului de dezvoltare a asertivității și de manifestare a ei în activitatea cu elevii pot fi furnizate de către sisteme pentru codificarea și clasificarea interacțiunii în cadrul clasei de elevi.

Un asfel de sistem este cel al lui Flanders , care vizează observarea unor categorii ale comunicării implicate în sfera asertivității. Acest sistem, care urmărește timpul și atenția acordată de profesor fiecăreia din cele 10 categorii componente, poate fi adaptat pentru a evalua mai corect măsura în care cadrul didactic utilizează și antrenează asertivitatea elevilor în desfășurarea orei de curs.

Pentru o interpretare mai aprofundată a nivelului manifestat al asertivității la cadrul didactic, pot fi selecționate și alte sisteme, înalt inferențiale sau evaluative, în care se permite observatorului să înregistreze dacă profesorul a fost ”cald”, ”entuziast”, sau ”stimulator”.

Indiferent de sistemul utilizat, profesorul poate fi adesea surprins cât de mult din lecție consacră cursului, sau cât de rar oferă lauda și încurajarea, stimulează exprimarea sentimentelor,dezvoltă responsabilitatea, conștiința propriilor drepturi și abilitatea de susținere a opiniei proprii a elevului.

Este necesară sublinierea în linii mari a efectelor dezvoltării deficitare a asertivității, ținând cont de importanța acesteia în activitatea didactică:

a) în cazul în care abilitățile pe care le încorporează asertivitatea nu se formează și nu se dezvoltă, se perpetuează blocaje în calea comunicării, a exprimării informației, gândurilor, sentimentelor și pot apărea neîncrederea, nesiguranța, insuccesul școlar și social.
b) Daca asertivitatea socială nu este antrenată și li se creează elevilor sentimentul de culpă pentru că doresc să se afirme, atunci se instalează trăirea sentimentului inutilității propriului punct de vedere și al refuzului dreptului de a-l susține, scăderea stimei de sine. Dacă elevilor nu li se asigura fondul necesar pentru exprimarea emoțiilor și sentimentelor, se creează o distanțare nenaturală care se plasează ca barieră între oameni și contribuie la apariția izolării sociale și singurătății.
c) Neavând abilitatea de a aborda un răspuns asertiv, elevul va prelua fie o atitudine pasivă, fie o atitudine agresivă față de provocările mediului, ambele fiind ineficiente în a atinge un obiectiv propus. Asemenea deficiențe se răsfrâng asupra dezvoltării personalității individului, asupra relațiilor pe care le stabilește în cadrul familiei și în afara sa, precum și asupra rezultatelor obținute în activitatea școlară și ulterior, în activitatea profesională.

Comportamentul asertiv se promovează printr-un ansamblu de tehnici specifice asertivității , cât și tehnici utilizate în comunicare sau în dezvoltarea empatiei. Aceasta diminuează blocajele ce intervin în relaționare și mijlocesc atingerea competenței.

Profesorul competent, de exemplu, trebuie să sprijine și să dezvolte relația de comunicare, să faciliteze curgerea liberă a informației, nedistorsionată, transmiterea argumentelor în mod clar, logic și cu siguranță de sine și să fie pregătit să asculte elevul și să răspundă adecvat.

În acest context se acordă un rol important **comunicării suportive și comunicării empatice.**

Încercând să oferim o paletă diversificată și detaliată de strategii ale afirmării sociale trebuie să ne referim și la instrumentele pe care le folosește, la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli:

1. Atacarea problemei și nu a persoanei
2. Exprimarea descriptivă și nu evaluativă
3. Referire la specific, concret și nu la global, general
4. Validarea interlocutorului- recunoașterea importanței lui, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori
5. Congruența în comportamentele de comunicare
6. Asigurarea continuității în procesul de comunicare
7. Asumarea răspunderii pentru afirmațiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate
8. Ascultarea suportivă

Cele 8 reguli conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, de dorință de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi: nevoia de înțelegere, de apartenență, de prietenie, de protejare a imaginii de sine.

A opta regulă**, ascultarea suportivă**, trebuie tratată în mod special, ea reprezentând o tehnică esențială atât în interacțiunile din cadrul populației generale, cât și în procesul didactic. Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că se ceea ce simte și crede elevul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoțiile și gândurile, chiar și în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că acesta este interesant și valid pentru elev, atestând contribuția lui în intercomunicare.

Aceeași atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată și prin abilitățile de **ascultare activă.** Tehnica ascultării active se materializează în respectarea a patru principii:

1) Oferirea unui răspuns concret
2) Înțelegerea sentimentelor celorlalți
3) Manifestarea înțelegerii și acceptării mesajului acceptat
4) Încurajarea conversației

Referindu-se la nevoia de ascultare activă resimțită în formarea și dezvoltarea abilităților decisive în activitatea profesională, Bogathy o descrie ca fiind ”aceea metodă prin care se poate pătrunde mai ușor în spatele cuvintelor auzite, se poate desluși mai ușor ceea ce nu s-a spus cu voce tare”.

Stanton identifică patru achiziții de bază ale ascultării active:

- informație
- înțelegere
- recepție reciprocă
- cooperare

El subliniază caracterul activ al ascultării și implicarea individului în pătrunderea sensurilor, în acordarea feed-back-ului și în spijinirea celuilalt.

Alte tehnici pentru a deveni asertiv , a căror utilizare trebuie învățată și antrenată, sunt:

- **Tehnica ”discului zgâriat**”, care se folosește frecvent în afirmarea de sine și constă în repetarea unei acțiuni ori de câte ori este necesar, dar devenind de fiecare dată, mai amabili și mai politicoși. Această tehnică se pliază situațiilor în care este nevoie de repetarea mesajului, impunându-se insistarea.
- **Tehnica normandului** constă în evitarea unei discuții într-un asemenea mod încât interlocutorul să nu fie jignit. Neajungându-se într-o discuție nedorită sau nerăspunzând la o întrebare neconvenabilă nu se realizează decât impunerea propriei persoane.

- **Sprijinul acordat în găsirea unei alternative:** propunerea unei alternative la solicitarea celuilalt este benefică atunci când situația ne impune să refuzăm, dar dorim să acordăm sprijinul în rezolvarea problemei solicitantului.
- **Exprimarea pozitivă** a părerilor, urmărind stingerea conflictelor sau chiar retragerea dintr-o situație fără ieșire.

Cadrul didactic trebuie să cunoască și să utilizeze aceste strategii ale asertivității, având astfel posibilitatea de a oferi la rândul său îndrumare în ceea ce privește abordarea situațiilor sociale.

În consecință, cadrul didactic trebuie să își crească abilitatea de a dezvolta și de a implementa aceste strategii și tehnici, prefigurându-se nevoia de concepere a unei structuri de antrenare a asertivității.

Bibliografie

Bogathy, Z., ”Negocierea în organizații”, Ed. Eurostampa, Timișoara, 1999

Caluschi, M., ”Stimularea și dezvoltarea capacității empatice în procesul individualizării”, Academia Română, filiala Iași, Institutul de Științe Socio Umane, 1995

Crețu, Carmen, ”Psihopedagogia succesului”, Editura Polirom, Iași, 1997

Fleming, I., ”Cum să devii sigur pe tine”, Ed. VOX SRL , București, 1998

Gavril, Oana, ”Asertivitatea, de la abilitate la competență”, Ed. Performantica, Iași, 2002

Marcus, S., ”Competența didactică”,Ed. All Educațional, București, 1999

Stanton, N., ”Comunicarea”, Ed. Științifică și Tehnică, București, 1995

EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ

PROF. ÎNV. PRIMAR CIUCĂ ELENA DIANA

C.N.I.MATEI BASARAB, RM. VALCEA

Educația incluzivă are ca principiu fundamental – un învățământ pentru toți, împreună cu toți – care constituie un deziderat și o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe și bune practici de integrare / incluziune. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o etapă decisivă în realizarea obiectivelor educației penrtu toți. Acestea au o influență determinantă asupra formării inteligenței, a personalității și a comportamentelor sociale.

În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populație infantilă. Integrarea / incluziunea poate fi susținută de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul și disponibilitatea cadrelor didactice din școala de masă și din școala specială, de acceptul și susținerea părinților copiilor integrați, de implicarea întregii societăți civile, dar și de nivelul de relații ce se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, care se bazzează pe toleranță și respect față de copilul cu probleme.

Profesorul european trebuie să dețină între competențele sale pe aceea de a realiza o instruire diferențiată, pentru a valorifica posibilitățile intelectuale proprii unor grupuri de elevi sau chiar ale fiecărui elev in parte.

Primirea în școală a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din clasă. Conduita și atitudinea învățătoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă școlarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale.

În sistemul de educație românesc au apărut acum 10 ani în mod explicit primele măsuri de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă. O nouă înțelegere a serviciului educațional, cât și a naturii diferenței între copilul „obișnuit” și cel „special” a condus la finalul anilor 90 la o serie de dezbateri cu privire la școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă și la reconsiderarea abordărilor pedagogice prin care copilul este plasat în centrul activității de învățare. Astfel, toți copiii diagnosticați cu o deficiență, dizabilitate sau tulburare de dezvoltare ușoară sau medie chiar au sprijinit transferul unor copii din învățământul special la cel de masă.

În anul 2005, aceste măsuri au cunoscut o nouă dezvoltare odată cu promovarea ideii de școală incluzivă și cu înțelegerea mai largă a conceptului de cerințe educative speciale (CES) din perspectiva dificultăților cu care se confruntă care solicită eforturi suplimentare și complementare obiectivelor generale ale educației.

Prin noțiunea de copil cu cerințe educative speciale se înțelege ,,acel copil care se manifestă diferit de ceilalți copii de varsta lui, datorita anumitor calități sau defecte de ordin fizic, mintal, moral sau comportamental ieșite din comun"(Bogdan, T. și Stănculescu, I., 1970)

În această categorie sunt cuprinși:

1. Copiii supradotați prezintă următoarele caracteristici:
   - capacitate de asimilare rapidă a cunoștințelor;
   - tendința de a învăța “de ce” și “cum” si nu “prin ce”;
   - însușire temeinică și într-un ritm susținut a unor deprinderi;
   - o sferă largă de interese;
   - preocupări timpurii pentru problemele adulte;
   - o mare mobilitate a gandirii, evidențiindu-se în toate activitățile care solicită o gandire abstractă și o înțelegere verbală superioară;
   - o memorie extraordinară, ieșită din comun;
   - un vocabular neobișnuit pentru varsta sau clasa în care se află;
   - plictiseală la sarcinile de rutină;
   - creează adeseori probleme disciplinare și de adaptare la colectiv atunci cand frecventează o școală obișnuită
2. Copiii subdotați(întarziați mintal din toate categoriile):
   - Imbecilii și idioții se pot depista înainte de perioada școlarității;
   - Debilii mintali (oligofrenii) pot fi identificați doar la școală, datorită întarzierii manifestată în asimilarea unor cunoștințe;
   - Copiii subdotați și delicvenți sunt incapabili de a se adapta la ritmul obișnuit de desfășurare a procesului de învățământ, precum și la viața colectivului de clasă, fiindu-le caracteristic insuccesul școlar;
3. Copiii cu deficiențe senzoriale:
   - Elevii orbi și surdomuți din naștere, precum și defectivi grav sub aspect senzorial, sunt școlarizați în instituții specializate
   - Cei care prezintă deficiențe de văz sau auz la limita inferioară a normalului, sau puțin sub această limită, pot frecventa școlile normale, însă ei trebuie ajutați să asimileze toate cunoștințele prevăzute în programa școlară, dar și să se integreze în colectivul clasei;
4. Copiii cu deficiențe motorii
   - Elevii defectivi motor, datorită infirmității, se adptează mai greu la colectivul clasei, avand un comportament distant față de restul colegilor. Pentru a nu se izola de restul clasei, ei trebuie tratați realist , fiind menajați discret în cazul activităților la care nu pot participa din cauza infirmității.

5. Copiii cu deficiențe de vorbire
   - Deficiențele de vorbire se datorează fie însușirii greșite, în copilărie, prin imitație, a pronunțării unor cuvinte de către copiii care provin din familii cu nivel cultural mai scăzut, fie existenței unor nevroze.
   - Corectarea acestor afecțiuni cat mai timpuriu este necesară în vederea însușirii corecte a scrisului și cititului, precum și a comunicării cu cei din jur.
6. Copiii indisciplinați

- Un elev indisciplinat dă dovadă în mod repetat de una sau mai multe forme de conduită nedisciplinată cum ar fi: întreruperea cadrului didactic în timpul expunerii; neatenție; deteriorarea cărților și a mobilierului școlar; agresivitate verbală; lipsa de decență; muncă și ținută dezordonată, etc.
- Dacă în primii ani de școală disciplina trebuie impusă, ulterior ea se poate forma prin convingere
- Pentru a preveni actele de indisciplină în timpul lecțiilor, cadrul didactic trebuie să-și coreleze exigențele sale atat cu particularitățile de varstă ale elevilor, cat și cu situațiile concreteale activității didactice

7. Copiii cu deficiențe de comportament(copiii în pericol moral, delicvenții minori)
   - sunt copiii care dau dovadă de un comportament general reprobabil din punct de vedere social-moral
   - tulburările de comportament sunt datorate fie educației necorespunzătoare pe care copilul a primit-o în familie, fie diferitelor metode de educație necorespunzătoarefolosite în familie sau în școală
   - În educarea acestor elevi, atat părinții cat și cadrele didactice întampină de multe ori greutăți datorită rezistenței interioare a acestora, manifestată prin încăpățanarea de a respecta cerințele educatorilor, chiar dacă le înțeleg și sunt capabili să le respecte.

Curriculum școlar trebuie să fie controlat de nevoile elevilor. Să îl gândim accesibil, centrat pe nevoile și punctele forte ale elevilor, să valorifice colaborarea, experiența personală și ocaziile sociale, fiind mereu focalizat pe esențial. Etapele prin care profesorul adaptează curriculum sunt: identificarea punctelor slabe și ale celor forte ale fiecăruia, stabilirea priorităților de învățare, instruirea prin metodele și strategiile cele mai adecvate, înregistrarea progreselor elevului și evaluarea intervenției.

Fiecare copil cu dificultăți de învățare are dreptul de a fi considerat un copil cu șansă la dezvoltare și felul cum îl apelăm este important pentru imaginea lui. Munca didactică trebuie să pună în centru copilul, nu problema acestuia.

BIBLIOGRAFIE

Bogdan, T. Stănculescu, I, "Psihologia copilului și psihologia pedagogică", E.D.P., București, 1970
Crețu , C., "Psihopedagogia succesului", Ed. Polirom, București, 1977. Gherguț, A., „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.Strategii de educație integrată", Ed. Polirom, Iași, 2001.
Gherguț, A., „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.Strategii de educație integrată", Ed. Polirom, Iași, 2001.
Hall și Tinklin , „Elevii cu deficiențe din învățământul superior", Consiliul Scoțian de Cercetare a Educației, 1988.
Radu, I.T., "Învățământul diferențiat. Concepții și strategii", E.D.P., București, 1978
Vrăjmaș, T. „Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale", Ed. Aramis, București, 2001.

FAMILIA ȘI ȘCOALA – ÎMPREUNĂ PENTRU COPIL

Prof inv primar Ciurel Cristina
CNI Matei Basarab, Rm Valcea

Educația copilului reprezintă un proces complex, care implică mai mulți factori esențiali, dintre care cei mai importanți sunt familia și școala. Aceste două instituții fundamentale au roluri complementare în formarea personalității copilului, în dezvoltarea sa intelectuală, emoțională și socială. O colaborare eficientă între familie și școală contribuie în mod decisiv la succesul educațional și la integrarea armonioasă a copilului în societate.

Familia este primul mediu în care copilul își începe dezvoltarea. Aici învață primele reguli de comportament, valorile morale și deprinderile de viață. Părinții sunt primii educatori, iar influența lor este esențială în formarea caracterului copilului.

Un climat familial bazat pe afecțiune, respect și comunicare deschisă oferă copilului siguranță emoțională și încredere în sine. De asemenea, implicarea părinților în activitățile școlare ale copilului, cum ar fi verificarea temelor sau participarea la ședințe cu părinții, contribuie la creșterea interesului acestuia pentru învățare.

Familia are și rolul de a susține copilul în momentele dificile, de a-l încuraja și de a-i dezvolta motivația pentru studiu. Astfel, copilul capătă o atitudine pozitivă față de școală și educație. Școala este instituția care asigură educația formală a copilului. Aici, acesta dobândește cunoștințe, competențe și abilități necesare pentru viață. Profesorii au rolul de a ghida procesul de învățare și de a contribui la dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Pe lângă transmiterea informațiilor, școala are și un rol educativ important, contribuind la formarea unor valori precum responsabilitatea, disciplina, respectul și spiritul de echipă. Activitățile extracurriculare, proiectele și interacțiunea cu colegii ajută copilul să-și dezvolte abilitățile sociale.Un profesor implicat și empatic poate influența pozitiv evoluția elevului, oferindu-i sprijin și încurajare.

Pentru ca educația copilului să fie eficientă, este necesară o colaborare strânsă între familie și școală. Comunicarea constantă între părinți și profesori permite identificarea nevoilor copilului și găsirea celor mai bune soluții pentru dezvoltarea acestuia.

Participarea părinților la activitățile școlare, implicarea în proiecte educaționale și menținerea unui dialog deschis cu cadrele didactice contribuie la crearea unui mediu educațional stabil și coerent.

Atunci când familia și școala transmit aceleași valori și au așteptări similare, copilul se simte susținut și înțelege mai bine importanța educației. În schimb, lipsa colaborării poate duce la confuzie și dificultăți în adaptarea copilului.

Un parteneriat solid între familie și școală aduce numeroase beneficii:

- creșterea performanțelor școlare;
- dezvoltarea încrederii în sine a copilului;
- prevenirea abandonului școlar;
- îmbunătățirea comportamentului și a relațiilor sociale;
- adaptarea mai ușoară la cerințele societății.

Copiii care beneficiază de sprijin atât din partea familiei, cât și a școlii sunt mai motivați și mai bine pregătiți pentru viitor.

Familia și școala reprezintă pilonii fundamentali ai educației copilului. Doar printr-o colaborare eficientă și constantă între aceste două medii se poate asigura o dezvoltare armonioasă a copilului. Implicarea activă a părinților și a profesorilor contribuie la formarea unui individ echilibrat, responsabil și capabil să facă față provocărilor vieții.

Educația nu este doar responsabilitatea școlii sau a familiei, ci un efort comun, în care fiecare parte joacă un rol esențial.

Bibliografie

1. Cucoș, Constantin – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
2. Joița, Elena – *Management educațional*, Editura Polirom

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă,umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Școala Gimnazială Pietrari,Dâmbovița

Profesor educație timpurie: Cocoș Florina Roxana

Educația contemporană se află într-o continuă transformare, ca răspuns la schimbările rapide ale societății și la nevoile tot mai diverse ale copiilor. În acest context, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin repere esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii actuale. Creativitatea reprezintă una dintre resursele fundamentale ale copilului, manifestându-se încă din perioada preșcolară prin curiozitate, imaginație, spontaneitate și dorința de a descoperi. Grădinița trebuie să ofere contexte în care copilul să poată explora, experimenta, pune întrebări și găsi soluții personale. Activitățile artistico-plastice, jocurile de rol, poveștile, activitățile practice, experimentele și jocurile creative contribuie la dezvoltarea gândirii flexibile și la formarea încrederii în propriile posibilități Rolul cadrului didactic nu se limitează la transmiterea unor informații, ci presupune crearea unui mediu educațional stimulativ, sigur și bazat pe respectarea individualității fiecărui copil. Educatoarea devine facilitator al învățării, observând, ascultând și valorificând ideile copiilor. O educație cu adevărat umanistă pune în centrul său copilul, emoțiile, nevoile, interesele și ritmul propriu de dezvoltare al acestuia.

La fel de importantă este reflecția pedagogică. Cadrul didactic trebuie să își analizeze permanent propriile practici, să observe ce funcționează, ce poate fi îmbunătățit și cum poate răspunde mai eficient nevoilor grupei. Reflecția transformă experiența de zi cu zi într-o oportunitate de învățare profesională și contribuie la dezvoltarea unei practici educaționale autentice și flexibile. ..

Într-o lume caracterizată de schimbare, diversitate și acces rapid la informație, educația trebuie să formeze copii curioși, creativi, empatici și capabili să se adapteze. Prin joc, explorare, cooperare și încurajarea exprimării personale, educatoarea poate contribui la construirea unor experiențe de învățare cu sens.

Prin urmare, creativitatea și reflecția pedagogică nu sunt doar metode sau concepte educaționale, ci adevărate repere ale unei educații moderne. O educație relevantă este aceea care pregătește copilul nu doar pentru școală, ci pentru viață, oferindu-i încredere, libertatea de a gândi și curajul de a descoperi lumea.

Bibliografie:

1.Cucoș, C.-*Pedagogie,*Editura Polirom,Iași,2004.

2.Cerghit, I.-*Metode de învățământ,*Editura Polirom,Iași,2006.

3.Joița, E.-*Educația cognitivă.Fundamente.Metodologie,* Editura Polirom, Iași, 2002.

4.Ministerul Educației-*Cirriculum pentru educația timpurie,* București, 2019

Minte liberă, aripi deschise

Profesor învățământ primar **Codrici Cristina**

Școala Gimnazială „I.G. Duca”, București

Rezumat

Articolul explorează modalități prin care educația din ciclul primar poate deveni un spațiu al creativității și al inspirației, nu doar al transmiterii de cunoștințe. Pornind de la premisa că învățarea autentică se naște din curiozitate, experimentare și reflecție, articolul propune strategii concrete pentru transformarea clasei într-un atelier al gândirii vii. Sunt prezentate exemple de bune practici și recomandări pentru cadrele didactice care doresc să cultive creativitatea și motivația elevilor din clasele I-IV.

Cuvinte-cheie: creativitate, educație primară, reflecție pedagogică, învățare prin descoperire, motivație școlară

1. Introducere

„Ce ai făcut azi la școală?" întreabă părintele. *„Am învățat tabla înmulțirii"*, răspunde copilul. Dar dacă răspunsul ar fi: *„Am inventat o poveste despre un număr care se îndrăgostește de altul"* sau *„Am desenat cum arată un 7 fericit"?* Atunci știm că școala a devenit altceva.

Învățământul primar este fundamentul pe care se construiește relația copilului cu cunoașterea. Studiile internaționale arată că motivația pentru învățare scade dramatic pe măsură ce copiii avansează în sistem, iar una dintre cauze este lipsa de sens și de creativitate în procesul educațional (OECD, 2023). Lumea de astăzi nu seamănă cu cea de acum douăzeci de ani. Copiii au nevoie nu doar să memoreze, ci să gândească; nu doar să răspundă, ci să întrebe; nu doar să repete, ci să inventeze.

2. Ce spun cercetătorii

Creativitatea este adesea înțeleasă greșit în școală: o asociem cu desenul sau cu „talentul". În realitate, este o capacitate umană fundamentală – de a vedea legături noi, de a genera soluții inedite, de a gândi în afara tiparelor (Runco & Jaeger, 2012). Ea nu este un dar pentru puțini, ci o competență care se cultivă și se dezvoltă.

Cercetările arată că elevii care învață într-un mediu care încurajează creativitatea sunt mai motivați, mai autonomi și mai reziliențI (Edmondson, 2018). Reflecția, la rândul ei, este arta de a privi înapoi pentru a merge mai departe. Schön (1983) numea acest proces „reflecția în acțiune" – gândirea care se întâmplă în timp ce facem. Un elev care reflectează își pune întrebări precum: „Ce am învățat?", „Cum am învățat?", „Ce mă mai întreb?"

3. Strategii pentru o educație creativă

Clasa ca atelier, nu ca muzeu – o clasă cu zone flexibile, materiale variate și culori trimite mesajul: „explorează și creează". O învățătoare din mediul rural a transformat clasa într-un spațiu viu, cu zone dedicate lecturii, experimentelor și creației. Copiii au devenit mai implicați, iar absenteismul a scăzut.

Greșeala ca prietenă – la o clasă I s-a introdus *„Carnetul erorilor interesante"*. Elevii notează o greșeală din care au învățat ceva valoros. Practica a normalizat greșeala și a creat un climat de încredere.

Întrebări care deschid – întrebările închise cer răspunsuri; cele deschise cer gândire. De exemplu, în loc de *„Câte pătrate sunt?"*, întrebăm: *„În câte moduri poți număra pătratele?"*

Povestea ca unealtă de învățare – pentru a preda scăderea cu trecere peste ordin, o învățătoare a inventat *„Regatul numerelor"*. Copiii au reținut procedeul mult mai ușor.

Proiecte interdisciplinare – proiectul *„Grădina clasei"* a integrat științe, matematică, arte, literatură și educație civică. Elevii au simțit că ceea ce învață are sens.

Modele vii de creativitate – întâlniri lunare cu meșteșugari, artiști și antreprenori locali care își povestesc meseria.

Învățarea prin mișcare și joc – jocul *„Călătoria matematică"* transformă matematica într-o aventură.

4. Rolul reflecției

Reflecția transformă experiența în învățare conștientă. Copiii pot învăța să reflecteze prin cerculețe de reflecție săptămânale, portofolii personale, jurnale de învățare și cele trei întrebări: *„Ce am învățat?", „Ce mi-a plăcut?", „Ce aș fi făcut altfel?"*.

5. Ce se schimbă?

Indicator	Școala tradițională	Școala-atelier
Atitudinea față de greșeală	Frică, evitare	Curiozitate, învățare
Participarea elevilor	Pasivă, ascultare	Activă, implicare
Întrebările elevilor	„Ce trebuie să știu?"	„De ce? Cum? Ce-ar fi dacă?"
Relația profesor-elev	Transmitere unilaterală	Colaborare, co-construcție
Motivația pentru învățare	Extrinsecă (note)	Intrinsecă (curiozitate, sens)

6. Obstacole și soluții

Obstacol	Soluție
Timp insuficient	Integrarea creativității în proiectarea zilnică
Evaluarea creativității	Rubrici, portofolii, evaluarea procesului
Rezistența la schimbare	Pași mici, proiecte-pilot, comunicare transparentă
Resurse limitate	Materiale reciclabile, parteneriate cu comunitatea

7. Recomandări

1. **Creativitatea nu este opțională** – includeți-o explicit în proiectarea didactică zilnică.
2. **Formați-vă continuu** – participați la ateliere și comunități de practică.
3. **Cultivați experimentarea** – eșecul este o oportunitate de învățare.
4. **Implicați părinții** – ajutați-i să susțină abordările inovatoare.
5. **Evaluați autentic** – nu doar produsul, ci și procesul creativ.
6. **Începeți cu pași mici** – o strategie nouă pe săptămână.

8. Concluzii

Școala primară poate fi altfel. Poate fi un loc unde copiii se îndrăgostesc de învățare, unde greșeala este binevenită, unde întrebările sunt mai prețioase decât răspunsurile. Creativitatea nu este un talent rar – este o capacitate care se cultivă, ca o grădină. Reflecția nu este un lux – este o disciplină care se exersează.

Ceea ce propunem nu necesită resurse fantastice, ci voință, timp și credință – credința că fiecare copil are potențialul de a gândi viu, iar fiecare profesor poate fi grădinarul acestui potențial. Nu este un vis îndepărtat, ci o realitate posibilă.

Bibliografie

- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Institutul de Științe ale Educației. (2023). *Raportul național privind climatul școlar*. Editura ISE.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results: Well-being and equity*. OECD Publishing.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- WHO. (2024). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report*. World Health Organization.

CREATIVITATEA ȘI REFLECȚIA PEDAGOGICĂ- REPERE PRINCIPALE PENTRU EDUCAȚIE

Comăniţă Oana-Elena
Liceul Tehnologic „Nicolae Bălcescu”
Întorsura Buzăului, județul Covasna

Educația contemporană se află într-un moment în care simpla transmitere a cunoștințelor nu mai poate reprezenta finalitatea principală a școlii. Accelerarea schimbărilor tehnologice, dezvoltarea inteligenței artificiale, diversitatea culturală, crizele ecologice, polarizarea socială și incertitudinea privind profesiile viitorului solicită formarea unor persoane capabile să înțeleagă, să interpreteze și să transforme realitatea. În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică devin două repere esențiale ale unei educații relevante și profund umaniste. Creativitatea oferă posibilitatea depășirii soluțiilor previzibile și a explorării unor noi modalități de a învăța și de a acționa, în timp ce reflecția pedagogică permite profesorului și elevului să atribuie sens experiențelor, să își analizeze alegerile și să învețe din propriile reușite și dificultăți.

Una dintre marile provocări ale educației actuale este aceea de a pregăti elevii pentru o lume pe care nu o putem descrie în întregime. Schimbările sociale și tehnologice se produc într-un ritm accelerat, iar problemele cu care se confruntă societatea sunt tot mai interdependente.

Într-o asemenea realitate, educația nu poate rămâne un spațiu în care elevul primește informații, le memorează și le reproduce. Cunoașterea este astăzi mai accesibilă ca oricând, însă accesul la informație nu garantează înțelegerea. Devine, prin urmare, esențială capacitatea de a selecta, interpreta, corela și evalua informațiile, dar și de a formula întrebări relevante.

Educația relevantă presupune o schimbare de perspectivă: de la întrebarea „Ce trebuie să știe elevul?” la întrebările „Ce poate face elevul cu ceea ce știe?”, „Cum înțelege ceea ce învață?” și „Cum poate utiliza cunoașterea în raport cu sine, cu ceilalți și cu lumea?”. În acest spațiu al întrebărilor își găsesc locul creativitatea și reflecția pedagogică.

Creativitatea este adesea asociată exclusiv cu arta sau cu existența unui talent excepțional. O asemenea perspectivă este limitativă. Creativitatea se manifestă și atunci când un elev găsește o modalitate neașteptată de a rezolva o problemă, când formulează o întrebare originală, când stabilește o legătură între domenii aparent îndepărtate sau când transformă o idee într-o soluție utilă.

Cultivarea creativității presupune, prin urmare, o modificare a culturii clasei. Profesorul poate crea contexte în care elevul:

- formulează întrebări proprii;
- propune mai multe soluții pentru aceeași problemă;
- lucrează cu situații reale sau verosimile;
- combină cunoștințe din discipline diferite;
- realizează proiecte și produse personale;
- își asumă roluri diverse în activități colaborative;
- învață să considere eroarea un punct de plecare pentru înțelegere.

Creativitatea autentică nu este sinonimă cu lipsa regulilor. Dimpotrivă, ea presupune deseori o bună stăpânire a cunoștințelor și capacitatea de a le reorganiza. Un elev nu devine creativ prin simplul fapt că i se cere „să fie original”. Creativitatea are nevoie de resurse cognitive, de experiențe, de timp pentru explorare și de un climat în care ideile pot fi exprimate fără teama permanentă de ridicol sau sancțiune.

Prin urmare, una dintre responsabilitățile mele, ca profesor, este aceea de a construi condițiile în care creativitatea devine posibilă. Un profesor creativ nu este obligat să transforme fiecare lecție într-un eveniment. Creativitatea pedagogică se poate manifesta într-o întrebare bine aleasă, într-o schimbare de perspectivă, într-o analogie, într-un exemplu apropiat de experiența elevilor sau într-o modalitate flexibilă de organizare a activității.

Am constatat faptul că dacă predau aceeași temă în clase diferite, aceeași strategie nu produce aceleași rezultate. Diferențele dintre elevi, experiențele lor anterioare, interesele, ritmul de învățare și dinamica grupului solicită adaptare. Tocmai această adaptare constituie un spațiu fertil pentru creativitatea pedagogică.

Creativitatea deschide posibilitatea unor drumuri noi, iar reflecția ajută la înțelegerea drumului parcurs. Profesorul poate avea o lecție reușită sau una dificilă, dar experiența devine cu adevărat formativă atunci când este analizată. Reflecția pedagogică presupune întrebări simple, dar profunde:

- Ce s-a întâmplat cu adevărat în timpul activității?
- Ce am intenționat și ce rezultate am obținut?
- Cum au participat elevii?
- Ce nu a funcționat și de ce?
- Ce aș putea modifica data viitoare?

Reflecția nu trebuie confundată cu autocritica permanentă. Scopul ei nu este acela de a demonstra profesorului că a greșit, ci de a transforma experiența într-o sursă de învățare profesională. Uneori, reflecția confirmă o alegere; alteori, conduce la schimbare.

Cele două dimensiuni analizate nu funcționează separat. Creativitatea fără reflecție poate deveni o succesiune de activități interesante, dar lipsite de continuitate și sens pedagogic. Reflecția fără deschidere creativă poate rămâne un exercițiu teoretic, incapabil să genereze schimbări reale.

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale trebuie să rămână, înainte de toate, o educație a omului. Tehnologia poate transforma instrumentele prin care învățăm, însă nu poate elimina întrebările fundamentale privind sensul, responsabilitatea, empatia sau conviețuirea. O școală care încurajează întrebările, acceptă explorarea, valorizează reflecția și recunoaște diversitatea experiențelor umane poate deveni nu doar un loc în care se învață despre lume, ci și un loc în care se învață cum să trăiești și să participi la construirea ei.

Bibliografie

1. Dewey, J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company, 1933.
2. Mezirow, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
3. Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
4. Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A., "Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review". *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595–621, 2009.
5. Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B., "What Is Reflection? A Conceptual Analysis of Major Definitions and a Proposal of a Five-Component Model". *Medical Education*, 48(12), 1176–1189, 2014.
6. Brookfield, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

Managementul clasei în ciclul primar – strategii moderne pentru prevenirea comportamentelor perturbatoare
-Studiu de specialitate-

prof. înv. primar Corlade Iulia
Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Bacău

Introducere

Managementul clasei reprezintă fundamentul unei activități didactice eficiente, fiind un proces complex care influențează climatul emoțional, disciplina, motivația și performanța elevilor. În ciclul primar, copiii se află într-o etapă de dezvoltare în care nevoile emoționale, sociale și cognitive sunt puternic interconectate. De aceea, modul în care profesorul organizează activitățile, comunică, stabilește reguli și gestionează comportamentele perturbatoare are un impact direct asupra calității învățării.

În contextul educației moderne, managementul clasei nu mai este privit ca un set de tehnici de disciplinare, ci ca un proces holistic, orientat spre prevenție, colaborare și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Profesorul devine un facilitator al învățării, un mediator al conflictelor și un model de comportament, iar elevii sunt încurajați să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

Context teoretic

Managementul clasei include trei dimensiuni esențiale:

1. Organizarea mediului fizic – aranjarea spațiului, accesul la materiale, vizibilitatea profesorului.

2. Organizarea mediului psihologic – climatul emoțional, relațiile profesor–elev, sentimentul de siguranță.

3. Organizarea mediului social – reguli, rutine, responsabilități, colaborare.

Comportamentele perturbatoare în ciclul primar apar frecvent din cauza nevoii de atenție, oboselii, frustrării, lipsei de claritate a sarcinilor, dificultăților emoționale, lipsei de rutine, comunicării neadecvate.

Literatura de specialitate subliniază că prevenirea comportamentelor perturbatoare este mai eficientă decât corectarea lor. Strategiile preventive includ: stabilirea regulilor clare, crearea unui climat pozitiv, utilizarea comunicării empatică, oferirea de feedback imediat și organizarea activităților într-un ritm adecvat vârstei.

Metodologie

Studiul a fost realizat în trei clase primare, pe durata unui semestru. Au fost analizate: tipurile de comportamente perturbatoare, situațiile în care acestea apar; reacțiile profesorului; impactul strategiilor preventive; evoluția climatului clasei.

Instrumentele utilizate au inclus fișe de observație, discuții cu elevii, analiza interacțiunilor profesor–elev și feedback din partea cadrelor didactice.

Rezultate

Rezultatele studiului arată că strategiile preventive au redus comportamentele perturbatoare cu 35%. Printre cele mai eficiente strategii se numără: stabilirea unor rutine clare (intrarea în clasă, începutul orei, tranzițiile); utilizarea limbajului pozitiv („hai să încercăm împreună”); oferirea de responsabilități elevilor (lider de grup, distribuitor de materiale);

alternarea activităților statice cu cele dinamice; utilizarea tehnicilor de reglare emoțională (respirație, pauze scurte); comunicarea calmă și empatică.

Elevii au demonstrat o creștere a implicării, o reducere a conflictelor și o îmbunătățire a relațiilor de grup. Copiii timizi au devenit mai activi, iar cei energici au învățat să își regleze comportamentul.

Impactul asupra climatului educațional

Managementul eficient al clasei contribuie la formarea unui climat educațional pozitiv, în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați. Un climat pozitiv reduce anxietatea, crește încrederea în sine și favorizează colaborarea.

Elevii care învață într-un mediu bine organizat manifestă atenție crescută, comportamente prosociale, motivație intrinsecă, capacitate de autoreglare, implicare în activități.

Rolul profesorului în prevenirea comportamentelor perturbatoare

Profesorul are un rol central în prevenirea comportamentelor perturbatoare. El trebuie să stabilească reguli clare și consecvente, creeze rutine predictibile, ofere sarcini adaptate nivelului clasei, utilizeze comunicarea empatică, ofere feedback imediat, medieze conflictele într-un mod calm, modeleze comportamentele pozitive. Un profesor calm, echilibrat și bine organizat poate transforma climatul clasei, chiar și în situații dificile.

Provocări ale managementului clasei

Managementul clasei poate fi afectat de diferențele de ritm și stil de învățare, oboseala elevilor, emoțiile puternice, lipsa de implicare, situațiile de conflict, lipsa de coerență în aplicarea regulilor. Pentru a depăși aceste provocări, profesorul trebuie să utilizeze strategii de mediere, să ofere sprijin individual și să mențină o atitudine calmă și echilibrată.

Recomandări practice

1. Stabilirea unor reguli clare și vizibile.
2. Crearea unor rutine predictibile.
3. Alternarea activităților statice cu cele dinamice.
4. Utilizarea limbajului pozitiv.
5. Oferirea de responsabilități elevilor.
6. Validarea emoțiilor copiilor.
7. Oferirea de feedback imediat.
8. Medierea calmă a conflictelor.

Concluzii

Managementul clasei reprezintă un proces complex, care influențează direct calitatea învățării și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Atunci când este organizat eficient, managementul clasei contribuie la prevenirea comportamentelor perturbatoare, la formarea unui climat pozitiv și la dezvoltarea autonomiei elevilor. Profesorul devine un facilitator al învățării, iar elevii beneficiază de un mediu stabil, predictibil și motivant.

Bibliografie:

- Bolbocan, A. – Dezvoltarea personală a cadrului didactic;
- Gordon, T. – Teacher Effectiveness Training;
- Stan, E. – Etica în comunicarea verbală;
- Suciu, A. – Strategii de comunicare;
- Vleju, M. – Modalități de eficientizare a activității educaționale.

Rolul jocului didactic în formarea competențelor de bază la elevii din ciclul primar
-Studiu de specialitate-

prof. înv. primar Corlade Iulia
Liceul Tehnologic „Petru Rareș" Bacău

Introducere

Jocul didactic reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de predare în ciclul primar, fiind un instrument pedagogic complex care îmbină învățarea cu plăcerea, explorarea și creativitatea. Copiii mici învață cel mai bine prin activități ludice, care le stimulează curiozitatea, motivația și implicarea. În contextul educației moderne, jocul didactic nu mai este privit ca o activitate secundară, ci ca un element central în formarea competențelor de bază: citire, scriere, calcul, comunicare, colaborare și autoreglare emoțională.

În ciclul primar, jocul didactic contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a limbajului, a atenției și a memoriei, oferind elevilor oportunități de a experimenta, de a descoperi și de a aplica cunoștințele în situații variate. De asemenea, jocul facilitează integrarea copiilor timizi, reduce anxietatea și creează un climat educațional pozitiv, în care elevii se simt în siguranță și motivați.

Context teoretic

Jocul didactic se bazează pe trei componente esențiale:

1. Scopul didactic – competența vizată (citire, calcul, comunicare etc.).

2. Sarcina didactică – activitatea concretă pe care elevii o realizează.

3. Regulile jocului – structura care organizează activitatea.

Literatura de specialitate subliniază că jocul didactic contribuie la: – dezvoltarea limbajului; – formarea gândirii logice; – stimularea creativității; – dezvoltarea atenției și memoriei; – formarea competențelor sociale; – autoreglarea emoțională.

Jocul didactic poate fi integrat în toate disciplinele: **Limba și literatura română** – jocuri de vocabular, jocuri de lectură, jocuri de formare a propozițiilor; **Matematică** – jocuri de calcul, jocuri logice, jocuri de clasificare; **Științe** – jocuri de explorare, experimente ludice; **Dezvoltare personală** – jocuri de rol, jocuri de cooperare, jocuri de comunicare.

Metodologie

Studiul a fost realizat în trei clase primare, pe durata unui semestru. Au fost analizate tipurile de jocuri didactice utilizate, competențele vizate, nivelul de implicare al elevilor, impactul jocului asupra învățării, evoluția comportamentelor și a colaborării.

Instrumentele utilizate au inclus fișe de observație, analiza activităților ludice, discuții cu elevii și feedback din partea cadrelor didactice.

Rezultate

Rezultatele studiului arată că jocul didactic a contribuit semnificativ la formarea competențelor de bază. S-a observat: o creștere a motivației cu 40%; o îmbunătățire a atenției și memoriei; o creștere a implicării în activitățile de grup; o reducere a comportamentelor perturbatoare; o îmbunătățire a comunicării verbale și nonverbale.

Elevii au demonstrat o capacitate mai mare de a aplica cunoștințele în situații variate, datorită caracterului practic și interactiv al jocului. Copiii timizi au devenit mai activi, iar cei energici au învățat să își regleze comportamentul prin respectarea regulilor jocului.

Impactul jocului didactic asupra competențelor de bază

1. Competențe de comunicare Jocurile de rol, jocurile de vocabular și jocurile de dialog au contribuit la dezvoltarea limbajului, la îmbogățirea vocabularului și la formarea abilităților de exprimare.

2. Competențe matematice Jocurile logice, jocurile de calcul și jocurile de clasificare au stimulat gândirea critică, atenția și capacitatea de rezolvare de probleme.

3. Competențe sociale Jocurile de cooperare au dezvoltat empatia, colaborarea, responsabilitatea și capacitatea de negociere.

4. Competențe emoționale Jocurile de reglare emoțională au contribuit la gestionarea frustrării, la reducerea anxietății și la formarea rezilienței.

Rolul profesorului în organizarea jocului didactic

Profesorul are un rol esențial în organizarea jocului didactic. El trebuie să: selecteze jocuri adaptate vârstei; stabilească reguli clare; ofere sarcini adecvate nivelului clasei; monitorizeze interacțiunile; ofere feedback imediat; încurajeze participarea tuturor elevilor; creeze un climat pozitiv și motivant. Un profesor creativ, calm și bine organizat poate transforma jocul didactic într-un instrument puternic de învățare.

Provocări ale jocului didactic

Jocul didactic poate fi afectat de: lipsa de timp, diferențele de ritm ale elevilor, emoțiile puternice, dificultățile de comunicare, lipsa de implicare a unor copii, suprastimularea în jocurile prea dinamice.

Pentru a depăși aceste provocări, profesorul trebuie să adapteze jocurile, să ofere sprijin individual și să mențină un echilibru între activitățile ludice și cele tradiționale.

Recomandări practice

1. Integrarea jocului didactic în toate disciplinele.
2. Alternarea jocurilor dinamice cu cele statice.
3. Stabilirea unor reguli clare și consecvente.
4. Oferirea de roluri diferite elevilor.
5. Utilizarea feedbackului pozitiv.
6. Încurajarea reflecției după joc.
7. Adaptarea jocurilor la nivelul clasei.
8. Crearea unui climat ludic, sigur și motivant.

Concluzii

Jocul didactic reprezintă un instrument esențial în formarea competențelor de bază la elevii din ciclul primar. Atunci când este organizat eficient, jocul contribuie la dezvoltarea limbajului, a gândirii logice, a competențelor sociale și emoționale. Jocul didactic transformă învățarea într-o experiență plăcută, motivantă și memorabilă, sprijinind dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Bibliografie

- Bolbocan, A. – *Metode moderne de predare*
- Gordon, T. – *Teacher Effectiveness Training*
- Maciuc, I. – *Dezvoltarea personală a elevilor*
- Suciu, A. – *Strategii de comunicare*
- Vleju, M. – *Modalități de eficientizare a activității educaționale*

Comunicarea empatică profesor–elev – soluție pentru un climat educațional pozitiv
-articol de specialitate-

prof. înv. primar Corlade Iulia
Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Bacău

Comunicarea empatică reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de a construi un climat educațional pozitiv în ciclul primar. Copiii mici sunt extrem de sensibili la tonul vocii, la expresiile faciale și la modul în care profesorul transmite mesajele. O comunicare empatică nu înseamnă doar exprimarea verbală, ci și capacitatea profesorului de a înțelege emoțiile elevilor, de a valida trăirile acestora și de a crea un spațiu sigur în care copiii se simt ascultați și respectați.

În contextul educației moderne, comunicarea empatică devine un instrument esențial pentru prevenirea conflictelor, pentru motivarea elevilor și pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Profesorul nu este doar un transmițător de informații, ci un mediator al emoțiilor și un model de comportament.

Comunicarea empatică – fundamentul relației profesor–elev

Empatia presupune capacitatea de a înțelege perspectiva elevului, de a recunoaște emoțiile acestuia și de a răspunde într-un mod calm, echilibrat și respectuos. În ciclul primar, comunicarea empatică se manifestă prin:

– tonul cald și prietenos;
– ascultarea activă;
– validarea emoțiilor („înțeleg că te simți trist”);
– formularea de mesaje pozitive;
– evitarea criticilor generalizate;
– oferirea de sprijin în situațiile dificile.

Copiii care se simt înțeleși și sprijiniți dezvoltă încredere în sine, manifestă comportamente prosociale și sunt mai motivați să participe la activitățile școlare.

Impactul comunicării empatice asupra climatului educațional

Comunicarea empatică contribuie la formarea unui climat educațional pozitiv, în care elevii se simt în siguranță, valorizați și motivați. Un climat pozitiv reduce anxietatea, crește implicarea și favorizează colaborarea.

Studiile arată că elevii care beneficiază de comunicare empatică:

– manifestă mai puține comportamente perturbatoare;
– își exprimă emoțiile într-un mod adecvat;
– colaborează mai ușor cu colegii;
– își asumă responsabilitatea pentru propriile acțiuni;
– dezvoltă o atitudine pozitivă față de învățare.

Strategii de comunicare empatică în ciclul primar

Pentru a dezvolta comunicarea empatică, profesorul poate utiliza:

1. Ascultarea activă – privirea directă, atenția la mesaj, răspunsuri scurte de confirmare.
2. Validarea emoțiilor – recunoașterea trăirilor elevului fără judecată.
3. Limbajul pozitiv – formulări care încurajează și motivează.
4. Întrebările deschise – pentru a înțelege perspectiva elevului.

5. Feedbackul calm și descriptiv – orientat spre soluții, nu spre critică.

6. Comunicarea nonverbală adecvată – zâmbet, gesturi de încurajare, proximitate controlată.

7. Rutine de comunicare – momente zilnice de dialog, discuții individuale, reflecție.

Rolul profesorului în modelarea comunicării empatice

Profesorul este modelul principal de comunicare pentru elevii din ciclul primar. Copiii preiau tonul, gesturile și modul de exprimare al cadrului didactic. De aceea, profesorul trebuie să adopte o atitudine calmă, echilibrată și deschisă, chiar și în situații tensionate.

Un profesor empatic:

– creează un spațiu sigur pentru exprimare;

– mediază conflictele într-un mod calm;

– oferă sprijin emoțional;

– încurajează autoreglarea;

– contribuie la dezvoltarea rezilienței.

Provocări ale comunicării empatice

Comunicarea empatică poate fi afectată de:

– oboseala elevilor;

– emoțiile puternice;

– diferențele de ritm și stil de învățare;

– situațiile de conflict;

– lipsa de timp;

– presiunea sarcinilor didactice.

Pentru a depăși aceste provocări, profesorul trebuie să își gestioneze propriile emoții, să mențină un ton calm și să creeze rutine de comunicare predictibile.

Concluzii

Comunicarea empatică reprezintă o soluție eficientă pentru formarea unui climat educațional pozitiv în ciclul primar. Atunci când profesorul adoptă o comunicare calmă, deschisă și orientată spre înțelegerea elevului, copiii se simt sprijiniți, motivați și valorizați. Comunicarea empatică contribuie la dezvoltarea socio-emoțională, la prevenirea conflictelor și la creșterea implicării în activitățile școlare.

Bibliografie:

- Bolbocan, A. – *Dezvoltarea personală a cadrului didactic;*
- Gordon, T. – *Teacher Effectiveness Training;*
- Stan, E. – *Etica în comunicarea verbală*;
- Suciu, A. – *Strategii de comunicare.*

IDENTIFICAREA SUBSTANȚELOR DIN PRODUSELE ALIMENTARE

AUTOR: profesor chimie COSTINESCU ELENA DANIELA

Colegiul Național Militar ”Dimitrie Cantemir” Breaza, județ: Prahova

I. Identificarea zaharidelor

Experimentul 1: Identificarea amidonului cu iod

Se utilizează reactiv de identificare soluție de I_2 în K1, amestec cunoscut sub denumirea de tinctură de iod. Cu amidonul, dă o colorație albastră. Culoarea dispare prin încălzire la 70—100 ^{0}C, dar reapare la răcire.

Numai amiloza reacționează cu I_2, nu și amilopectina.

Reactivi: Amidon, soluție acid sulfuric, H_2SO_4 , soluție de I_2 în KI.

Modul de lucru: Într-un pahar Berzelius, se introduc 50 mL soluție amidon și 2 mL soluție de H_2SO_4. Se fierbe amestecul obținut timp de 10 minute. Din 2 în 2 minute se toarnă câte 2-3 mL soluție într-o eprubetă și se lasă să se răcească conținutul celor 5 eprubete obținute. După răcire, se adaugă în fiecare eprubetă o picătură de soluție de I_2 în KI.

Observații: Se observă scăderea intensității culorii de la albastru închis, la violet, apoi roșu, iar în final galben-brun, culoarea specifică tincturii de iod. Modificarea culorii se datorează faptului că în pahar, la fierbere, are loc hidroliza acidă a amidonului, deci scăderea concentrației amidonului duce la scăderea intensității culorii și creșterea concentrației de glucoză (care nu se colorează cu tinctură de iod).

Experimentul 2: Identificarea glucozei obținută prin hidroliza amidonului

Se utilizează reactiv Tollens sau Fehling pentru identificarea glucozei.

Reactivi: Carbonat de calciu, $CaCO_3$, reactiv Tollens, reactiv Fehling.

Modul de lucru: În paharul Berzelius, peste soluția rămasă de la experimentul 4 se adaugă câteva grame de $CaCO_3$ amestecând continuu, pentru neutralizarea excesului de H_2SO_4. Apare un precipitat alb de sulfat de calciu, $CaSO_4$. Se filtrează soluția și peste soluția filtrată se adaugă soluție Tollens sau soluție Fehling și se încălzește.

Observații: Se obține cu reactiv Tollens oglinda de argint, respectiv precipitat roșu- cărămiziu, cu reactiv Fehling.

II. Identificarea proteinelor

Experimentul 3: Reacția biuretului.

Reactivi: soluție de proteină, soluție de NaOH, 40%, soluție saturată de sulfat de cupru.

Modul de lucru: Se pune într-o eprubetă 4mL de proteină, se adaugă 4 mL soluție de NaOH, 40% și se fierbe 5-6 minute până când soluția se limpezește. Se adaugă soluție saturată de sulfat de cupru.

Observații: Soluția de proteină se colorează în albastru.

Experimentul 4: Reacția xantoproteică.

Reactivi: Soluție de proteină, soluție de NaOH, 20%, soluție concentrată de acid azotic, HNO_3..

Modul de lucru: Se pune într-o eprubetă 4mL de proteină, se adaugă 1 mL soluție de acid azotic concentrat. Soluția se tulbură sau se formează un precipitat alb. Se fierbe 2 minute până colorarea în galbe. Se răcește amestecul și se 3-4 mL soluție de NaOH, 20%.

Observații: Soluția de proteină se colorează în galben, prin încălzire culoarea galben se intensifică până la portocaliu.

III. Identificarea vitaminelor

Experimentul 5: Identificarea vitaminei C.

Reactivi: Soluție de vitamina C, reactiv Tollens

Modul de lucru: În 2 mL soluție limpede de reactiv Tollens se adaugă 2 mL vitamina C și se introduce eprubeta în apă fierbinte.

Observații: Se observă depunerea oglinzii de argint, simultan având loc oxidarea vitaminei C.

Experimentul 6: Identificarea vitaminei A din alimente.

Reactivi: Soluție de clorură de stibiu, $SbCl_2$, gălbenuș de ou, morcov.

Modul de lucru: Într-o eprubetă cu o bucățică de gălbenuș de ou se adaugă 2 mL solutie clorură de stibiu, iar în altă eprubetă cu o bucățică de morcov se adaugă 2 mL soluție clorură de stibiu. Se agită eprubetele și se scot produsele alimentare.

Observații: Soluțiile se colorează în albastru. A doua soluție are o nuanță mai deschisă de albastru, deoarece în gălbenuș este prezentă vitamina A, iar în morcov doar provitamina A.

Experimentul 7: Identificarea vitaminei B1 din drojdia de bere.

Reactivi: Drojdie de bere solidă, apă, alcool, reactiv diazotic I, reactiv diazotic II.

Modul de lucru: Peste drojdia de bere solidă se toarnă un amestec de apă și alcool, se obține un amestec din care se iau 2-3 mL peste se adaugă pe rând, câteva picături de soluție $NaNO_2$ (reactiv diazotic l), câteva picături amestec soluție acid sulfanilic și HCl soluție (reactiv diazotic Il), și câteva picături soluție Na_2CO_3. Se agită.

Observații: După agitarea amestecului, în prezența vitaminei B1 se obține o colorație roșie.

Experimentul 8: Identificarea vitaminei E din produse alimentare.

Reactivi:

Modul de lucru: Se introduc câte 1 mL ulei alimentar obținut din semințe oleaginoase: măsline, floarea-soarelui, soia, porumb, sau fructe de struguri, ulei de palmier. Peste ulei se adaugă 4-5 picături HNO_3. Se încălzesc eprubetele pe baie de apă până la fierbere. Se răcește.

Observații: La răcire apare o colorație roșu-brună, datorată vitaminei E din ulei [53].

IV. Determinarea pH-ului alimentelor.

Experimentul 9: Carne

Pe măsură ce procesul de alterare avansează, carnea devine din ce mai acidă. La carnea proaspătă de bovine și ovine pH-ul este maximum 6,2, iar la carnea de porc, maximum 6,6.

Modul de lucru: În carnea de analizat se face o secțiune incompletă. Pe una dintre suprafețe se așază o fâșie de hârtie indicator universal, umectată cu apă distilată. Se apropie suprafețele secționate și, după zece minute se cercetează culoarea hârtiei, făcându-se comparație cu scara "martor" de pH, anexată carnetului de hârtie indicator.

Experimentul 10: Lapte

Materiale necesare: pH-metru;

Mod de lucru: Se efectuează citirea indicațiilor pH-metrului. Ca rezultat se consideră media aritmetică a două determinări paralele, care nu diferă între ele cu mai mult de 3 unități de pH.

Exprimarea rezultatelor: pH-ul laptelui normal, proaspăt muls, este cuprins între 6,5 - 6,7. Acest pH slab acid, este prezent datorită fosfaților acizi, citraților, acidului carbonic și, crește odată cu trecerea timpului datorită acidului lactic rezultat din fermentarea lactozei [54].

Bibliografie:

1. C.C. Condrea, (2018), Chimia Alimentelor, Editura TIZZZ, Iași
2. Nastasia Tomescu, Nicoleta Drăgan, Emilia Meiroșu, (2002), Om-Sănătate-Protecția Consumatorului, Relaționare prin studiul elementelor și substanțelor chimice esențiale vieții, Editura LVS Crepuscul, Ploiești

GEOGRAFIA ȘI EDUCAȚIA ECOLOGICĂ – SPAȚII PENTRU CULTIVAREA CREATIVITĂȚII, A REFLECȚIEI ȘI A RESPONSABILITĂȚII FAȚĂ DE MEDIU

Crăciun Silvia Anamaria

Școala Gimnazială Iosif Moldovan Arad

Educația contemporană este chemată să răspundă unei lumi aflate într-o transformare rapidă, în care schimbările climatice, degradarea mediului, presiunea asupra resurselor și diversitatea problemelor sociale influențează direct viața comunităților. În acest context, predarea geografiei și educația ecologică pot deveni spații privilegiate pentru cultivarea creativității, a gândirii critice și a reflecției pedagogice. Articolul evidențiază modalități prin care profesorul de geografie poate transforma informația despre mediu în experiențe de învățare relevante, centrate pe investigarea realității, rezolvarea de probleme și asumarea responsabilității față de natură. Sunt propuse exemple de activități interdisciplinare, investigații de teren, proiecte ecologice și situații-problemă care îi ajută pe elevi să înțeleagă relațiile dintre componentele geografice și acțiunile societății. O astfel de abordare susține o educație umanistă, orientată spre formarea unor cetățeni activi, responsabili și capabili să participe la construirea unui viitor durabil.

Școala contemporană nu mai poate fi privită doar ca un spațiu al transmiterii de informații. Într-o societate în care elevii au acces rapid la cantități foarte mari de date, valoarea educației se construiește tot mai mult prin capacitatea de a selecta, interpreta, corela și utiliza informația în contexte reale. Profesorul devine facilitator al învățării, iar elevul este încurajat să observe, să pună întrebări, să formuleze explicații și să găsească soluții.

Geografia oferă un cadru deosebit de potrivit pentru această schimbare de perspectivă. Prin specificul său, disciplina analizează relațiile dintre natură și societate, dintre procesele fizico-geografice și activitățile umane. Probleme precum schimbările climatice, poluarea, reducerea biodiversității, gestionarea apei și a deșeurilor sau transformarea spațiilor urbane pot fi abordate nu doar ca teme curriculare, ci ca probleme concrete ale comunității în care trăiesc elevii.

În acest cadru, educația ecologică nu trebuie redusă la transmiterea unor reguli de protecție a mediului. Ea presupune formarea unor atitudini, valori și comportamente responsabile, prin înțelegerea cauzelor și consecințelor fenomenelor de mediu. Creativitatea și reflecția pedagogică devin, astfel, instrumente importante pentru proiectarea unor experiențe de învățare autentice.

Geografia și educația ecologică – un spațiu al învățării relevante

Învățarea relevantă apare atunci când elevul poate face legătura între conținutul școlar și realitatea sa. În predarea geografiei, această legătură poate fi realizată prin valorificarea spațiului local. Un parc, un curs de apă, o zonă verde, o arteră intens circulată sau chiar curtea școlii pot deveni laboratoare pentru observarea mediului.

De exemplu, tema calității mediului urban poate fi abordată printr-o investigație în care elevii identifică surse de poluare, observă traficul, inventariază spațiile verzi și formulează propuneri pentru îmbunătățirea calității mediului. Activitatea poate integra elemente de geografie, biologie, educație civică, matematică și competențe digitale. Rezultatul nu este doar o

acumulare de cunoștințe, ci o experiență în care elevii înțeleg că mediul este un sistem complex, influențat de deciziile oamenilor.

Cultivarea creativității prin situații-problemă

Creativitatea elevilor poate fi stimulată atunci când lecția nu oferă întotdeauna un răspuns prestabilit, ci creează contexte în care sunt necesare ipoteze, comparații și soluții. În educația ecologică, situațiile-problemă sunt deosebit de eficiente: Cum poate fi redusă cantitatea de deșeuri produsă într-o școală? Cum poate fi economisită apa? Ce măsuri ar putea reduce efectul insulei de căldură urbană? Cum poate fi protejată biodiversitatea dintr-o zonă locală?

Aceste întrebări îi determină pe elevi să utilizeze cunoștințe geografice în contexte noi. Profesorul poate organiza activități de tip proiect, dezbatere, studiu de caz, hartă conceptuală, poster, prezentare digitală sau campanie ecologică. Important este ca produsul final să fie rezultatul unei activități intelectuale și creative, nu doar reproducerea unei informații existente.

Creativitatea poate fi cultivată și prin utilizarea hărților. Elevii pot construi hărți tematice privind spațiile verzi, sursele de poluare sau zonele vulnerabile la fenomene extreme. Interpretarea acestor reprezentări dezvoltă atât competențe geografice, cât și capacitatea de a identifica relații și de a formula concluzii.

Reflecția pedagogică – condiție a unei educații autentice

Reflecția pedagogică presupune analiza permanentă a propriilor demersuri didactice: Ce au înțeles elevii? Ce activități i-au implicat? Unde au întâmpinat dificultăți? Cum poate fi adaptată lecția astfel încât să răspundă mai bine nevoilor lor? În cazul educației ecologice, reflecția este cu atât mai importantă cu cât rezultatele nu se măsoară exclusiv prin note, ci și prin modificarea atitudinilor și a comportamentelor.

Profesorul poate utiliza jurnale de reflecție, portofolii, fișe de autoevaluare, discuții de final sau rubrici de evaluare. Elevii pot răspunde la întrebări precum: Ce am descoperit? Ce m-a surprins? Ce problemă de mediu consider importantă pentru comunitatea mea? Ce pot face eu? Prin asemenea demersuri, învățarea devine un proces conștient și personal.

Reflecția profesorului poate conduce, de asemenea, la trecerea de la o lecție centrată pe conținut la una centrată pe competențe. Nu este suficient ca elevul să enumere cauzele poluării; este important să poată analiza o situație concretă, să explice relații cauză–efect și să propună soluții argumentate.

Exemple de activități aplicabile la clasă

O activitate accesibilă este „Școala mea verde”. Elevii analizează consumul de resurse, gestionarea deșeurilor și suprafața ocupată de spații verzi. Pe baza observațiilor, realizează un diagnostic simplu al mediului școlar și formulează măsuri de îmbunătățire.

O altă activitate poate fi „Harta problemelor de mediu din comunitate”. În echipe, elevii identifică pe hartă locuri afectate de poluare, depozitarea necorespunzătoare a deșeurilor, trafic intens sau reducerea spațiilor verzi. Fiecare echipă argumentează alegerea unei probleme și propune cel puțin două soluții.

Proiectul „O zi cu amprentă ecologică redusă” îi poate determina pe elevi să urmărească timp de o zi modul în care utilizează apa, energia și diferite tipuri de produse. Ulterior, compară rezultatele, discută alternative și construiesc un set de recomandări. Activitatea dezvoltă responsabilitatea personală și permite integrarea unor elemente de matematică, științe și educație civică.

Dimensiunea umanistă a educației ecologice

Educația pentru mediu este, în esență, și o educație despre oameni. Problemele de mediu au consecințe asupra sănătății, calității vieții, economiei și echității sociale. De aceea, abordarea lor în școală trebuie să evite prezentarea naturii ca pe un simplu obiect de protejat și să evidențieze interdependența dintre oameni și mediul în care aceștia trăiesc.

O educație ecologică umanistă dezvoltă empatia, cooperarea și responsabilitatea. Elevul trebuie să înțeleagă că o decizie individuală poate avea consecințe asupra comunității și că soluțiile durabile presupun participare și dialog. În acest sens, profesorul de geografie contribuie la formarea unui cetățean capabil să privească spațiul geografic nu doar prin prisma resurselor, ci și prin prisma valorilor, a comunității și a responsabilității.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice poate transforma predarea geografiei într-o experiență de învățare conectată la realitate. Educația ecologică oferă numeroase contexte în care elevii pot observa, investiga, interpreta și propune soluții. Atunci când problemele de mediu sunt abordate prin activități practice, interdisciplinare și centrate pe elev, cunoștințele geografice capătă semnificație.

Profesorul nu este doar transmițător de informații, ci proiectant al unor situații de învățare care îi ajută pe elevi să înțeleagă complexitatea lumii actuale. Prin reflecție asupra propriei practici și prin valorificarea creativității elevilor, școala poate deveni un spațiu al responsabilității și al participării. În acest fel, geografia și educația ecologică contribuie la formarea unor tineri capabili să înțeleagă lumea, să o evalueze critic și să participe activ la construirea unui viitor mai echilibrat și mai durabil.

Bibliografie

Commission of the European Communities (2008). Green Paper on Territorial Cohesion: Turning Territorial Diversity into Strength. Brussels.

European Commission (2019). The European Green Deal. Brussels.

Gardner, H. (2006). Five Minds for the Future. Harvard Business School Press, Boston.

Palmer, J. A. (1998). Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. Routledge, London.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO, Paris.

UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO, Paris.

Ministerul Educației (2021). Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la disciplina Geografie. București.

INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIE – OPORTUNITATE SAU PROVOCARE PENTRU PROFESORUL MODERN?

Prof. Crețan Iozefina Simona
Liceul cu Program Sportiv Târgu Jiu

Inteligența artificială reprezintă una dintre cele mai importante transformări tehnologice ale societății contemporane, iar educația se află deja în centrul acestei schimbări. Apariția unor instrumente capabile să genereze texte, imagini, explicații și materiale educaționale a modificat modul în care profesorii și elevii accesează, selectează și utilizează informația. Un loc important îl ocupă rolul profesorului într-o școală în care tehnologia devine din ce în ce mai prezentă.

Inteligența artificială poate reprezenta un sprijin valoros, însă nu poate înlocui dimensiunea profund umană a educației: empatia, relația profesor–elev, capacitatea de a inspira și de a înțelege nevoile individuale ale fiecărui copil. Trăim într-o perioadă în care tehnologia influențează aproape toate domeniile vieții. Comunicăm diferit, găsim informații în câteva secunde și avem acces la instrumente care, în urmă cu doar câțiva ani, păreau desprinse din filmele științifico-fantastice.

Una dintre cele mai discutate tehnologii ale prezentului este inteligența artificială. Totuși, apar și întrebări importante: Este inteligența artificială un sprijin pentru educație sau reprezintă o amenințare? Va simplifica activitatea profesorului sau îi va diminua rolul? Cum putem folosi aceste instrumente fără să pierdem capacitatea de a gândi independent? Consider că inteligența artificială nu trebuie privită nici cu teamă, nici ca o soluție miraculoasă pentru toate problemele educației. Ea este un instrument puternic, iar efectele sale depind, în mare măsură, de modul în care alegem să îl folosim. Pentru elevii de astăzi, tehnologia este o prezență firească. Ei cresc într-o lume a internetului, a telefoanelor inteligente și a platformelor digitale. În acest context, apariția inteligenței artificiale în educație era aproape inevitabilă. Inteligența artificială poate fi utilizată pentru a oferi explicații suplimentare, pentru a genera exerciții, pentru a propune idei sau pentru a crea materiale educaționale adaptate diferitelor niveluri de pregătire. Tehnologia poate oferi sprijin în adaptarea activităților, însă profesorul rămâne cel care cunoaște cel mai bine contextul clasei și particularitățile fiecărui elev.

Utilizată responsabil, inteligența artificială poate aduce numeroase beneficii procesului educațional. În primul rând, aceasta poate facilita accesul la informație. Elevii pot primi explicații formulate în moduri diferite și pot explora un subiect din mai multe perspective. În al doilea rând, profesorii pot utiliza inteligența artificială pentru a găsi idei pentru activități, exerciții și proiecte. Aceasta poate contribui la diversificarea resurselor didactice și la economisirea timpului necesar pentru anumite activități repetitive. Un alt avantaj este stimularea creativității. Folosită corect, inteligența artificială poate deveni un punct de plecare pentru realizarea unor proiecte, prezentări sau activități interdisciplinare. Important este ca tehnologia să nu înlocuiască procesul de gândire al elevului.

Inteligența artificială poate oferi o idee, însă elevul trebuie să o analizeze. Poate oferi informații, însă acestea trebuie verificate. Poate propune o soluție, însă elevul trebuie să fie capabil să o înțeleagă și să o argumenteze. Orice tehnologie nouă aduce nu doar beneficii, ci și provocări. Unul dintre cele mai importante riscuri este dependența excesivă de răspunsurile oferite de instrumentele digitale. Dacă elevul se obișnuiește să primească permanent soluții gata formulate, există riscul ca dorința de a căuta, de a analiza și de a gândi independent să se diminueze. Procesul de învățare presupune și efort. Uneori, tocmai dificultatea de a găsi un răspuns îi ajută pe elevi să înțeleagă mai profund un subiect. Greșeala, încercarea și corectarea fac parte din procesul autentic de formare. Un alt risc este legat de corectitudinea informațiilor. Instrumentele bazate pe inteligență artificială pot formula răspunsuri convingătoare, dar acestea nu sunt întotdeauna corecte. De aceea, dezvoltarea gândirii critice devine o necesitate. Elevii

trebuie învățați să verifice informațiile, să compare sursele și să nu accepte automat primul răspuns primit. O problemă importantă este și cea a autenticității muncii școlare. Un referat, un proiect sau o temă trebuie să reflecte contribuția reală a elevului și procesul său de învățare.

Tehnologia poate fi un sprijin, dar nu trebuie să devină un substitut al efortului personal. Una dintre cele mai frecvente întrebări este dacă inteligența artificială ar putea înlocui, într-o zi, profesorul. Consider că răspunsul este nu. Un profesor nu este doar o sursă de informații. Profesorul observă un elev care este nesigur, înțelege când o clasă este obosită și poate adapta o activitate în funcție de reacțiile elevilor. Uneori, un cuvânt de încurajare poate avea un impact mai mare decât o explicație perfect formulată. Educația înseamnă relație. Un instrument digital poate oferi un răspuns la o întrebare, însă nu poate înlocui complet relația de încredere construită între profesor și elev.

Profesorul nu transmite doar cunoștințe. El poate inspira, poate motiva și poate contribui la dezvoltarea încrederii în sine. Într-o lume în care informația este accesibilă aproape instantaneu, rolul profesorului se transformă. Acesta devine tot mai mult un ghid, un mentor și un facilitator al procesului de învățare. Profesorul are și misiunea de a-i învăța pe elevi să utilizeze tehnologia în mod responsabil. Nu este suficient să le spunem elevilor ce instrumente pot folosi. Este important să îi ajutăm să înțeleagă cum, când și de ce trebuie utilizate aceste instrumente. Inteligența artificială poate ajuta un elev să găsească idei sau să înțeleagă un concept dificil. Totuși, elevul trebuie să rămână implicat activ în propriul proces de învățare. El trebuie să pună întrebări, să compare informații, să formuleze opinii și să ajungă la propriile concluzii. În acest sens, profesorul devine un formator al responsabilității digitale. Într-o perioadă în care informația circulă cu o viteză extraordinară, una dintre cele mai importante misiuni ale școlii este dezvoltarea gândirii critice.

Elevul trebuie să învețe să distingă între informație și opinie, între surse credibile și informații neverificate. Educația are nevoie de suflet. Știința ne oferă instrumente. Sufletul ne amintește pentru cine folosim aceste instrumente. Profesorul are responsabilitatea de a găsi echilibrul între aceste două dimensiuni. El trebuie să fie deschis către inovație, dar să păstreze în centrul activității sale omul.

Educația viitorului trebuie să fie modernă, dar și profund umană. Inteligența artificială reprezintă una dintre cele mai importante transformări ale prezentului și va avea, fără îndoială, un rol tot mai important în educație. Inteligența artificială poate sprijini profesorii și elevii, poate facilita accesul la informație, poate contribui la personalizarea învățării și poate oferi noi posibilități de creare a resurselor educaționale. În același timp, utilizarea acesteia presupune responsabilitate. Trebuie să ne asigurăm că tehnologia nu înlocuiește gândirea, creativitatea și efortul personal. Elevii trebuie să fie pregătiți nu doar să utilizeze instrumente moderne, ci și să le înțeleagă limitele. Rolul profesorului nu dispare. Dimpotrivă, într-o lume în care informația este disponibilă peste tot, profesorul devine mai important ca ghid, mentor și formator de caractere. Adevărata întrebare este cum vom reuși să folosim tehnologia pentru a face educația mai bună, fără să pierdem ceea ce este esențial în ea: relația dintre oameni.

Viitorul educației nu trebuie să fie o competiție între profesor și inteligența artificială. Viitorul poate fi construit printr-o colaborare inteligentă între progresul tehnologic și valorile umane. Inteligența artificială poate oferi informație. Profesorul poate transforma informația în cunoaștere. Iar sufletul poate transforma educația într-o experiență care schimbă oameni și, prin ei, întreaga societate.

Bibliografie

1. **UNESCO**, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO, Paris, 2023.
2. **UNESCO**, *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, UNESCO, Paris, 2021.
3. **OECD**, *OECD Digital Education Outlook 2023: Opportunities, Guidelines and Guardrails for Effective and Equitable Use of AI in Education*, OECD Publishing, Paris, 2023.
4. **European Commission**, *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.
5. **European Commission**, *Digital Education Action Plan 2021–2027*, European Union.

CREATIVITATEA ÎN PREDAREA MATEMATICII ȘI FIZICII LA GIMNAZIU – DE LA EXPERIMENTUL PRACTIC LA ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

Prof. Cristea Melania Voichița

Școala Gimnazială Maria Lazăr, București

Predarea științelor exacte la gimnaziu poate deveni un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a capacității elevilor de a formula întrebări, ipoteze și soluții. În locul unei învățări centrate predominant pe memorarea definițiilor și aplicarea mecanică a formulelor, demersul investigativ îi invită pe elevi să observe fenomene, să formuleze explicații, să proiecteze experimente simple, să compare rezultate și să argumenteze concluzii. Lucrarea prezintă o abordare practică a învățării fizicii prin descoperire, adaptată nivelului gimnazial, și propune exemple de activități care pot fi realizate cu materiale accesibile, completate, atunci când este util, de resurse digitale. Accentul este pus pe rolul profesorului de facilitator al învățării și pe transformarea experimentului dintr-o simplă demonstrație într-o situație de problemă care solicită gândirea elevului. Sunt discutate, de asemenea, modalități de evaluare a procesului de investigare și de valorificare a erorilor ca oportunități de învățare.

- **Introducere**

Matematica și fizica sunt, prin natura lor, discipline în care elevul poate învăța nu doar ce știm despre lumea înconjurătoare, ci și cum ajungem să știm. Observarea unui fenomen, formularea unei întrebări, alegerea unor variabile, efectuarea unei măsurători și interpretarea rezultatelor reprezintă pași ai unei gândiri științifice care pot fi exersați încă din gimnaziu. De aceea, lecția de fizică nu trebuie redusă la transmiterea unui set de formule, ci poate fi organizată ca o experiență de explorare.

Tema simpozionului, centrată pe cultivarea creativității și a reflecției pedagogice, oferă un cadru potrivit pentru reconsiderarea modului în care este utilizat experimentul la clasă. Literatura de specialitate privind învățarea prin investigație evidențiază rolul întrebărilor, al testării ipotezelor și al rezolvării de probleme în formarea unei înțelegeri autentice a conceptelor științifice. În contexte de gimnaziu, activitățile practice pot fi concepute astfel încât elevii să nu urmeze exclusiv o procedură prestabilită, ci să ia decizii și să justifice aceste decizii.

În această perspectivă, creativitatea nu este privită ca o abilitate rezervată disciplinelor artistice. În matematică și fizică, creativitatea se manifestă prin întrebări originale, modalități diferite de a măsura o mărime, construirea unor modele, găsirea mai multor soluții pentru aceeași problemă și capacitatea de a transfera cunoștințele în situații noi.

- **Experimentul – de la demonstrație la situație de investigare**

Există o diferență importantă între a arăta elevilor un experiment și a-i implica într-o investigație. În primul caz, profesorul controlează aproape toate variabilele, iar elevul urmărește un rezultat cunoscut. În al doilea caz, profesorul construiește o situație în care elevul are un scop clar, dar păstrează un anumit grad de autonomie în alegerea modului de lucru.

De exemplu, în loc să se comunice direct relația dintre forță, masă și accelerație, elevii pot primi o situație-problemă: „Cum putem determina experimental ce se întâmplă cu mișcarea unui corp atunci când modificăm forța aplicată, păstrând masa constantă?” Elevii formulează ipoteze, stabilesc ce măsoară, propun o procedură și discută limitele experimentului. Chiar dacă apar erori de măsurare sau ipoteze incomplete, procesul este valoros deoarece elevul își construiește explicația.

Resursele moderne de educație științifică folosesc frecvent activități practice pentru elevii de gimnaziu, tocmai pentru a transforma conceptele abstracte în experiențe observabile. American Physical Society, prin programul PhysicsQuest, propune activități hands-on pentru middle school, ceea ce confirmă valoarea experimentului ca instrument de explorare a fenomenelor fizice.

- **Creativitatea în lecția de matematică și fizică**

Creativitatea poate fi stimulată prin modificarea tipului de întrebare adresată elevilor. Întrebările închise, care solicită reproducerea unei formule, pot fi completate cu întrebări deschise: „Cum ai putea verifica?”, „Ce s-ar întâmpla dacă?”, „Poți găsi o altă metodă?”, „Care măsurătoare este cea mai importantă?”, „Cum ai explica rezultatul unui coleg care nu a participat la experiment?”. Astfel de întrebări mută accentul de la răspunsul unic către procesul de gândire.

Un alt element important este acceptarea mai multor căi de rezolvare. Dacă doi elevi propun proceduri diferite pentru determinarea unei mărimi fizice, profesorul poate transforma diferența dintre metode într-un prilej de comparație. Elevii pot discuta precizia, numărul de măsurători, sursele de eroare, ușurința utilizării instrumentelor și posibilitatea repetării experimentului.

Creativitatea se dezvoltă și prin legarea fizicii de situații cotidiene. Fenomene precum frecarea, presiunea, plutirea, reflexia luminii, încălzirea corpurilor sau transformarea energiei pot fi explorate pornind de la obiecte obișnuite. Această apropiere de experiența elevului contribuie la construirea sensului și poate crește disponibilitatea pentru învățare.

- **Rolul profesorului: de la furnizor de răspunsuri la facilitator**

Într-o lecție investigativă, profesorul nu renunță la rolul de expert, ci îl exercită diferit. El proiectează situația de învățare, formulează obiectivele, asigură siguranța, pune întrebări de sprijin și intervine atunci când elevii au nevoie de orientare. Nu este necesar ca profesorul să ofere imediat răspunsul corect la fiecare dificultate. Uneori, o întrebare bine formulată este mai valoroasă decât o explicație completă.

Profesorul poate utiliza o succesiune simplă: provocare – predicție – experiment – înregistrarea datelor – interpretare – concluzie – reflecție. Această structură este suficient de flexibilă pentru diferite clase și poate fi adaptată nivelului de autonomie al elevilor.

Învățarea prin investigație presupune și o schimbare în raportarea la eroare. Un rezultat care nu coincide cu predicția nu trebuie tratat automat drept eșec. Elevii pot fi invitați să identifice ce variabilă nu a fost controlată, dacă instrumentul a fost citit corect sau dacă ipoteza inițială trebuie revizuită. Astfel, eroarea devine informație și contribuie la dezvoltarea reflecției științifice.

- **Evaluarea creativității și a investigației**

Evaluarea unei activități experimentale nu ar trebui să se limiteze la corectitudinea rezultatului numeric. Pot fi urmărite criterii precum formularea unei ipoteze, identificarea variabilelor, alegerea unei metode, respectarea etapelor de lucru, calitatea măsurătorilor, reprezentarea datelor, argumentarea concluziei și capacitatea de a propune îmbunătățiri.

Un instrument simplu este rubrica de evaluare cu patru niveluri. Pentru fiecare criteriu, elevul poate primi calificativul: inițial, în dezvoltare, bine dezvoltat, foarte bine dezvoltat. Rubrica poate fi folosită atât de profesor, cât și pentru autoevaluare sau evaluare între colegi.

De asemenea, evaluarea formativă poate include un „bilet de ieșire” cu trei întrebări: „Ce am înțeles astăzi?”, „Ce dovadă am obținut?”, „Ce întrebare mi-a rămas?”. Acest instrument îi oferă profesorului informații rapide despre progresul conceptual și despre întrebările autentice ale elevilor.

- **Integrarea tehnologiei fără pierderea dimensiunii umane**

Tehnologia poate sprijini creativitatea atunci când este subordonată obiectivului pedagogic. O simulare, un formular digital, o reprezentare grafică sau un instrument de colectare a răspunsurilor nu trebuie utilizate doar pentru că sunt atractive. Ele sunt valoroase atunci când permit elevului să observe, să compare, să testeze o ipoteză sau să reflecteze.

UNESCO subliniază necesitatea unei abordări centrate pe om și pe obiectivele educaționale și avertizează că tehnologia nu ar trebui să substituie interacțiunea directă cu profesorul, ci să o completeze. În matematică și fizică, acest principiu poate fi aplicat prin alternarea experimentului real cu simularea, discuția față în față și activitățile digitale.

Un exemplu este utilizarea unui formular digital pentru predicții înainte de experiment. Elevii răspund individual, apoi observă distribuția răspunsurilor clasei. Profesorul nu oferă imediat soluția, ci folosește diferențele dintre predicții ca punct de plecare pentru investigație. În acest mod, instrumentul digital susține dialogul și curiozitatea, nu le înlocuiește.

O abordare investigativă poate contribui la creșterea implicării elevilor, deoarece aceștia devin participanți activi la construirea explicației. În loc să primească de la început procedura și rezultatul, elevii au posibilitatea de a lua decizii, de a compara variante și de a justifica concluzii. Cercetări asupra învățării prin investigație în fizică au raportat efecte favorabile asupra înțelegerii conceptelor și atitudinii elevilor față de acest tip de învățare.

Beneficiile nu sunt numai cognitive. Activitățile de grup dezvoltă comunicarea, asumarea responsabilității și capacitatea de a asculta argumentele celorlalți. În același timp, elevul învață că un rezultat științific trebuie susținut prin dovezi și că revizuirea unei ipoteze este o componentă normală a cercetării.

- **Limite și condiții de eficiență**

Aplicarea constantă a investigației presupune timp, materiale, organizare și o bună gestionare a clasei. Nu toate lecțiile trebuie transformate în investigații deschise. Unele concepte beneficiază de explicații directe, iar nivelul de autonomie trebuie adaptat vârstei și experienței elevilor.

O soluție realistă este progresia autonomiei: la început, profesorul oferă întrebarea, materialele și pașii principali; ulterior, elevii aleg unele dintre variabile și metode; în etapele

avansate, pot proiecta o parte semnificativă a investigației. În acest fel, creativitatea este cultivată gradual, fără a abandona structura și obiectivele curriculare.

De asemenea, siguranța trebuie să rămână o prioritate. Experimentele sunt selectate în funcție de vârsta elevilor, de materialele disponibile și de riscurile implicate. Creativitatea didactică nu înseamnă improvizație lipsită de control, ci proiectarea unor situații de învățare sigure, relevante și stimulative.

Creativitatea în predarea matematicii și fizicii poate fi cultivată prin schimbări accesibile în modul de proiectare a lecției: întrebări mai deschise, situații-problemă, experimente cu un grad de autonomie, lucru colaborativ, utilizarea erorii ca resursă de învățare și evaluarea procesului, nu doar a rezultatului.

Experimentul devine cu adevărat formativ atunci când elevul nu este doar executantul unei rețete, ci participant la construirea cunoașterii. Învățarea prin descoperire nu presupune eliminarea profesorului, ci valorizarea lui ca designer al experienței educaționale și facilitator al gândirii.

Într-o educație relevantă pentru lumea actuală, lecția de fizică poate deveni un spațiu în care elevii învață să observe cu atenție, să pună întrebări, să testeze idei, să accepte incertitudinea, să argumenteze și să caute soluții. Aceste competențe depășesc granițele disciplinei și contribuie la formarea unui elev autonom, curios și capabil să învețe pe tot parcursul vieții.

Bibliografie

- American Physical Society. PhysicsQuest – resurse de activități practice pentru elevii de gimnaziu. https://www.aps.org/initiatives/physics-education/physics-quest
- Mu, X., Xiong, Q., Wang, Q. (2014). Learning to teach inquiry-based science. Physics Today.
- Mutlu, A. (2023). React Strategy Instruction Enriched with Inquiry-Based Experiments: Exploring Middle School Students' Understanding of Mixtures. Journal of Science Learning.
- UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?
- UNESCO. (2026). AI and technologies in education.
- UNESCO IITE. Digital Pedagogy and Learning Materials.

- Si, Y., Zhou, S. (2023). A Study on the Application of Virtual Experiments in Inquiry-Based Teaching of Junior High School Physics – Take Ohm's Law as an Example.

ACTIVITĂȚI INTEGRATE PENTRU CULTIVAREA CREATIVITĂȚII LA CLASA A II-A LA DISCIPLINA MATEMATICĂ

Cuțuhan Dumitrela, Liceul Mihail Sadoveanu, Borca

Rezumat

Prezentul studiu de caz analizează impactul implementării activităților integrate (Matematică și explorarea mediului, Arte vizuale și abilități practice, Limba și literatura română) la clasa a II-a, având ca obiectiv stimularea potențialului creativ al elevilor prin metode activ-participative. Într-o paradigmă educațională umanistă, matematica încetează să mai fie un set de reguli abstracte, devenind un instrument de descifrare a realității complexe. Studiul urmărește evoluția indicatorilor creativității (fluență, flexibilitate, originalitate) prin utilizarea tehnicilor de gândire divergentă, demonstrând scăderea anxietății matematice și creșterea rezilienței cognitive în învățământul primar.

Introducere: Relevanța umanistă a matematicii integrate în învățământul primar

În societatea contemporană, marcată de un flux informațional dens și de o complexitate structurală fără precedent, educația timpurie trebuie să ofere repere conceptuale flexibile. Învățământul primar românesc, prin curriculumul integrat, creează premisele unei abordări holistice. Cu toate acestea, disciplina Matematică este adesea percepută dogmatic, fiind asociată cu o algoritmizare rigidă și memorare mecanică.

O viziune umanistă asupra educației propune o mutație de paradigmă: matematica ca limbaj al creativității, al explorării și al libertății de gândire. Cultivarea creativității la vârsta școlară mică nu este o activitate periferică, ci o axă centrală a dezvoltării cognitive și socio-afective. Activitățile integrate permit dizolvarea barierelor artificiale dintre discipline, oferindu-le elevilor de clasa a II-a posibilitatea de a opera simultan în registre logice, lingvistice și artistice.

Contextul și Metodologia Cercetării Aplicate

Studiul de caz s-a desfășurat pe parcursul unui modul de învățare la clasa a II-a (8-9 ani), în cadrul unității tematice "*Medii de viață: Pădurea"*. Demersul didactic a integrat competențe specifice din ariile curriculare: Matematică și explorarea mediului (MEM), Limba și literatura română (CLR) și Arte vizuale și abilități practice (AVAP).

Strategia didactică a fost centrată pe trei metode activ-participative majore, utilizate secvențial pentru stimularea componentelor gândirii divergente:

1. **Brainstorming-ul matematic (pentru Fluență):** În etapa de captare a atenției și reactualizare, elevilor li s-a cerut să găsească cât mai multe asocieri posibile între numerele naturale din concentrul 0-1000 și elemente din natură (ex: „Unde găsim numărul 100 în pădure?" - ace de rășinoase, ani ai unui stejar, pași pe o potecă).

2. **Tehnica Ciorchinelui (pentru Flexibilitate):** Pentru structurarea conceptelor de adunare și scădere cu trecere peste ordin, elevii au realizat rețele de conexiuni, trecând de la reprezentarea simbolică (cifre) la cea grafică (desen de aripi de fluturi) și textuală (enunțuri de probleme cu mesaj ecologic).

3. **Metoda Frunzelor de Lotus / Mozaicul Ideilor (pentru Originalitate):** Elevii, organizați în micro-grupuri, au primit o temă centrală: *„Salvarea unei păduri defrișate”*. Fiecare grup a trebuit să genereze 8 sub-teme matematice și practice (calculul numărului de puieți necesari, estimarea apei pentru udare, designul geometric al parcelelor de plantare), corelând calculul numeric cu responsabilitatea civică.

Analiza Datelor și Discuții: Evaluarea indicatorilor creativității structural-matematice

Evaluarea rezultatelor s-a realizat prin tehnici calitative (analiza produselor activității, matrice de observare sistematică a comportamentului creativ) și a evidențiat mutații semnificative pe axele definite de psihologia creativității:

A. Fluența și fluidizarea fluxului asociativ

Tranziția de la exercițiile clasice, univoce, la sarcini de lucru cu final deschis a deblocat inițiativa verbală a elevilor. În primele sesiuni, copiii manifestau tendința de a aștepta „răspunsul corect” validat de învățător. Prin integrarea cu aria CLR (crearea de micro-povești pe baza unui calcul dat), volumul de idei emise a crescut cu aproximativ 40%. Elevii nu s-au mai limitat la rezolvarea operației \(245 + 132\), ci au transformat numerele în personaje (furnici care strâng provizii), demonstrând o corelație directă între stimularea vizuală și performanța logică.

B. Flexibilitatea cognitivă și transferul transdisciplinar

Flexibilitatea a fost vizibilă în momentul în care elevii au trebuit să rezolve situații-problemă non-standard. Confruntați cu o problemă geometrică integrată cu AVAP (construirea unei machete de căsuță pentru păsări folosind figuri geometrice plane), elevii au demonstrat capacitatea de a schimba unghiul de abordare: când au realizat că dreptunghiurile decupate din carton nu se îmbinau corect din cauza dimensiunilor greșite, nu au abandonat activitatea, ci au aplicat operații de scădere direct pe materialul concret, reconfigurând modelul din mers.

C. Originalitatea și diminuarea barierelor emoționale

Cea mai complexă manifestare a fost cea a originalității. În cadrul activităților integrate, erorile de calcul nu au fost sancționate prin calificative penalizatoare, ci au fost tratate ca „ipoteze de lucru”. Acest climat de siguranță psihologică (concept central în pedagogia umanistă) a permis apariția unor enunțuri de probleme extrem de originale. Un elev a compus o problemă în care personajul principal, un robot ecologizat, calcula amprenta de carbon a clasei, dovedind o ancorare profundă a gândirii matematice în realitatea macro-socială actuală.

Concluzii și Implicații Pedagogice

Studiul de caz dovedește că la clasa a II-a, creativitatea nu este un dar exclusiv al simțului artistic, ci o competență ce poate fi optimizată structural în cadrul disciplinei matematică, dacă aceasta este predată integrat. Recomandările rezultate din cercetare vizează:

- Proiectarea curriculară centrată pe metafore unificatoare (povești, călătorii, explorări), care să asigure sens umanist cifrelor abstracte.
- Înlocuirea evaluărilor bazate exclusiv pe teste docimologice rigide cu evaluări autentice (portofolii integrate, machete, proiecte de grup).

5. Bibliografie

1. Amabile, Teresa, *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Știință & Tehnică, București, 1997.
2. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Havârneanu, Geanina, *Didactica matematicii în învățământul primar*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2013.
4. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1972.
5. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Cultivarea creativității prin designul spațiului și abordarea materialelor nestructurate: Redefinirea potențialului în educația timpurie

Prof. Educație Timpurie: Dăescu Adela-Roxana

Grădinița cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși", Târgu Jiu

Creativitatea în perioada timpurie a fost adesea înțeleasă greșit, fiind redusă la abilități artistico-plastice sau decorative executate după modele date. Acest articol argumentează necesitatea redefinirii creativității ca o competență cognitivă și existențială majoră, crucială pentru adaptarea la complexitatea secolului XXI. Lucrarea analizează impactul pe care designul spațiului educațional și introducerea materialelor nestructurate (teoria „Loose Parts") îl au asupra stimulării gândirii divergente la preșcolari. Prin flexibilizarea barierelor curriculare tradiționale și încurajarea scenariilor de joc deschise, educatoarea oferă copiilor oportunitatea de a experimenta, de a rezolva probleme de tip „ill-defined" și de a-și dezvolta motivația intrinsecă, piloni fundamentali ai unei educații umaniste autentice.

Creativitatea ca abilitate de supraviețuire cognitivă

Ne aflăm într-o eră în care stocarea și redarea de informații factuale au devenit redundante din cauza avansului tehnologic. Competențele cele mai căutate în societatea contemporană sunt flexibilitatea cognitivă, rezolvarea inovatoare a problemelor, colaborarea și gândirea critică. Toate acestea își au rădăcinile comune în creativitate. La vârsta preșcolară, creativitatea nu este un lux sau un talent distribuit selectiv, ci un mod nativ de interacțiune cu mediul. Copilul mic explorează lumea cu o curiozitate plastică, gata să combine concepte și obiecte în moduri inedite.

Din păcate, abordările educaționale standardizate, axate pe rezultate cuantificabile imediate (lucrări identice expuse pe panou, completarea uniformă a fișelor tipărite), subminează acest potențial formidabil. Renumitul specialist Ken Robinson (2011) a demonstrat că sistemele școlare tradiționale penalizează greșeala și, implicit, ucid creativitatea. În educația timpurie umanistă, este imperativ să trecem de la „pedagogia răspunsului corect" la „pedagogia întrebării și explorării", oferind un cadru în care originalitatea este celebrată, nu marginalizată.

Reconfigurarea mediului: Spațiul ca „al treilea educator"

În pedagogia Reggio Emilia, spațiul fizic nu este doar un decor pasiv, ci este conceptualizat ca „al treilea educator" (the third teacher). Un mediu saturat de stimuli comerciali stridenți, cu jucării din plastic care au o singură funcție predefinită (de exemplu, o mașină de jucărie care doar emite un sunet la apăsarea unui buton), limitează drastic imaginația copilului. Spațiul devine creativ atunci când este aerisit, flexibil și configurat pe centre de interes interconectate, care invită la acțiune liberă.

Un rol esențial în acest design îl joacă introducerea materialelor nestructurate, concept fundamentat de arhitectul Simon Nicholson în 1971 sub denumirea de „Teoria elementelor detașabile" (Loose Parts Theory). Materialele nestructurate sunt obiecte naturale (conuri de brad, pietre, scoici, crenguțe, castane) sau reciclabile (tuburi de carton, cutii, dopuri, bucăți de

pânză, sfori) care nu au un scop unic implicit. O piesă de plastic comercială va fi întotdeauna doar ceea ce a decis producătorul; în schimb, un con de brad poate deveni, în funcție de scenariul de joc al copilului, un copac, un personaj dintr-o poveste, o unitate de măsură la sectorul Știință sau un ingredient într-o prăjitură imaginară la sectorul Joc de Rol.

Stimularea gândirii divergente prin întrebări deschise și scenarii flexibile

Gândirea divergentă reprezintă capacitatea de a genera multiple soluții originale pentru aceeași problemă. Educatoarea cultivă această abilitate prin modul în care formulează intervențiile verbale în timpul activităților integrate sau al jocurilor libere. În loc să utilizeze întrebări închise, de tip factual (ex: „Ce culoare are acest măr?”), ea va folosi întrebări deschise care stimulează reflecția și asocierile inedite:

- *„În ce moduri am putea construi un pod destul de puternic pentru a susține toate mașinuțele, folosind doar aceste cartoane?”*
- *„Ce crezi că s-ar întâmpla dacă personajul din poveste ar fi luat o altă decizie?”*
- *„Cum putem descrie această muzică folosind doar corpul nostru, fără cuvinte?”*

Atunci când accentul se mută de pe produsul finit (rezultatul perfect) pe procesul de explorare (încercare, eroare, reajustare), preșcolarul își dezvoltă reziliența în fața eșecului și o puternică motivație intrinsecă pentru învățare. Copilul nu mai creează pentru a primi o laudă de la educatoare, ci din plăcerea pură de a descoperi și de a da formă propriilor idei.

Evaluarea creativității în context umanist

Într-o grădiniță ancorată în valorile umaniste, evaluarea creativității refuză utilizarea grilelor rigide sau compararea copiilor între ei. Instrumentul ideal este documentarea pedagogică: colectarea de portofolii de proces, care includ desene libere însoțite de transcrierea fidelă a explicațiilor oferite de copil, fotografii care surprind etapele de construcție ale unui ansamblu din piese de lemn și note de observație privind modul în care copilul a depășit un impas tehnic în timpul jocului. Prin această abordare, educatoarea validează identitatea unică a fiecărui preșcolar, transformând creativitatea într-un stil de viață și de gândire.

Bibliografie:

1. *Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București.*
2. *Nicholson, S. (1971). *How NOT to Cheat Children: The Theory of Loose Parts*. Landscape Architecture, 62(1), 30-34.*

*3. Pânișoară, I.-O. (2017). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Editura Polirom, Iași.*

*4. Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *O lume a tuturor posibilităților. Să învățăm să fim creativi*. Editura Humanitas, București.*

*5. Stan, E. (2009). *Pedagogie umanistă*. Editura Institutul European, Iași.*

Reconfigurarea spațiului didactic: Reflecția pedagogică ca instrument de emancipare în școala contemporană a educației timpurii

Prof. Educație Timpurie: Dăescu Adela-Roxana

Grădinița cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși", Târgu Jiu

Într-o societate marcată de fluiditate, digitalizare timpurie și transformări socio-culturale profunde, educația preșcolară nu se mai poate limita la aplicarea mecanică a unor proiecte didactice standardizate. Acest articol explorează centralitatea reflecției pedagogice ca practică autoreflexivă obligatorie pentru educatoarea modernă, privită ca „practician reflexiv". Lucrarea demonstrează cum trecerea de la modelul tehnicist la cel umanist reabilitează importanța ascultării active, a observării subtile și a adaptării curriculare instantanee în funcție de nevoile socio-emoționale ale copilului. Reflecția riguroasă devine astfel un instrument de emancipare profesională, capabil să transforme rutinele zilnice din grădiniță în veritabile acte de responsabilitate etică și pedagogică, asigurând o educație relevantă și profund ancorată în realitatea curentă.

Complexitatea lumii contemporane pătrunde inevitabil și dincolo de ușile grădiniței. Copiii de vârstă timpurie din generațiile actuale manifestă profiluri psihologice complexe, caracterizate printr-o expunere masivă la medii digitale, structuri familiale diverse și o sensibilitate emoțională accentuată. În acest context fluid, modelul tradițional al educatorului care doar transmite un set rigid de cunoștințe sau coordonează fișe de lucru prestabilite se dovedește a fi nu doar ineficient, ci și dăunător pentru dezvoltarea holistică a copilului.

Educația umanistă plasează copilul în centrul universului educațional, recunoscându-i individualitatea, libertatea de exprimare și potențialul nativ de explorare. Pentru a transpune aceste valori teoretice în realitatea zilnică a grupei, educatoarea are nevoie de un instrument de navigare dinamic: reflecția pedagogică. Nu vorbim despre o simplă evaluare de la finalul zilei solicitată de documentele școlare oficiale, ci despre o analiză critică conștientă, o interogare permanentă a propriilor credințe, reușite și eșecuri profesionale.

Conceptul de „practician reflexiv", fundamentat de Donald Schön (1983), aduce o schimbare radicală de paradigmă. Schön distinge între „reflecția asupra acțiunii" (reflection-on-action), care are loc post-factum, și „reflecția în timpul acțiunii" (reflection-in-action), ce reprezintă capacitatea de a reevalua și ajusta decizia didactică chiar în momentul desfășurării ei.

În învățământul preșcolar, unde comportamentele copiilor sunt adesea imprevizibile și ghidate de o puternică încărcătură emoțională, reflecția în timpul acțiunii devine o competență critică. De exemplu, dacă în timpul unei activități de povestire educatoarea observă că atenția copiilor este deturnată complet de o ploaie torențială apărută brusc afară, un educator tehnicist va încerca să reprime curiozitatea copiilor pentru a-și finaliza proiectul de activitate aprobat. În schimb, un practician reflexiv va îmbrățișa momentul spontan, transformând ploaia întrun stimul de explorare senzorială, științifică sau poetică, validând astfel trăirea autentică a copiilor.

O altă ancoră teoretică majoră este reprezentată de John Dewey (2014), care sublinia că nu învățăm direct din experiență, ci din reflecția asupra experienței. Fără această componentă, activitatea didactică riscă să se osifice în rutine repetitive și deconectate de la realitate. Abordarea umanistă în educația timpurie se inspiră profund și din filosofia Reggio Emilia, conceptualizată de Loris Malaguzzi, care promovează imaginea unui copil puternic, capabil, deținător a „o sută de limbaje" prin care comunică cu lumea. Rolul educatoarei reflexive este de a documenta și descifra aceste limbaje, nu de a le reduce la o singură voce uniformă.

Practica reflexivă a educatoarei se manifestă pe trei niveluri esențiale:

- Nivelul cognitiv-didactic: Analiza eficienței metodelor alese. *Oare materialul didactic a stimulat gândirea critică sau doar a oferit răspunsuri de-a gata? Cum s-au corelat sarcinile de învățare cu zona proximei dezvoltări a fiecărui preșcolar?*
- Nivelul socio-emoțional: Evaluarea climatului din grupă. *Cum au fost gestionate momentele de frustrare ale copiilor în timpul jocurilor libere? Care este impactul limbajului meu nonverbal asupra copiilor anxioși sau timizi?*
- Nivelul etico-pedagogic: Autoexaminarea propriilor stereotipuri și prejudecăți. *Acord aceeași atenție și validare copiilor din medii vulnerabile sau celor care manifestă tulburări de comportament?*

Prin documentarea acestor dimensiuni într-un jurnal pedagogic sau prin utilizarea protocoalelor de observare, educatoarea încetează să mai fie un simplu executant al curriculumului și devine un cercetător la firul ierbii, un co-constructor de cunoaștere alături de copii.

Reflecția pedagogică nu este un act solitar facil; ea necesită curaj intelectual și vulnerabilitate asumată. Pentru ca aceasta să devină o axă fundamentală a sistemului de învățământ preșcolar, este nevoie de o restructurare a mentalității instituționale:

- Înlocuirea inspecțiilor rigide și bazate pe control cu sesiuni de mentorat reflexiv și interasistențe axate pe sprijin reciproc.
- Constituirea unor comunități de învățare profesională în interiorul grădinițelor, unde cadrele didactice pot discuta deschis despre dilemele etice și eșecurile didactice, privindu-le ca pe resurse vitale de creștere.
- Alocarea unui timp dedicat în programul zilnic al educatoarei pentru reflecție și documentare pedagogică (prin fotografii, înregistrări audio sau note de teren).

Cultivarea unei minți reflexive în rândul educatoarelor reprezintă singura garanție pentru o educație timpurie relevantă, caldă și capabilă să crească oameni adaptabili, empatici și conștienți de sine.

Bibliografie:

1. *Pânișoară, I.-O. (2017). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Editura Polirom, Iași.*
2. *Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *O lume a tuturor posibilităților. Să învățăm să fim creativi*. Editura Humanitas, București.*

3. *Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.*
4. *Stan, E. (2009). *Pedagogie umanistă*. Editura Institutul European, Iași.*

METODA PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Aplicație didactică: caracterizarea lui Harap-Alb, clasa a X-a

Prof. Dăscălașu Florentina
Liceul Tehnologic „Jacques M. Elias" Sascut, Bacău

Articolul evidențiază valențele formative ale metodei Pălăriilor gânditoare în receptarea textului literar și propune un scenariu didactic aplicabil la clasa a X-a, într-o lecție mixtă consacrată caracterizării personajului Harap-Alb din basmul cult al lui Ion Creangă. Organizarea activității după modelul Evocare – Realizarea sensului – Reflecție transformă lectura într-un demers colaborativ, în care informația textuală, reacția afectivă, spiritul critic, creativitatea și sinteza sunt exersate complementar. Aplicarea metodei urmărește nu doar identificarea trăsăturilor personajului, ci și argumentarea lor prin episoade și mijloace de caracterizare, formularea unor judecăți nuanțate și construirea unei interpretări personale.

Domeniul actual al didacticii literaturii se definește prin coexistența a două orientări. Prima privilegiază abordarea descriptivă și tehnică, fiind focalizată asupra structurii textului și asupra descoperirii sensului prin instrumente de analiză. Cea de-a doua situează în prim-plan sensul construit de cititor în actul lecturii și înscrierea operei în orizontul său cultural, afectiv și experiențial. Cele două direcții nu trebuie privite ca exclusive: învățarea devine autentică atunci când rigoarea observației textuale se întâlnește cu participarea personală a elevului la configurarea semnificației.

Metoda Pălăriilor gânditoare ilustrează această îmbinare, cu un accent vizibil asupra caracterului personal al construirii sensului și asupra dimensiunii subiective a comprehensiunii. Elevul este solicitat să identifice informații, să evalueze critic, să valorizeze, să își exprime reacția afectivă, să imagineze alternative și să integreze perspectivele într-o concluzie. Astfel, lectura nu mai este redusă la reproducerea unei interpretări, ci devine o experiență de investigare, dialog și asumare a propriului răspuns la text.

În ora de limba și literatura română, metoda este adecvată mai ales conținuturilor care permit pluralitatea perspectivelor: analiza unui personaj, interpretarea unui conflict, evaluarea unei decizii, discutarea unei probleme morale sau formularea unei concluzii despre semnificația operei. În caracterizarea lui Harap-Alb, cele șase roluri cognitive îi conduc pe elevi de la datele verificabile ale textului spre empatie, judecată critică, valorizarea conduitei, interpretare originală și sinteză. Personajul nu mai este redus la o listă de trăsături, ci este urmărit în relația dintre statut, comportament, încercări, evoluție și semnificație.

Din perspectivă metodologică, metoda a fost creată de Edward de Bono și prezentată în volumul Six Thinking Hats. Denumirea valorifică expresia englezească „Put on your thinking cap", care poate fi redată prin îndemnul „Gândește în conformitate cu pălăria pe care o porți". Pălăria devine, așadar, semnul vizibil al unei dispoziții cognitive asumate temporar. Elevul nu este definit drept optimist, critic sau creativ, ci este invitat să experimenteze, pe rând, mai multe modalități de raportare la aceeași problemă.

Caracterul interactiv al metodei rezultă din confruntarea cooperantă a perspectivelor și din necesitatea de a asculta, completa și sintetiza intervențiile colegilor. Culoarea fiecărei pălării are o funcție simbolică. Galbenul, asociat soarelui, orientează spre gândirea pozitivă și spre identificarea valorii; negrul, culoarea robei judecătorului, exprimă prudența, avertismentul și evaluarea critică întemeiată pe argumente; roșul, culoarea focului și a sângelui, legitimează reacția afectivă, intuiția și judecata apreciativă; verdele, asociat vegetației, stimulează creativitatea, alternativele și interpretarea originală; albastrul, culoarea

cerului, asigură privirea de ansamblu, controlul procesului și sinteza. Pălăria albă completează demersul prin orientarea către fapte, date și informații verificabile.

Rolurile pot fi atribuite simultan unor grupe sau pot fi asumate succesiv de întreaga clasă. În clasele de liceu, pălăria albastră poate aparține profesorului ori unui elev capabil să conducă discuția, să rezume ideile și să ofere, pe rând, cuvântul celorlalte grupe. Pentru o lecție de 50 de minute, organizarea pe grupe este eficientă dacă sarcinile sunt precise, timpul de raportare este limitat, iar fiecare afirmație este susținută printr-un episod, o replică, un comportament sau un mijloc de caracterizare.

O variantă de organizare presupune împărțirea clasei în vorbitori - patru sau cinci grupe de câte trei-patru elevi - și observatori, câte unul pentru fiecare grupă. Pălăriile pot fi distribuite prin tragere la sorți sau prin alegerea rolului pe care elevii consideră că îl pot reprezenta mai bine. După rezolvarea sarcinii începe discuția propriu-zisă; o grupă poate solicita intervenția altei pălării atunci când problema analizată cere schimbarea perspectivei. Observatorul urmărește participarea, respectarea rolului și utilizarea dovezilor, iar profesorul evaluează atât rezultatul, cât și modul în care elevii au folosit funcția pălăriei primite.

Succesiunea pălăriilor se stabilește în funcție de natura problemei. Pentru o problemă nouă, demersul poate începe cu pălăria albă, care adună informațiile, continuă cu verdele, pentru idei și propuneri, apoi cu galbenul și negrul, pentru evaluarea avantajelor și a riscurilor, cu roșul, pentru reacția afectivă, și se încheie cu albastrul, pentru sinteză. În cazul unei probleme cunoscute, ordinea poate porni de la răspunsul afectiv - roșu -, continuând cu galben, negru, verde și alb, înaintea sintezei albastre. Ordinea nu este rigidă; ea constituie un instrument de proiectare a parcursului cognitiv.

Cele șase pălării reprezintă șase posibilități de procesare a datelor și pot susține motivația pentru lectură prin corelarea temelor și a aspectelor identificate în operă cu stiluri diferite de abordare. Pălăria albă, asociată culorii hârtiei, solicită o tratare neutră, apropiată de inventarierea realizată de un calculator: elevii consemnează ceea ce textul permite să fie afirmat, separând datele de interpretări. Celelalte pălării transformă apoi inventarul în evaluare, trăire, ipoteză și semnificație, ceea ce facilitează identificarea temei centrale și a traseului personajului.

Pălăria	Funcția dominantă	Întrebări utile în lectura literară
Albă	Informații și dovezi	Ce știm sigur? Prin ce episoade și mijloace de caracterizare demonstrăm?
Roșie	Afectivitate și intuiție	Ce simțim în locul eroului? Cum ne exprimăm empatia și aprecierea?
Neagră	Prudență și judecată critică	Ce greșeli, pericole și consecințe negative identificăm?
Galbenă	Gândire pozitivă și valoare	Ce calități ale eroului pot deveni lecție sau model pentru cititor?
Verde	Creativitate și alternative	Ce interpretări originale, soluții ori trasee alternative putem imagina?
Albastră	Control și viziune de ansamblu	Cum moderăm discuția, ordonăm ideile și formulăm concluzia?

Valoarea metodei nu rezultă din simpla utilizare a unor simboluri colorate, ci din adecvarea sarcinilor la text și din circulația ordonată a ideilor. În analiza personajului, profesorul poate reactualiza modalitățile caracterizării directe - realizată de narator, de alte personaje sau prin autocaracterizare - și ale caracterizării indirecte, deduse din comportament,

limbaj, onomastică, mod de a gândi și relațiile cu celelalte personaje. Pălăriile îi ajută apoi pe elevi să distribuie aceste informații în categorii cognitive diferite și să le reunifice într-o interpretare coerentă.

În plan formativ, tehnica îi pune pe elevi în situația de a găsi alternative, de a experimenta empatia și de a corela textul cu experiența personală. Pălăria roșie poate genera un monolog interior al eroului într-un moment dificil; cea neagră poate urmări adversitățile și greșelile care îl pun în pericol; cea galbenă poate desprinde o lecție din conduita protagonistului; cea verde poate propune o altă decizie sau un alt final; iar cea albastră recapitulează, compară și sintetizează. Libertatea răspunsului rămâne însă însoțită de exigența argumentării și de revenirea la text.

În ceea ce privește valențele formative, aplicarea consecventă a metodei stimulează participarea elevilor mai rezervați, exersează ascultarea activă și îi obligă pe participanți să distingă între fapt, emoție, evaluare și ipoteză. În același timp, distribuirea rolurilor creează interdependență: caracterizarea finală nu poate fi completă fără contribuția tuturor grupelor. Pentru elevii de liceu tehnologic, sarcinile scurte, vizibile și clar delimitate pot reduce teama de răspuns și pot susține trecerea de la observația concretă la interpretare.

Există însă și riscuri. Activitatea poate deveni superficială dacă elevii formulează enunțuri generale, dacă pălăriile sunt confundate cu trăsături de personalitate sau dacă raportarea ocupă întreaga oră. De aceea, profesorul pregătește fragmente-suport, cere minimum o dovadă textuală pentru fiecare idee, fixează timpul de lucru și rezervă reflecției individuale un loc distinct. Metoda nu înlocuiește lectura integrală și nici explicația profesorului, ci le valorifică într-un cadru de investigare și sinteză.

Aplicabilitatea metodei poate fi observată în următorul scenariu didactic, conceput pentru caracterizarea lui Harap-Alb la clasa a X-a, într-o lecție mixtă structurată după modelul E–R–R.

Date generale

- Disciplina: Limba și literatura română; clasa: a X-a; unitatea de învățare: Basmul cult; text-suport: „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă.
- Tipul lecției: lecție mixtă – verificarea și reactualizarea cunoștințelor despre basmul cult, urmate de sistematizarea și aprofundarea caracterizării personajului principal.
- Competențe vizate: receptarea textului literar; utilizarea strategiilor de analiză tematică, structurală și stilistică; argumentarea unei interpretări prin raportare la text; cooperarea în rezolvarea unei sarcini.
- Resurse: textul integral și fragmente selectate, fișe colorate/șase pălării simbolice, tablă sau proiector, fișă de sinteză, bilete de ieșire. Forme de organizare: frontal, pe grupe, individual.

Obiective operaționale

- O1 – să identifice statutul inițial, etapele devenirii și statutul final al personajului;
- O2 – să asocieze minimum trei trăsături cu episoade și mijloace de caracterizare adecvate;
- O3 – să formuleze aprecieri pozitive și critice argumentate asupra comportamentului eroului;
- O4 – să propună o interpretare personală privind semnificația maturizării lui Harap-Alb;
- O5 – să integreze contribuțiile grupelor într-o caracterizare coerentă, exprimată oral și în scris.

Desfășurarea activității după modelul E–R–R

A. Evocare – 8 minute

Profesorul proiectează două enunțuri: „Harap-Alb este un erou exemplar” și „Harap-Alb este un tânăr care devine erou”. Elevii aleg enunțul pe care îl consideră mai adecvat și notează, în 30 de secunde, un argument. Câteva răspunsuri sunt citite, fără a fi validate

definitiv. Prin conversație euristică se reactualizează noțiunile de basm cult, protagonist, caracterizare directă și indirectă, precum și principalele momente ale traseului inițiatic.

Profesorul formulează problema lecției: Cum se construiește un personaj memorabil din slăbiciuni, încercări și valori? Sunt prezentate obiectivele și regula centrală: fiecare afirmație analitică va fi însoțită de un episod, o replică sau un comportament relevant. Elevii sunt împărțiți în șase grupe și primesc rolurile colorate prin tragere la sorți. Fiecare grupă desemnează un raportor, un secretar și un observator; acesta din urmă urmărește participarea membrilor, respectarea perspectivei și utilizarea dovezilor textuale.

B. Realizarea sensului – 30 de minute

1. Investigarea pe grupe – 12 minute. Fiecare grupă recitește fragmentele indicate și completează fișa corespunzătoare. Secretarul notează ideile, iar raportorul pregătește o intervenție de maximum două minute.

Rol	Sarcina de lucru	Rezultat așteptat
Albă	Realizați „fișa de identitate” a personajului: nume și semnificație, origine/statut, vârstă simbolică, spațiu, aliați și adversari, caracteristici, probe și evenimente decisive. Selectați două dovezi textuale.	Profil neutru, cronologie și dovezi verificabile.
Roșie	Descrieți reacțiile afective față de Harap-Alb în trei momente: întâlnirea cu Spânul, încercările, finalul. Explicați schimbarea.	Hartă emoțională a receptării.
Neagră	Identificați greșelile și vulnerabilitățile eroului. Ce consecințe au naivitatea, neascultarea și lipsa de experiență?	Judecată critică argumentată.
Galbenă	Evidențiați calitățile care fac posibilă maturizarea: bunătate, milă, loialitate, curaj, sociabilitate. Susțineți-le prin episoade.	Profil axiologic cu exemple.
Verde	Formulați o interpretare originală a numelui și a drumului inițiatic. Propuneți un titlu alternativ pentru evoluția personajului.	Ipoteză interpretativă și titlu.
Albastră	Urmăriți contribuțiile, grupați ideile în statut – trăsături – mijloace – evoluție – semnificație și pregătiți concluzia clasei.	Schemă pentru caracterizarea finală.

2. Raportarea și dialogul între perspective – 12 minute. Deoarece caracterizarea lui Harap-Alb reprezintă o problemă deja cunoscută din lectura prealabilă, raportarea pornește de la pălăria roșie și continuă cu galbenă, neagră, verde și albă; pălăria albastră urmărește permanent discuția. După fiecare intervenție, un elev din altă grupă poate adresa o întrebare de clarificare, iar o echipă poate solicita contribuția altei pălării dacă are nevoie de o perspectivă complementară. Profesorul notează pe tablă cuvintele-cheie și intervine pentru corectarea confuziilor dintre trăsătură și dovadă, dintre opinie și argument sau dintre autor și

narator. La finalul raportării, observatorii oferă un feedback scurt despre respectarea rolurilor și colaborarea în grup.

3. Sinteza pălăriei albastre – 6 minute. Grupa albastră construiește, cu sprijinul clasei, răspunsul: Harap-Alb este un personaj principal, pozitiv și eponim, dar nu un erou desăvârșit de la început. Statutul său se modifică de la fiu de crai lipsit de experiență la slugă supusă Spânului și, în final, la conducător matur. Caracterizarea este predominant indirectă, prin fapte, relații, limbaj și atitudini. Naivitatea și neascultarea declanșează coborârea simbolică, în timp ce bunătatea, capacitatea de a lega prietenii și asumarea probelor fac posibilă maturizarea. Moartea și învierea marchează încheierea inițierii și recuperarea identității.

C. Reflecție – 10 minute

Elevii revin la alegerea inițială și răspund individual, în 6–8 rânduri, la cerința: „Este Harap-Alb un erou exemplar sau un tânăr care devine erou? Formulează o teză și susține-o prin două argumente rezultate din activitatea Pălăriilor gânditoare.” Câțiva elevi citesc răspunsurile, iar colegii identifică teza și dovezile. Ca bilet de ieșire, fiecare completează trei enunțuri: „Am înțeles că…”, „O dovadă importantă este…”, „O întrebare care îmi rămâne…”.

Evaluarea este continuă și combină observarea colaborării, calitatea dovezilor, relevanța intervențiilor și răspunsul individual. Criteriile comunicate elevilor sunt: corectitudinea informațiilor – 2 puncte; raportarea la text – 3 puncte; interpretarea și argumentarea – 3 puncte; claritatea exprimării și cooperarea – 2 puncte. Tema pentru acasă poate consta în redactarea unei caracterizări de 300–400 de cuvinte, în care elevii integrează cel puțin trei perspective ale pălăriilor.

În ansamblu, în lecția de literatură, Pălăriile gânditoare funcționează ca o arhitectură a dialogului interpretativ. Metoda îi ajută pe elevi să înțeleagă că analiza personajului nu este nici inventar de adjective, nici exprimare liberă lipsită de dovezi. Caracterizarea lui Harap-Alb se construiește la intersecția dintre datele textului, reacția cititorului, evaluarea critică, valorizarea morală, ipoteza creativă și sinteză. Modelul Evocare – Realizarea sensului – Reflecție susține această progresie: activează reprezentările inițiale, organizează investigarea și conduce spre formularea individuală a sensului.

Eficiența demersului depinde de lectura prealabilă, de sarcini bine calibrate și de revenirea constantă la text. În aceste condiții, metoda poate transforma o lecție mixtă despre basmul cult într-un exercițiu autentic de gândire critică și într-o experiență de lectură în care elevul devine participant la construirea interpretării.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ (ediția a IV-a). Iași: Polirom

Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ediția a III-a). Iași: Polirom.

De Bono, E. (1985). Six Thinking Hats. Boston: Little, Brown and Company.

Ilie, E. (2008). Didactica literaturii române. Iași: Polirom.

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

Pavelescu, M. (2010). Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint.

Steele, J. L., Meredith, K. S., & Temple, C. (1998). Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice. Ghidurile proiectului RWCT.

DINCOLO DE MANUAL: EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Cluburi de lectură, teatru educativ, proiecte și dezbateri - contexte autentice de formare a elevilor

Profesor Dăscălașu Florentina
Liceul Tehnologic „Jacques M. Elias" Sascut, județul Bacău

Rezumat. Articolul evidențiază rolul educației nonformale în predarea limbii și literaturii române, pornind de la necesitatea de a transforma lectura, scrierea și comunicarea orală în experiențe semnificative pentru elev. Sunt analizate scopul și obiectivele acestei forme de educație, precum și modalități de valorificare a cluburilor de lectură, teatrului educativ, proiectelor editoriale, atelierelor de scriere creativă, dezbaterilor și parteneriatelor culturale. Demersul propune și o activitate nonformală pentru clasa a XI-a, construită în jurul poemului „Luceafărul" de Mihai Eminescu. Ultima parte discută adecvarea acestor practici la contextul actual, marcat de digitalizare, inteligență artificială generativă și nevoia elevilor de interacțiune autentică.

Cuvinte-cheie: educație nonformală, lectură, comunicare, proiect, teatru educativ, creativitate, competențe digitale.

Literatura ca experiență de învățare

Predarea limbii și literaturii române se desfășoară astăzi într-un context complex. Profesorul trebuie să respecte exigențele curriculare și cerințele evaluărilor, dar, în același timp, să mențină interesul unor elevi obișnuiți cu informația rapidă, cu imaginea și cu interactivitatea. În aceste condiții, simpla transmitere a unor cunoștințe despre autori, curente și opere nu mai este suficientă. Elevul are nevoie să descopere că lectura îl privește, că literatura pune în discuție experiențe umane recognoscibile și că exprimarea personală poate avea un public real.

Educația nonformală oferă tocmai acest spațiu de apropiere. Ea nu reprezintă o activitate improvizată și nici o formă de divertisment fără finalitate. Potrivit delimitărilor utilizate de Ministerul Educației, învățarea nonformală este integrată unor activități planificate, urmărește obiective de învățare, dar nu urmează în mod explicit un curriculum și nu conduce automat la certificarea competențelor dobândite. Caracterul flexibil nu anulează rigoarea, ci permite adaptarea activității la interesele elevilor, la resursele comunității și la situații autentice de comunicare.

În cadrul disciplinei, nonformalul completează ora obișnuită. Lectura discutată într-un club, textul transpus scenic, revista realizată de elevi ori dezbaterea pornită de la o dilemă literară transferă achizițiile curriculare într-un context viu. Profesorul rămâne garantul corectitudinii și al coerenței demersului, însă rolul său se extinde: devine moderator, mentor, regizor al experienței de învățare și mediator între școală și viața culturală.

1. Scopul educației nonformale în studiul limbii și literaturii române

Scopul fundamental este formarea unei relații autentice, personale și durabile a elevului cu limba maternă și cu literatura. Dincolo de nota școlară și de pregătirea pentru examen, elevul trebuie să ajungă să citească pentru a înțelege lumea și pentru a se înțelege pe sine, să vorbească pentru a participa la dialog și să scrie pentru a comunica idei, emoții și perspective proprii.

Activitățile nonformale creează contexte în care cuvântul își recâștigă funcțiile firești: produce sens, construiește relații și face posibilă participarea culturală. În loc să rămână exclusiv receptorul unei interpretări, elevul devine cititor activ, actor, moderator, jurnalist,

autor, editor sau organizator de evenimente. Această schimbare de rol favorizează autonomia și transformă învățarea într-o experiență asumată.

2. Obiective specifice

În funcție de vârsta elevilor, de profilul clasei și de activitatea aleasă, educația nonformală poate urmări următoarele obiective:

- stimularea plăcerii de a citi și formarea unui comportament de lectură constant, prin alegerea textelor și prin discuții lipsite de presiunea notei;
- dezvoltarea competențelor de comunicare orală, prin argumentare, ascultare activă, formularea întrebărilor și exprimarea clară a unei opinii;
- cultivarea creativității și a expresivității scrise, prin texte originale, jurnale, reviste, bloguri și exerciții de rescriere;
- consolidarea interpretării textului literar, prin dramatizare, lectură performativă, adaptare și raportarea ideilor la dovezi textuale;
- formarea competențelor transversale: colaborare, gestionarea timpului, asumarea responsabilității, negocierea deciziilor și organizarea unui proiect;
- valorificarea identității culturale și apropierea de patrimoniul literar, prin evenimente, trasee culturale, vizite și întâlniri cu reprezentanți ai comunității;
- dezvoltarea stimei de sine și a autonomiei, prin prezentarea publică a unor produse, asumarea unor roluri și recunoașterea contribuției individuale;
- formarea competențelor digitale și mediatice, prin selectarea surselor, respectarea drepturilor de autor și publicarea responsabilă a conținutului.

Aceste obiective se află în acord cu perspectiva europeană asupra competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții: alfabetizare, competență digitală, competență personală și socială, cetățenie, inițiativă și sensibilizare culturală. În activitățile nonformale, ele sunt exersate integrat, prin rezolvarea unor sarcini cu finalitate și public.

3. Metode și activități nonformale

3.1. Cluburile de lectură și cluburile de carte

Clubul de lectură transformă cartea într-un subiect de conversație și într-un mijloc de întâlnire. Elevii se reunesc periodic pentru a discuta un titlu ales în comun, o temă sau un autor. Profesorul moderează fără a impune un comentariu unic, iar participanții își susțin opiniile prin exemple din text și prin conexiuni cu alte lecturi ori cu experiența personală. Rolurile pot fi distribuite: moderator, selector de citate, conector cu actualitatea, ilustrator, biograf al autorului sau cronicar al întâlnirii.

Formule precum cercul de lectură, cutia cu întrebări, jurnalul cititorului, cafeneaua literară ori recomandarea video reduc caracterul formal al discuției, fără a diminua calitatea lecturii. Alegerea democratică a cărților, întâlnirile cu scriitori și colaborarea cu biblioteca sporesc sentimentul de apartenență la o comunitate de cititori.

3.2. Teatrul educativ și dramatizarea

Transpunerea scenică solicită o lectură atentă și activă. Pentru a interpreta un personaj, elevul trebuie să îi înțeleagă intențiile, relațiile și evoluția; pentru a rosti o replică, trebuie să observe ritmul, tonul și subtextul. Se pot utiliza lectura dramatizată, jocul de rol, tabloul static, interviul imaginar, procesul unui personaj, teatrul-forum sau montarea unui spectacol.

Beneficiile depășesc înțelegerea literară: elevii își exersează dicția, expresivitatea, gestionarea emoțiilor și colaborarea. Profesorul nu urmărește performanța actoricească în

sine, ci fidelitatea față de sensul textului, justificarea opțiunilor și participarea fiecărui membru al echipei.

3.3. Învățarea bazată pe proiect

Proiectul oferă elevilor o finalitate concretă și un public autentic. O revistă școlară poate reuni cronici de carte, interviuri, reportaje culturale, texte creative și rubrici de limbă. Un blog literar poate găzdui recenzii, eseuri, podcasturi și recomandări, cu respectarea regulilor editoriale și a siguranței digitale. Miza educativă nu se reduce la produsul final: documentarea, planificarea, distribuirea rolurilor, feedbackul și revizuirea fac vizibil procesul de învățare.

Atelierele de scriere creativă pot porni de la o fotografie, un obiect, un vers ori o situație și pot propune schimbarea perspectivei narative, rescrierea finalului, jurnalul unui personaj sau un monolog. Feedbackul colegial trebuie să fie descriptiv și constructiv, iar autorul să aibă posibilitatea de a revizui textul înainte de publicare.

Concursurile de dezbateri exersează formularea unei teze, argumentarea, utilizarea exemplelor și răspunsul la contraargument. Temele pot fi desprinse din opere - libertate și destin, iubire și sacrificiu, succes și compromis - ori pot pune literatura în dialog cu actualitatea. Seratele literare și cenaclurile combină lectura expresivă, creația, muzica și dialogul cu publicul, conferind vizibilitate talentelor elevilor.

3.4. Programe și parteneriate instituționale

Programul național „Școala Altfel” constituie un cadru adecvat pentru activități intensive de lectură, teatru, film, scriere sau jurnalism cultural. Metodologia aprobată prin Ordinul ministrului educației nr. 6479/2023 valorizează identificarea nevoilor și intereselor elevilor, caracterul participativ al proiectării și reflecția asupra experienței. În cadrul disciplinei pot fi organizate trasee literare, expoziții, ateliere, întâlniri cu autori sau realizarea unor scurtmetraje inspirate din texte.

Bibliotecile publice și școlare oferă colecții, spații și expertiză pentru cluburi de lectură, expoziții și evenimente. ONG-urile culturale pot facilita ateliere, tabere de scriere, proiecte de educație media sau campanii de promovare a lecturii. Vizitele la case memoriale, muzee, teatre, târguri de carte și festivaluri literare introduc elevul într-un context cultural real și completează informațiile dobândite în clasă.

4. Avantajele educației nonformale

- Flexibilitate și participare asumată - elevul poate alege texte, roluri și forme de expresie, ceea ce susține motivația intrinsecă.
- Diminuarea anxietății evaluative - feedbackul formativ încurajează încercarea, întrebarea și exprimarea unei perspective personale.
- Comunicare cu miză reală - revista, spectacolul, podcastul sau evenimentul au destinatari dincolo de profesor.
- Caracter interdisciplinar - activitățile reunesc cuvântul, imaginea, sunetul, mișcarea, cercetarea și competențele digitale.
- Dezvoltare socio-emoțională - colaborarea, negocierea și prezentarea publică sprijină empatia, încrederea și responsabilitatea.
- Diferențiere și incluziune - rolurile variate permit participarea elevilor cu ritmuri, interese și profiluri diferite.

Aceste avantaje devin vizibile numai atunci când activitatea are obiective clare, un calendar realist și criterii de calitate cunoscute. Evaluarea trebuie să urmărească atât produsul, cât și procesul: documentarea, fidelitatea față de text, argumentarea, originalitatea,

colaborarea și reflecția. Sunt necesare și măsuri privind protecția datelor, acordul pentru publicarea imaginilor sau vocilor elevilor și utilizarea legală a resurselor.

5. Activitate nonformală pentru clasa a XI-a

Titlul activității: „Luceafărul rescris” - de la poemul romantic la scenă și creație proprie.

Context: Activitatea se desfășoară în două ore, la finalul studiului poemului „Luceafărul” de Mihai Eminescu. Poate fi integrată în programul „Școala Altfel”, într-un club de lectură sau într-un atelier extracurricular. Finalitatea este reinterpretarea motivelor și a conflictelor poemului prin joc dramatic, dezbatere și scriere creativă.

Element	Detalii
Disciplina	Limba și literatura română
Clasa	a XI-a
Tema	„Luceafărul” de Mihai Eminescu - condiția omului de geniu și iubirea incompatibilă
Tipul activității	Atelier nonformal de dramatizare, dezbatere și scriere creativă
Durata	Două ore sau o după-amiază în cadrul programului „Școala Altfel”
Obiective	Elevii vor reinterpreta relația Hyperion-Cătălina prin joc de rol; vor argumenta o poziție personală despre condiția geniului; vor redacta un text creativ pornind de la un motiv eminescian; vor colabora în realizarea și prezentarea unui produs.
Resurse	Textul poemului, fișe cu secvențe și citate, coli, markere, recuzită simbolică; opțional, telefoane pentru înregistrări scurte.

Desfășurarea activității

1. Încălzirea - „statui vii” (10 minute). În perechi, elevii construiesc tablouri corporale care sugerează opoziția dintre lumea astrală și cea terestră. Colegii identifică secvența sau ideea reprezentată și justifică răspunsul printr-un element din poem.

2. Dramatizarea pe grupe (25 de minute). Grupele primesc câte o secvență-cheie - chemarea Cătălinei, metamorfozele Luceafărului, călătoria cosmică, dialogul cu Demiurgul sau finalul. Elevii pregătesc o scenetă de două-trei minute, folosind un limbaj accesibil, dar păstrând ideea centrală și raporturile dintre personaje.

3. Prezentarea și întrebările publicului (20 de minute). Fiecare grup prezintă scena. Spectatorii formulează pe bilețele o întrebare adresată personajelor ori o observație privind fidelitatea transpunerii. Actorii răspund din perspectiva rolului asumat.

4. Dezbaterea (15 minute). Profesorul moderează discuția: „Ce înseamnă astăzi să fii diferit asemenea lui Hyperion?” și „Poate nemurirea compensa imposibilitatea iubirii?”. Nu se urmărește un răspuns unic, ci formularea unei poziții și susținerea ei prin argumente și exemple din text.

5. Atelierul de scriere creativă (30 de minute). Elevii aleg între o scrisoare a Cătălinei către Hyperion, o pagină din jurnalul ființei nemuritoare sau o poezie inspirată de motivul luceafărului. Textele sunt citite în perechi, primesc feedback și pot fi revizuite pentru revista școlii ori blogul clasei.

6. Lectura publică și reflecția (10 minute). Câțiva voluntari citesc textele. Activitatea se încheie printr-un răspuns scurt la întrebarea: „Ce am înțeles despre poem prin această experiență și nu observasem în lectura inițială?”.

Evaluarea

Evaluarea are caracter formativ și urmărește implicarea, fidelitatea față de semnificațiile poemului, originalitatea transpunerii, argumentarea și colaborarea. Corectitudinea exprimării rămâne importantă, dar feedbackul este oferit astfel încât să sprijine revizuirea, nu să blocheze inițiativa. Profesorul poate utiliza observația, feedbackul colegial, autoevaluarea și un scurt portofoliu al produselor.

6. Adecvarea la contextul educațional actual

Educația nonformală răspunde direct câtorva transformări ale mediului în care învață adolescenții. Prima este digitalizarea și familiaritatea cu formatele scurte. Elevii citesc și scriu deja în spațiul online, însă aceste practici au nevoie de orientare. Podcastul de carte, cronica video, blogul literar sau expoziția digitală pot transforma consumul de conținut într-un exercițiu de lectură, selecție, argumentare și creație.

A doua transformare este accesul la inteligența artificială generativă. Instrumentele pot produce rapid rezumate, interpretări sau texte, ceea ce obligă școala să acorde o mai mare importanță procesului și deciziilor elevului. Lectura în cerc, întrebarea spontană, jocul de rol, dezbaterea și prezentarea orală nu pot fi delegate integral unui algoritm. Dacă inteligența artificială este utilizată pentru idei, schițe sau feedback preliminar, elevul trebuie să verifice rezultatul în raport cu textul, să menționeze utilizarea instrumentului și să poată explica alegerile și revizuirile proprii.

A treia transformare privește nevoia de relaționare și de participare reală. Cluburile, cenaclurile, proiectele și teatrul creează contexte în care elevul este văzut, ascultat și responsabil față de grup. Pentru clasele eterogene, inclusiv cele din învățământul tehnologic, diversitatea rolurilor - lector, scenarist, actor, editor, tehnician, moderator - permite contribuții adaptate intereselor și punctelor forte ale fiecăruia.

Integrarea tehnologiei trebuie să rămână echitabilă și sigură. Produsele digitale pot avea alternative analogice, resursele pot fi folosite în echipă, iar publicarea trebuie să respecte protecția datelor, dreptul la imagine și drepturile de autor. În acest fel, educația nonformală sprijină simultan lectura literară, competența de comunicare și cetățenia digitală.

Concluzii

Educația nonformală nu înlocuiește ora de limba și literatura română, ci o extinde și îi conferă rezonanță în afara clasei. Cluburile de lectură, teatrul educativ, proiectele editoriale, dezbaterile, atelierele și parteneriatele culturale transformă textul dintr-un conținut de reprodus într-un prilej de explorare, dialog și creație.

Eficiența acestor practici depinde de proiectarea riguroasă, de legătura cu obiectivele disciplinei, de rolurile echilibrate, de feedback și de reflecția asupra învățării. Profesorul care îmbină rolul de evaluator cu acela de moderator și mediator cultural oferă elevilor ceea ce contextul actual solicită cu insistență: sens, participare, autonomie și experiențe autentice de comunicare.

Bibliografie

Consiliul Uniunii Europene. (2018). Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ediția a III-a). Iași: Polirom.

Ionescu, M., & Radu, I. (coord.). (2001). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia.

Ministerul Educației. (2023). Ordinul nr. 6479/2023 privind aprobarea Metodologiei de organizare a Programului național „Școala Altfel”.

Oprea, C.-L. (2009). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Pânișoară, I.-O. (2015). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.

Sâmihăian, F. (2014). O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art.

PERSPECTIVELE COMUNICAȚIONALE SI JOCUL STRATEGIILOR DIDACTICE

Prof. DEDEAN NICULINA GABRIELA
LICEUL CU PROGRAM SPORTIV, BISTRITA

În baza principiilor educative active, a relaţiilor de cooperare între educator şi educat, a strategiilor didactice specifice procesului de învăţământ, comunicarea joacă un rol primordial. În acest sens, activităţile propuse la nivelul şcolii trebuie să răspundă nevoilor şi cerinţelor elevilor, să permită libertatea de gândire şi de exprimare a acestora, promovând o pedagogie a reuşitei.

Prin intermediul acestui referat ne-am propus să arătăm eficienţa aplicării la nivelul grupului de elevi a unor strategii didactice cu caracter comunicaţional, deoarece comunicarea trasează una dintre coordonatele fundamentale ale educaţiei permanente, probând deschiderea temporală nelimitată a activităţii de formare şi dezvoltare a personalităţii pe toată durata vieţii. Centrarea asupra resurselor de comunicare ale elevului şi exploatarea acestora în cadrul actului didactic trebuie să fie obiective principale, întrucât activităţile didactice bazate pe comunicarea profesor-elev, integrate în cadrul instruirii, proiectată de profesor în contextul specific fiecărei discipline şcolare, au ca efect învăţarea.

Strategiile didactice îşi găsesc operativitatea atunci când, în cadrul predării ca act de comunicare, mesajul pedagogic transmis este receptat corect şi descifrat de către elev. Astfel, mesajul pedagogic, elaborat de către profesor, presupune selecţionarea informaţiilor cu valoare formativă optimă, conform exigenţelor impuse de noul Curriculum, în baza cărora învăţarea trebuie centrată pe formarea personalităţii elevului şi pregătirea acestuia pentru viaţă şi societate. Profesorul trebuie să stăpânească aşadar tehnicile de persuasiune, iar elevul, la rândul său, să manifeste capacităţi empatice cu ajutorul cărora să intuiască aspecte ale realităţii prin identificare afectivă.

Comunicarea eficientă conduce totodată la realizarea coeziunii grupului de elevi, la rezistenţa acestuia la destructurare. Profesorul are rolul unui mentor care transmite discipolului său o atitudine necondiţionat pozitivă, transmite o experienţă socială a adultului, de natură să fie de folos tânărului în efortul său de a se afirma ca individualitate autentică, valoroasă. Astfel, comunicarea profesor-elev trebuie să fie una deschisă, având calitatea de a-i oferi celui din urmă oportunitatea de a-şi afirma drepturile şi opiniile într-un mod ferm, dar fără agresivitate. Procesul de comunicare constituie un imperativ al dezvoltării vieţii moderne, al întreţinerii relaţiilor interumane, cultivând disponibilitatea de a colabora cu cei din jur.

Relaţia educator-elev trebuie permanent perfecţionată în sensul menţinerii unui mediu pozitiv, stimulativ. Pentru a se iniţia şi a se menţine o relaţie de colaborare profesor-elev, se pot aplica o

serie de strategii didactice de reprezentare şi de prezentare prin comunicare, stabilind o punte de legătură între cei doi poli. Folosirea unor metode interactive (jocul de rol, rezolvarea în grup de probleme, strategia interviului în direct, acvariul, chipul expresiv etc.) asigură elevilor condiţiile de afirmare atât individuală cât şi colectivă.

Spre exemplu, „tehnica blazonului" ce constă în utilizarea unei figuri asemănătoare unui blazon, oferind mai multe spaţii libere, în cadrul cărora elevilor li se solicită desemnarea câtorva reprezentări despre sine. Această tehnică poate fi utilizată în special la orele de dirigenţie, iar elevii vor fi învăţaţi să-şi descopere, să-şi evidenţieze competenţe, să-şi mărturisească pasiunile sau să formuleze exemple de activităţi pe care şi-au propus să le îndeplinească în perspectivă. Se poate pleca de la un blazon individual, realizând apoi chiar unul al clasei. Metoda menţionată stabileşte relaţii de natură afectivă între profesor şi grupul educat, rolul comunicării fiind aici cel de vehiculare a informaţiilor cu scopul de transmitere a unor valori, idealuri comune, crearea unor mijloace de auto-reglaj, de sentiment de apartenenţă la grup. Grupul dă astfel sentimentul de încredere, de siguranţă şi antrenare reciprocă, efectul fiind educarea unui comportament tolerant faţă de opiniile celorlalţi, acceptarea gândirii colective, fără sublimarea celei individuale, ci prin aportul acesteia la realizarea unui produs final reprezentativ grupului. Profesorul va stimula şi va valorifica astfel, prin intermediul comunicării, potenţialul fiecărui elev. Aceasta e însă doar una dintre numeroasele strategii de comunicare ce pot fi aplicate în procesul didactic.

O altă strategie care stimulează comunicarea este cea numită „Chipul expresiv". „Chipul expresiv" reprezintă o fişă cu contururi ale feţei ce vor reda (prin desenarea de către elevi) stări de spirit variate, generate de tema lecţiei predate de profesor. Fişele cu reprezentări standard pot conduce şi la formulări de autoprezentare scrise. Aceste fişe pot constitui un interesant material al portofoliului individual al elevului. Profesorul va reuşi astfel să cunoască mai bine elevul şi să perceapă starea de moment sau atitudinea acestuia faţă de lecţia (tema) respectivă.

Printre aceste strategii de interacţiune prin comunicare în cadrul microgrupului se numără şi cea pe care o putem numi generic „Petalele". Activitatea constă în faptul că profesorul pregăteşte o foaie de hârtie având desenată o floare (centru cu petale). Elevii sunt grupaţi şi li se va solicita ca fiecare membru al grupei să completeze câte o petală, scriindu-şi numele, scriitorul preferat, şi un cuvânt/desen definitoriu pentru sine. Printr-un astfel de exerciţiu se pot stabili afinităţi sau dominante ale grupului.

„Acvariul" reprezintă o altă metodă de comunicare, de intercunoaştere. Grupul se aşază în formă de dreptunghi, realizând simbolic un acvariu. Fiecare membru al grupului (inclusiv profesorul) va deveni peştişor trecând în centru. Acesta va răspunde la întrebările celorlalţi. Metoda se poate folosi şi în lecţii de evaluare sau de recapitulare, la diferite materii, iar cei care vor pune întrebările pot juca rolul de evaluatori.

„Strategia interviului în direct" constă în intervievarea unui elev în legătură cu o problemă ivită în cadrul grupului (generală/specifică). Clasa este împărţită în perechi, fiecare pereche adresând câte o întrebare. Astfel se poate realiza o reală comunicare între profesor şi grupul educat.

Tehnica grupării elevilor în funcţie de atitudinea sau de poziţia faţă de o anumită problemă are drept scop încurajarea acestora pentru a adopta poziţii personale, argumentate. Profesorul prezintă o temă, o problemă ce poate suscita discuţii, controverse, iar elevii scriu în 4-5 minute cât mai multe argumente pentru opinia pe care au emis-o, combătând celelalte posibile soluţii. Unii elevi pot fi totuşi indecişi. Elevii se vor grupa în diferite părţi ale clasei, în funcţie de opţiunile lor, iar cei indecişi vor rămâne la mijloc. Echipele pro şi contra îşi aleg un reprezentant care le prezintă argumentele. În funcţie de calităţile oratorice ale elevilor desemnaţi drept purtători de cuvânt, cei indecişi se pot adăuga uneia sau alteia dintre echipe. Se pot desemna astfel învingătorii, dacă activitatea se desfăşoară sub forma unei competiţii.

Prin intermediul acestor formule didactice de comunicare, aplicate la nivelul activităţilor educative, se realizează coeziunea grupului educat, în vederea unităţii de gândire şi de acţiune. De asemenea se înlătură tulburările de conduită, ce pot duce la eşec şcolar, stabilindu-se, în schimb, echilibrul psihic şi moral al elevilor.

Comunicantul este de obicei prins într-un joc al strategiilor, sub aspect persuasiv ce vizează modificarea valorilor şi a obiectivelor interlocutorului. Să nu uităm însă că, la nivelul procesului didactic, trebuie să existe flexibilitate şi toleranţă, în sensul deschiderii spre relaţii şi experienţe noi de comunicare în raportul educator-grup educat, ceea ce duce la depăşirea barierelor care ar putea exista între aceştia. Caracterul activ, dinamic al comunicării implică aşadar relaţia de cooperare profesor-elev, iar valenţele educative ale acesteia configurează obiectivele noului Curriculum, conform cărora personalitatea elevului este modelată în raport cu un statut socio-cultural compatibil cu idealul educaţional.

În concluzie, discursul didactic trebuie să aibă un rol iniţiatic, să incite elevul, să vizeze conturarea unui sistem axiologic coerent, fundament al unei personalităţi autonome şi independente, integrate dinamic în societate, iar cadrul didactic trebuie să stăpânească arta de a instrui şi educa sensibilizând.

Bibliografie :

1. Ioan Cerghit, **Metode de învăţământ,** E.D.P., Bucureşti, 1973 ;
2. Cristina Chiprian , Livia Ciupercă , ***Alternative didactice- limba şi literatura română***, Editura Spiru Haret, Iaşi, 2002

COMUNITATEA DE PRACTICĂ (CoP)

prof. Dincă Alin

Liceul Tehnologic Transporturi Auto Timişoara

O Comunitate de Practică (CoP) este un grup de oameni care au aceeași pasiune, problemă sau interes într-un domeniu și care învață cum să facă lucrurile mai bine prin interacțiune constantă. Acest concept sprijină colaborarea, schimbul de idei și dezvoltarea profesională în afara structurilor ierarhice rigide

Crearea unei comunități de învățare și practică include câteva elemente în absența cărora vorbim mai degrabă de rețele, grupuri, echipe, triburi, grupuri de prieteni sau alte forme de organizare.

Arhitectura sau designul de comunitate creează un ritm și o evoluție constantă a comunității, include realitatea că o comunitate este un organism viu care se modifică constant, fiind influențată de evenimente precum: membri noi, rotația gazdelor, formatul evenimentelor, modificarea spațiului fizic al comunității, forma de finanțare a comunității, plecarea unor membri, metodele utilizate în organizarea evenimentelor de comunitate, schimbarea intereselor membrilor.

Elemente principale

- Domeniul (The Domain): Interesul comun care leagă membrii între ei și definește identitatea grupului.
- Comunitatea (The Community): Relațiile de încredere, ajutorul reciproc și activitățile comune care îi țin pe oameni conectați.
- Practica (The Practice): Setul de resurse, idei, instrumente, povești și moduri de lucru pe care membrii le creează și le folosesc împreună.

Comunitate de Practică (CoP) transformă cunoștințele individuale în performanță colectivă prin colaborare voluntară. Succesul unei comunități depinde de interacțiunea continuă și de valoarea pe care membrii o obțin în activitatea lor zilnică.

Pași pentru lansarea unei CoP

- Identificarea nucleului: Găsește 2-3 colegi pasionați de același subiect pentru a forma grupul de inițiativă.
- Definirea scopului: Stabiliți clar ce probleme rezolvă comunitatea și cine sunt beneficiarii ei direcți.
- Alegerea canalelor: Fixați unde vă întâlniți (ex: Teams, Slack) și unde stocați materialele (ex: Confluence, Drive).
- Lansarea oficială: Organizați o primă sesiune deschisă pentru a atrage membri noi și a colecta idei de teme.
- Fixarea ritmului: Stabiliți întâlniri regulate (ex: bilunar sau lunar) pentru a menține interesul activ.

În istoria omenirii, educaţia şi învăţarea au avut o valoare adaptativă incontestabilă. Încă din antichitate, procesul de învăţare beneficia de o atenţie deosebită, modelele şi principiile utilizate fiind extrem de diverse şi dinamice.

Acestea stimulau imaginaţia, creativitatea şi implicarea învăţăcelului, având un caracter ludic, imagistic, practic, respectând modul natural de învăţare a creierului. Chiar dacă nu este primul lucru la care ne gândim, decăderea metodelor holistice în cadrul educaţiei a început odată cu invenţia lui Johannes Gutenberg a maşinii de tipărit din 1440. Acest lucru a avut diverse repercusiuni asupra educaţiei, printre care:

- ✓ Procesarea predominantă a cuvintelor, mai puţin a imaginilor;
- ✓ Accentuarea învăţării individuale, în defavoarea celei de tip colaborativ;
- ✓ Operarea cu concepte abstracte, latura practică şi concretă fiind redusă la minim;
- ✓ Separarea minţii şi a corpului în procesul de învăţare.

Aceste efecte se păstrează până în zilele noastre şi, din păcate, sunt baza sistemului românesc de învăţământ tradiţional. Din acest motiv programele de training au beneficiat de un succes foarte mare, iar principiile şi contextele de învăţare neconvenţionale au avut mare aderenţă în rândul cursanţilor.

Roluri esențiale în comunitate

- Coordonatorul (Facilitatorul): Organizează întâlnirile, menține legătura între membri și ghidează discuțiile.
- Experții de conținut: Vin cu studii de caz, prezintă bune practici și răspund la întrebări tehnice.
- Membrii activi: Participă la dezbateri, pun întrebări și aplică soluțiile găsite în munca lor.
- Sponsorul executiv: Un manager care oferă susținere logistică, timp și vizibilitate în organizație.

Tipuri de activități practice

- ❖ Sesiuni de rezolvare: Membrii aduc o problemă reală din proiectele lor și caută soluții împreună.
- ❖ Prezentări de bune practici: Analiza unui proiect de succes pentru a copia metodele eficiente.
- ❖ Grupuri de studiu: Analizarea în comun a unei cărți, a unui curs sau a unei tehnologii noi.
- ❖ Crearea de ghiduri: Scrierea de șabloane, proceduri sau liste de verificare utile tuturor.

De ce sunt utile

- ▪ Învățare rapidă: Află direct din experiența altora ce funcționează și ce nu.
- ▪ Soluții noi: Ideile bune apar din discuții deschise între colegi.
- ▪ Sprijin: Oamenii se simt mai puțin singuri în fața problemelor grele.
- ▪ Ajutor la muncă: Companiile folosesc CoP ca să împartă cunoștințele între echipe.

Cum funcționează o CoP

- ✓ Întâlniri: Membrii vorbesc online sau față în față.
- ✓ Proiecte: Lucrează împreună la chestiuni practice.
- ✓ Schimb de idei: Povestesc reușite sau eșecuri din care toți pot învăța

Plecând de la dorinţa şi nevoia oamenilor de a aparţine grupurilor, comunităţile de practică aduc o nouă formă de învăţare şi transfer de cunoştinţe în cadrul organizaţiilor şcolare. Mai mult, comunităţile pot aduce o contribuţie semnificativă în ceea ce priveşte:

- Alinierea practicilor de succes, procedurilor şi instrumentelor folosite în cadrul şcolii;
- Maparea cunoştinţelor şi identificarea discrepanţelor / nevoilor de instruire;

- Cercetarea pe zone de interes şi împărtăşirea rezultatelor în comunitate şi la nivel de instituţie şcolară;
- Împărtăşirea de informaţii între membrii comunităţii;
- Identificarea componentelor reutilizabile;
- Suportul tehnic de specialitate de la experţii din comunitate.

Integrarea dorinței naturale de apartenență cu obiectivele unității de învăţământ transformă comunitățile de practică (CoP) în motoare de performanță organizațională. Dincolo de simpla socializare, o CoP structurează capitalul intelectual al unei şcoli.

BIBLIOGRAFIE

1. *Comunitățile de practică în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.* Articol publicat pe EduSprijin.

2. **Clarke, P. (2002).** *Comunităţi de învăţare, Şcoli şi sisteme.* Editura Arc.

3. **Ghiduri Digitale Interactive.** Pentru modele metodologice aplicate, puteți consulta structura de design descrisă în CoP Guidebook de pe Wenger-Trayner.

4. **Lave, J., & Wenger, E. (1991).** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press.

PREDAREA INTERACTIVĂ A MATEMATICII IN GIMNAZIU

Prof. Dincă Iulian Viorel – Școala Gimnazială Mihai Eminescu Giurgiu

Prof. Mocanu Felicia Mădălina – Colegiul Național Ion Maiorescu, Giurgiu

„ Un elev nu este un vas pe care trebuie să-l umpli, ci o flacără pe care trebuie să o aprinzi...”

Societatea prezentului,dar mai ales a viitorului se circumscrie unui timp al informaţiei,al complexităţii.De aceea, investiţia în inteligenţa,creativitatea şi capacitatea de inovare a indivizilor, a grupurilor va fi extrem de rentabilă in viitor.

Copilul este un proiect “aruncat” în lume, aflat într-o stare de “facere”, pentru ca apoi,devenit adult,să se formeze continuu de-a lungul vieţii .

Rolul învăţătorului în procesul de modelare a omului este poate cel mai important.Punându-şi elevii in situaţii variate de instruire,el transformă şcoala “într-un templu şi un laborator”(M. Eliade).

Şcoala nu trebuie înţeleasă ca fiind locul unde profesorul predă şi elevii ascultă. Învăţarea devine eficienta doar atunci când elevii participă în mod activ la procesul de învăţare.

Matematica este obiectul care generează la marea majoritate a elevilor eşecul şcolar.De aceea profesorul de matematica trebuie să creeze un climat instituţional favorabil folosind diverse metode moderne care să-l determine pe elev să se implice activ în procesul instructiv - educativ.

Toate situaţiile şi nu numai metodele active propriu-zise în care elevii sunt puşi şi care îi scot pe aceştia din ipostaza de obiect al formării şi-i transformă în subiecţi activi, coparticipanţi la propria formare, reprezintă forme de învăţare activă.

Învăţarea activă înseamnă,conform dicţionarului,procesul de învăţare calibrat pe interesele /nivelul de înţelegere /nivelul de dezvoltare al participanţilor la proces.

De ce vorbim despre „învăţare activă“?

Cercetări efectuate în ultimii 25 de ani arată că pasivitatea din clasă (înţeleasă ca rezultat al predării tradiţionale, în care profesorul ţine o prelegere, eventual face o demonstraţie, iar elevii îl urmăresc) nu produce învăţare decât în foarte mică măsură. Iată câteva rezultate ale acestor studii:

• Elevii sunt atenţi numai 40% din timpul afectat prelegerii. (Pollio, 1984)

• Elevii reţin 70% din conţinuturile prezentate în primele 10 minute şi numai 20% din cele prezentate în ultimele 10 minute ale prelegerii. (McKeachie, 1986)

• Elevii care au urmat un curs introductiv de psihologie bazat pe prelegere au demonstrat că ştiu numai cu 8% mai mult decât elevii din clasa de control care NU au făcut cursul deloc! (Rickard et al., 1988)

• Un studiu vizând implicaţiile predării centrate pe discursul magistral (Johnson, Johnson, Smith, 1991) relevă că: atenţia elevilor descreşte cu fiecare minut care trece pe parcursul prelegerii; prelegerea se potriveşte numai celor care învaţă eficient prin canal auditiv; prelegerea promovează învăţarea de nivel inferior a informaţiilor factuale; prelegerea presupune că toţi elevii au nevoie de aceleaşi informaţii în acelaşi ritm; elevilor nu le place să fie supuşi unei prelegeri.

De ce vorbim despre „învăţare interactivă“?

Fără îndoială, este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care, la rândul lor, învaţă.

Altfel spus, dacă elevii îşi construiesc cunoaşterea proprie, nu înseamnă însă că fac acest lucru singuri, izolaţi. Să nu uităm că omul este o fiinţă fundamental socială. Promovarea învăţării active presupune şi încurajarea parteneriatelor în învăţare. În fapt, adevărata învăţare, aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi, este **nu doar simplu activă (individual activă) ci INTERACTIVĂ!**

Aspectul social al învăţării a fost reliefat de Jerome Bruner încă din anii ‘60. El avansează conceptul de reciprocitate definit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva şi de a lucre împreună cu alţii pentru atingerea unui obiectiv”. Reciprocitatea este un stimulent al învăţării: „Când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului.” (Bruner, 1966)

Nu numai cercetarea, dar şi experienţele cadrelor didactice cu metodele colaborative evidenţiază efectul benefic al interacţiunii elevilor. Gruparea şi sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- elevii se implică mai mult în învăţare decât în abordările frontale sau individuale;
- odată implicaţi, elevii îşi manifestă dorinţa de a împărtăşi celorlalţi ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înţelegerii;
- elevii acced la înţelegerea profundă atunci când au oportunităţi de a explica şi chiar preda celorlalţi colegi ceea ce au învăţat.

Printre metodele care activizează predarea-învăţarea sunt şi cele prin care elevii lucreaza productiv unii cu altii ,îşi dezvoltă abilităţi de colaborare şi ajutor reciproc.Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte uşor de reţinut,caracterului ludic şi oferind alternative de învăţare cu “priză” la copii.

Metodele active necesită o pregătire atentă: ele nu sunt eficiente decât in condiţiile respectării regulilor jocului. Avantajul major al folosirii acestor metode provine din faptul că ele pot motiva şi elevii care au rămâneri în urmă la matematică.

Exemple de activităţi desfăşurate cu elevii pe baza aplicării metodelor de învăţare activ-participative în lecţiile de matematică din gimnaziu:

MATRICEA CONCEPTUALĂ

Se împarte tabla în 4 părţi egale; se propune o temă în primul cadran;se cere definiţia noţiunii din primul cadran, în al doilea cadran;se cere o proprietate a noţiunii din primul cadran, în cadranul al treilea; se cere să ilustreze într-un desen tema din primul cadran , în cadarnul al patrulea;se evaluează rezultatele.

EXEMPLU:

TRIUNGHI ECHILATERAL	O PROPRIETATE:
DEFINITIE:	DESEN:

*Avantaje:*stimulează atenţia şi gândirea,scoate în evidenţă modul propriu de înţelegere,conduce la sintetizare/esenţializare.

ESEUL DE CINCI MINUTE

Acesta se foloseşte la sfârşitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-şi adune ideile legate de tema lecţiei şi pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întamplat, în plan intelectual, în acea oră.Acest eseu le cere elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învăţat din lecţia respectivă şi să formuleze o intrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta.

Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris şi le foloseşte pentru a-şi planifica la aceeaşi clasă lecţia.

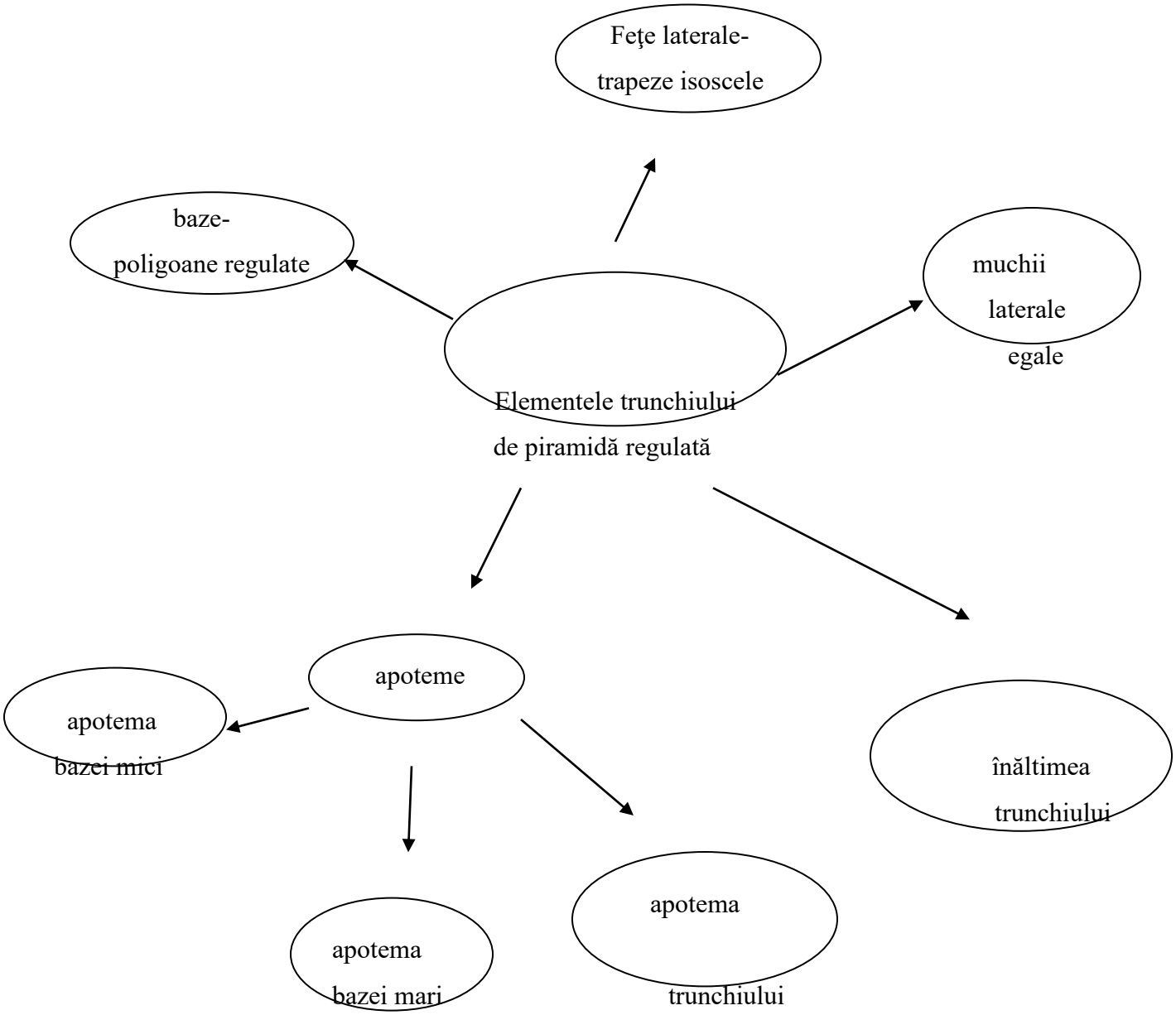
„Dacă aş fi o teoremă în triunghiul dreptunghic, mi-ar plăcea să fiu.....deoarece.....”

CIORCHINELE

Se scrie un cuvânt/tema în mijlocul tablei;

Se cere elevilor să noteze toate ideile /sintagmele care le vin în minte legate de cuvânt/tema şi se trasează linii între acestea şi cuvântul/tema iniţială;

EXEMPLU: “Trunchiul de piramidă regulată - clasa a VIII-a.



Avantaje: nu se critică ideile propuse;poate fi utilizată ca metodă liberă sau cu indicare prealabilă a categoriilor de informaţii aşteptate de la elevi.

METODA ,,SCHIMBĂ PERECHEA

Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanţi. Se formează două cercuri concentrice, copiii fiind faţă în faţă pe perechi. Învăţătorul dă o sarcină de lucru. Fiecare pereche

discută şi apoi comunică ideile. Cercul din exterior se roteşte în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche.

*Avantaje:*copiii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al grupei,fiecare se implică în activitate şi îşi aduce contribuţia la rezolvarea sarcinii, stimulează cooperarea în echipă,ajutorul reciproc,întelegerea şi toleranţa faţa de opinia celuilalt.

EXEMPLU: Tema: ,, Proporţionalitate directă/proporţionalitate inversă", clasa a VI-a.

Etapele activităţii: se organizează colectivul în două grupe egale. Fiecare copil ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Stând faţă în faţă, fiecare copil are un partener.

Profesorul comunică cerinţa: ,, Verifică dacă numerele următoare sunt direct/invers proportionale cu următoarele numere!".

Lucru în perechi. Copiii lucrează doi câte doi pentru câteva minute.

Copilul aflat în cercul interior spune soluţia de rezolvare iar celălalt aduce completări încercând să rezolve cerinţa. Apoi copiii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii iniţiali sau se termină.

Analiza ideilor şi a elaborării concluziilor. În acest moment, copiii se regrupează şi se vor analiza pe rând rezolvările problemelor.

METODA CUBULUI

Este o metodă folosită în cazul în care se doreşte explorarea unui subiect, a unei situaţii din mai multe perspective.

Se realizează un cub pe ale cărei feţe se notează: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează;

Se anunţă tema / subiectul pus în discuţie;

Se împarte grupul în şase subgrupuri, fiecare subgrup rezolvând una dintre cerinţele înscrise pe feţele cubului;

Se comunică forma finală a scrierii, întregului grup (se pot afişa/ nota pe caiet).

EXEMPLU:Tema: Prisma regulată deaptă : triunghiulară , patrulateră , hexagonală ; cubul , paralelipipedul dreptunghic,clasa a VIII-a.

Descrierea activităţii elevilor:

Elevii care primesc fişa cu verbul descrie vor avea

- de definit prisma regulată şi prisma dreaptă , cubul şi paralelipipedul dreptunghic;
- de enumerat prismele studiate;
- de realizat reprezentarea în spaţiu a corpurilor studiate şi desfăşurările lor plane;

- de identificat elementele acestora.

Elevii care primesc fişa cu verbul compară vor stabili asemănări şi deosebiri între prisma oblică şi prisma dreaptă , paralelipiped şi paralelipiped drept , paralelipiped drept şi paralelipiped dreptunghic , paralelipiped dreptunghic şi cub .

Elevii care vor avea fişa cu verbul asociază vor asocia fiecărei prisme studiate formulele de calcul pentru volum şi arie (laterală, totală), aria bazei , perimetrul bazei , apoi vor identifica obiecte cunoscute care au forma obiectului respectiv.Elevii pot primi un obiect practic/desen pe care să-l „descompună" în corpuri geometrice cunoscute.

Pentru grupa care va avea de analizat, sarcina de lucru va cere ca elevii să analizeze diferite secţiuni în corpurile studiate.(diagonale, secţiuni cu un plan paralel cu baza).Se vor realiza desene corespunzătoare în care se vor pune în evidenţă toate planele de secţiune şi forma secţiunii rezultate,prin markere sau carioci colorate.

Elevii ce vor primi o fişă cu verbul argumentează vor avea de analizat şi justificat în scris valoarea de adevăr a unor propoziţii , ce vor conţine şi chestiuni „capcană".Li se poate cere să realizeze şi scurte demonstraţii sau să descopere greşeala dintr-o redactare a unei rezolvări.

Elevii din grupa verbului „aplică" vor avea un set de întrebări grilă în care vor aplica formulele pentru calculul ariei sau volumului prismei regulate drepte in contexte variate.

După expirarea timpului de lucru (20-25 min) se vor evalua răspunsurile din fişe.

Avantaje: permite diferenţierea sarcinilor de învăţare,stimulează gândirea logică,sporeşte eficienţa învăţării(elevii învaţă unii de la alţii).

METODA „TURUL GALERIEI'' .

Materialele realizate, posterele, vor fi expuse în clasă în 6 locuri vizibile.Elevii din fiecare grup îşi vor prezenta mai întâi sarcina de lucru şi modul de realizare a ei, apoi, la semnalul dat de profesor, vor trece, pe rând pe la fiecare poster al colegilor de la altă grupă şi vor acorda acestora o notă.După ce fiecare grup a vizitat „galeria" şi a notat corespunzător productiile colegilor,se vor discuta notele primite şi obiectivitatea acestora, se vor face aprecieri şi se vor corecta eventualele erori.

Avantaje: elevii oferă şi primesc feed-back referitor la munca lor,şansa de a compara produsul muncii cu al altor echipe şi de a lucra în mod organizat şi productiv.

METODA „ŞTIU / VREAU SĂ ŞTIU / AM ÎNVĂŢAT"

Metoda se bazează pe cunoaştere şi experienţele anterioare ale elevilor, pe care le vor lega de noile informaţii ce trebuie învăţate.

- Listarea cunoştinţelor anterioare despre tema propusă;

- Construirea tabelului (Profesor);

Ceea ce ştim / credem că ştim	Ceea ce vrem să ştim	Ceea ce am învăţat

- Completarea primei coloane;
- Elaborarea întrebărilor şi completarea coloanei a doua;
- Citirea textului;
- Completarea ultimei coloane cu răspunsuri la întrebările din a doua coloană, la care se adaugă noile informaţii;
- Compararea informaţiilor noi cu cele anterioare;
- Reflecţii în perechi / cu întreaga clasă.

EXEMPLU: Tema: Calculul elementelor în triunghiul echilateral, clasa a VII-a.

ŞTIU	VREAU SĂ ŞTIU	AM ÎNVĂŢAT
-definiţia poligonului regulat; -construcţia poligonului regulat (triunghi echilateral, pătrat, hexagon regulat); -identificarea elementelor poligonului regulat; - $A = L^2\sqrt{3}/4$ - $P = 3L$.	-formula de calcul pentru apotemă, raza cercului circumscris şi înscris ; - alte formule de calcul pentru arie ;	$L_3 = R\sqrt{3}$ $a_3 = \frac{R}{2}$ sau $a_3 = L\sqrt{3}/6$ $A = L^2\sqrt{3}/4$ $A = 3R^2\sqrt{3}/4$

Avantaje:schimb de idei,stimularea gândirii critice,dezvoltarea vocabularului / capacităţii de exprimare,elevii caută căi de acces spre propriile cunoştinţe / convingeri.

METODA MOZAICUL

Metoda mozaicul presupune învăţarea prin cooperare la nivelul unui grup şi predarea achiziţiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup.Are avantajul că implică toţi elevii în activitate şi că fiecare dintre ei devine responsabil atât pentru propria învăţare, cât şi pentru învăţarea celorlalţi. De aceea, metoda este foarte utila în motivarea elevilor cu rămâneri în urmă: faptul că se transformă pentru scurt timp, în ,, profesori" le conferă un ascendent moral asupra colegilor.

Se împarte clasa în grupe eterogene de 4 elevi,fiecare primind câte o fişă numerotate de la 1 la 4,ce conţine părti ale unui material ce urmează a fi înţeles şi discutat de către elevi.Elevii sunt regrupaţi în

funcţie de numărul fişei primite şi încearcă să înţeleagă conţinutul informativ de pe fişe şi stabilesc modul în care pot preda ceea ce au înţeles colegilor din grupul lor original.Se revine în gruparea iniţială şi are loc predarea secţiunii pregătite celorlalţi membri.

Şi în final are loc trecerea în revistă a materialului dat prin predarea orală cu toată clasa/ cu toţi participanţii.

EXEMPLU: Tema: Propoziţii compuse, clasa: a V-a.

Cele patru fişe de lucru sunt paragrafe prezentate în manual cu titlurile: Când obţinem propoziţii adevărate folosind ,,şi"/ ,,sau"/ ,,nu"/ ,,dacă…atunci…"

Avantaje: anihilarea "efectului Ringelmann"(lenea socială,când individul îsi imagineaza că propria contribuţie la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie),dezvoltă interdependenţa dintre membrii grupuluik,ameliorează comunicarea.

METODA BRAINSTORMING

Metoda Brainstorming înseamnă formularea a cât mai multe idei – oricât de fanteziste ar părea- ca răspuns la o situaţie enunţată, după principiul cantitatea generează calitatea. Obiectivul fundamental constă în exprimarea liberă a opiniilor elevilor aşa cum vin ele în mintea lor ,indiferent dacă acestea conduc sau nu la rezolvarea problemei.

Alegerea sarcinii de lucru.Solicitarea exprimării într-un mod cât mai rapid a tuturor ideilor legate de rezolvarea problemei. Înregistrarea pe tablă si regruparea lor pe categorii,simboluri , cuvinte cheie,etc. Selectarea şi ordonarea ideilor care conduc la rezolvarea problemei.

EXEMPLU:O problemă de geometrie din manualul de clasa a VII-a în care se aplică teoremele învăţate:teorema lui Pitagora,a înălţimii şi a catetei.Problema este scrisă pe tablă apoi elevii propun idei care duc la rezolvarea problemei, cum ar fi:-construim figura,aplicăm teorema lui Pitagora apoi teorema catetei,etc.

POVESTIRI CU SUBIECT DAT

Se alege un concept matematic: triunghiul dreptunghic şi se cere elevilor să creeze o povestire în care personajul principal este conceptul ales, iar alte personaje sunt ,,rudele" acestuia-cum ar fi triunghiul oarecare şi dreptunghiul. În acest fel elevii ajung în mod natural la caracterizarea unei noţiuni sesizând asemănările şi deosebirile dintre noţiunea nouă şi alte noţiuni studiate anterior.

EXEMPLU:,,Salut! Sunt un triunghi şi am un prieten cu care ma înţeleg foarte bine. Să vă spun cum ne-am împrietenit:

Era o familie de patrulatere. Unul din ei era paralelogramul, fratele pătratului şi verişorul dreptunghiului…Intr-o zi, ne-am dus să ne înscriem într-un club de matematică. Ca să fim acceptaţi

trebuia să ne desenăm şi să ne aflăm perimetrele şi aria. El a reuşit eu nu! Aşa că vreau să mă ajutaţi voi.

JOC DE ROL

Jocul de rol se realizează prin simularea unei situaţii, care pune participanţii în ipostaze care nu le sunt familiare, pentru a-i ajuta să înţeleagă situaţia respectivă şi să înţeleagă alte persoane care au puncte de vedere

EXEMPLU:Un joc de rol poate fi : liniile importante din triunghi discută între ele-ce îsi spun?

Se împart rolurile,se stabileşte modul de desfăşurare al jocului,se pregătesc fişele cu descrierile de rol şi sunt instruiţi elevii cu desfăşurarea propriu-zisă.Fişele pot puncta câteva dintre proprietăţile pe care,,actorii" le pot invoca:,, noi,înălţimile suntem mai importante,pentru că ajutăm la calcularea ariilor" şi să ajungă la asemănări:,, de fapt în triunghiul isoscel suntem surori gemene",etc.

După desfăşurarea jocului sunt utile următoarele întrebări:

A fost o interpretare conformă cu realitatea?

Ce ar fi putut fi diferit în interpretare?

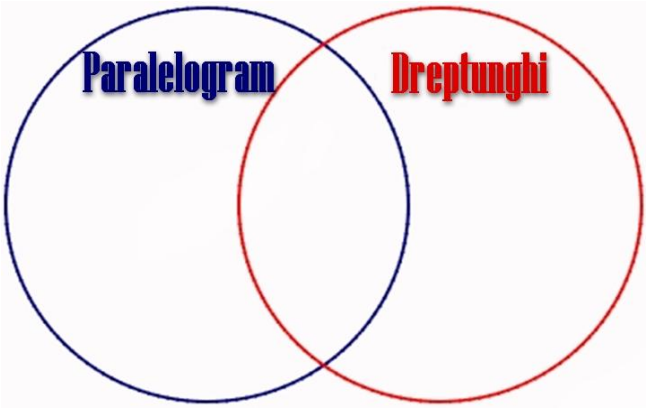
Ce alt final ar fi fost posibil?

Ce aţi învăţat din această experienţă?

DIAGRAMA VENN

O "diagramă Venn" este formată din două cercuri secante mari. Ea poate fi folosită pentru a arăta asemănările şi diferenţele între două idei sau concepte.

EXEMPLU: Tema-Dreptunghiul, clasa a VII-a.



Metodele active acordă valoare activismului subiectului:

- valorifică gândirea critică / creativitatea;
- presupun complementaritate – relaţii;
- sistematizează experienţe subiective;
- presupun colaborare – cercetare comună.

Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente.

Acest tip de interactivitate determină „identificarea subiectului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat" ceea ce duce la transformarea elevului în stăpânul propriei formări.

Bibliografie:

1. Singer,M.,Voica,C. Învăţarea matematicii. Elemente de didactică aplicată.Ghidul Profesorului,Ed. Sigma,2002.
2. Păcurari, O. (coord) – Învăţarea activă, Ghid pentru formatori, MEC-CNPP, 2001

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE (PBL)

prof. Dincă Iuliana Emilia
Liceul Teoretic "Vlad Ţepeş" Timişoara

Învățarea bazată pe proiecte (PBL) este o metodă centrată pe elev, prin care cunoștințele se dobândesc activ, prin investigarea unei probleme reale și complexe.

Se dorește ca elevii să capete abilități importante prin care pot dobândi competențe dar, pot să își dezvolte gândirea critică, comunicarea, colaborarea și creativitatea.

PBL este o experiență autentică de învățare, atractivă pentru elevi și aduce o provocare importantă în clasă, considerăm că PBL este un plus important pentru curriculum. Integrarea PBL în curriculum este esențială, deoarece conduce la o mai bună înțelegere a unui subiect, învățare mai profundă, citire la nivel superior și o motivație crescută pentru a învăța. Atunci când se aplică PBL, cunoștințele privind conținutul sunt păstrate mai mult timp, mai ales atunci când elevii sunt implicați în proiecte pe care le consideră personal semnificative.

Elemente Cheie în PBL

Un proiect didactic devine un adevărat model PBL doar dacă include următoarele componente:

- **Întrebarea directoare:** O problemă deschisă, provocatoare, legată de realitate, care declanșează investigația elevilor.
- **Nevoia de a ști:** Elevii identifică singuri ce informații le lipsesc pentru a rezolva problema respectivă.
- **Vocea și alegerea elevului:** Copiii decid singuri subtemele, rolurile în echipă și modul în care își organizează timpul.
- **Abilitățile secolului XXI:** Accentul cade pe dezvoltarea gândirii critice, comunicării, colaborării și creativității.
- **Critica și revizuirea:** Elevii oferă și primesc feedback continuu pentru a-și îmbunătăți produsul pe parcurs.
- **Produsul public:** Rezultatul final este prezentat în fața unei audiențe reale (părinți, experți sau comunitatea locală).

Colaborarea este o abilitate importantă la clasă, dezvoltată prin PBL. Colaborarea se referă la capacitatea de a lucra independent și în echipe. Pentru a avea succes în clasă, abilitățile de colaborare sunt atât de importante pentru cel care diijează învățarea, elevii au nevoie de aceste abilități de lucru în echipă pentru a lucra cu alții pentru a atinge un obiectiv comun. Aceste abilități sunt dificil de predat într-un mod explicit iar, integrarea PBL în curriculum este importantă, deoarece oferă educatorilor o modalitate de a dezvolta aceste abilități.

PBL poate sprijini abilități de ascultare activă…. creativitate … comunicare productivă, respect pentru ceilalți și munca în echipă. Pentru a finaliza cu succes învățarea bazată pe proiecte, abilitățile de colaborare sunt esențiale. Lucrul în echipă determină elevii să realizeze cu succes provocările puse de lucrul în echipe pentru a avea succes în îndeplinirea sarcinilor.

De asemenea, elevii învață, tocmai, prin interacțiunile lor cu colegii de clasă, deoarece trebuie să fie capabili să comunice și să rezolve eficient problemele pentru a lucra în echipa lor. În PBL, întrucât profesorul acționează ca antrenor/ facilitator, în loc de „deținător de cunoștințe", elevii se bazează mai mult pe colegii lor. Acest aspect al PBL susține parteneriatul, face ca profesorul să se alăture elevilor săi, acesta să fie mai deschis intereselor elevilor care conduc învățarea și construiesc relații închegate la clasă.

Etapele de Implementare la Clasă

- **Lansarea:** Profesorul introduce întrebarea directoare printr-un eveniment ancoră (un clip, o știre, o vizită pe teren).
- **Cercetarea:** Echipele de elevi adună date, formulează ipoteze, citesc articole și fac experimente.
- **Dezvoltarea:** Se creează prototipul, macheta, campania, portofoliul sau soluția fizică la problema propusă.
- **Prezentarea:** Elevii își susțin public argumentele și răspund la întrebările publicului.
- **Reflecția:** Evaluarea finală analizează atât produsul, cât și progresul individual și dinamica echipei.

Probabilitatea apariției unor conflicte este crescută în munca în grup. Această situație determină o învățare importantă pentru elevi, deoarece procesul de gestionare a conflictelor provoacă indivizii să își regândească ideile, să se coordoneze și să-și construiască în colaborare ideile.

Învățarea bazată pe proiecte este o strategie de instruire esențială de inclus în curriculum, deoarece implică încercarea de a veni cu soluții la probleme complexe din lumea reală.

Deoarece aceste probleme complexe nu au răspunsuri (care pot fi căutate în Google), creativitatea este necesară pentru a lua în considerare idei noi și a dezvolta soluții creative și adecvate. PBL stimulează creativitatea ajutând elevii să genereze idei noi sau necunoscute anterior sau să trateze ideile familiare într-un mod nou și să transforme astfel de idei într-un produs, serviciu sau proces care este recunoscut ca roman într-un anumit domeniu. Feedback-ul elevilor a prezentat o asociere pozitivă între natura colaborativă a PBL și creativitate.

Avantaje pentru Elevi

- **Ancorare în realitate:** Elevii înțeleg utilitatea practică a teoriilor învățate la școală.
- **Autonomie crescută:** Dezvoltă abilități de auto-organizare și management al timpului.
- **Incluziune:** Permite fiecărui elev să contribuie conform talentelor sale (design, documentare, public speaking).

Învățarea bazată pe proiecte îi ajută pe elevi să își dezvolte abilitățile de comunicare scrisă și verbală, dar și gândirea critică.

Gândirea critică este abilitatea de a proiecta și gestiona proiecte, de a rezolva probleme și de a lua decizii eficiente folosind o varietate de instrumente și resurse.

Un alt avantaj al învățării bazate pe proiecte este că îi ajută pe elevi să dobândească abilități valoroase de gândire. În PBL, elevii se angajează în rezolvarea unor probleme locale, a unor probleme din lumea reală pentru care s-ar putea să nu existe un răspuns clar. Pentru a face față acestei provocări, elevii trebuie să facă judecăți și alegeri în cunoștință de cauză cu privire la informațiile și comunicarea obținute folosind un raționament reflectiv și suficiente dovezi pentru a susține afirmațiile. Dacă taxonomia lui Bloom, a obiectivelor educaționale discută despre importanța dobândirii mai profunde a cunoștințelor, menționăm că PBL poate susține acest aspect, deoarece contribuie la progresul elevilor de la nivelul de bază (cunoștințe) la nivelul superior (creativitate).

BIBLIOGRAFIE

1. Bell, S. (2010). Învățare bazată pe proiecte pentru secolul 21: Abilități pentru viitor. The Clearing House.
2. De La Paz, S. și Hernández-Ramos, P. (2013). Învățare bazată pe proiecte îmbunătățită prin tehnologie: Efecte asupra gândirii istorice. Jurnalul Tehnologiei Educației Speciale.
3. Fullan, M. (2013). De la excelent la excelent: lansarea următoarei etape a agendei educaționale din Ontario.
4. Fullan, M. și Scott, G. (2014, iulie). Cartea albă privind noile pedagogii pentru învățarea profundă: Education PLUS. S eattle, SUA, www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/09/Education-Plus-A-Whitepaper-July-2014-1.pdf
5. Laar, EV, Deursen, AJ, Dijk, JA și Haan, JD (2017). Relația dintre abilitățile din secolul 21 și abilitățile digitale: o revizuire sistematică a literaturii. Calculatoare în comportamentul uman.
6. Lee, D., Huh, Y. și Reigeluth, CM (2015). Colaborare, conflict intragrup și abilități sociale în învățarea bazată pe proiecte. Știința instructivă.

Integrarea Metodologiei CLIL și a Resurselor Digitale în Educația Timpurie: Creativitate și Inovație Pedagogică

Prof. Înv. Preșcolar Roxana Dincă
Școala Gimnazială "I.L. Caragiale", Pitești

Rezumat: *Prezentul articol propune o reflecție pedagogică asupra modului în care metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) poate fi armonizată cu resursele educaționale digitale deschise (RED) pentru a optimiza achiziția bilingvă în educația timpurie. Într-o lume complexă și profund tehnologizată, educarea preșcolarilor necesită o abordare creativă. Utilizarea aplicațiilor precum WordWall sau LearningApps pentru predarea conceptelor matematice și de logică într-o limbă străină demonstrează eficiența unei educații ancorate în realitatea actuală.*

1. Introducere: Reflecția pedagogică și necesitatea metodologiei CLIL

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, educația timpurie trebuie să depășească barierele metodelor tradiționale, orientându-se către strategii care cultivă concomitent competențele cognitive și pe cele lingvistice. Metodologia CLIL (Învățarea Integrată a Conținutului și a Limbii) reprezintă un reper esențial pentru o educație relevantă. Prin CLIL, limba străină nu mai este doar un obiect de studiu izolat, ci devine un vehicul de comunicare și descoperire a lumii înconjurătoare. La vârsta preșcolară, când plasticitatea cerebrală este maximă, asimilarea bilingvă se produce natural, mai ales atunci când conținutul (precum noțiunile de matematică sau logică) captează interesul copilului.

Pentru a facilita acest proces complex, educatoarea are la dispoziție un paletar divers de mijloace didactice, menite să asigure o imersiune lingvistică firească și captivantă. Tradițional, învățarea bilingvă este susținută de elemente vizuale (jetoane, planșe), de activități motrice (Total Physical Response) și, în mod cu totul special, de integrarea muzicalității, a cântecelor, versurilor și a ritmului – adevărate ancore pentru retenția vocabularului și corectarea pronunției. Cu toate acestea, pentru a răspunde autentic profilului de învățare al actualelor generații și cerințelor unei societăți tehnologizate, aceste mijloace clasice sunt din ce în ce mai eficient completate și potențate de instrumentele digitale. Resursele multimedia devin, astfel, puntea de legătură perfectă care pregătește terenul pentru o interactivitate superioară.

2. Creativitatea didactică prin integrarea instrumentelor digitale

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale presupune adaptarea mediului de învățare la profilul nativilor digitali. Creativitatea pedagogică a cadrului didactic se reflectă în capacitatea de a selecta și integra instrumente digitale adecvate vârstei, care să sprijine metodologia CLIL.

latformele cu resurse educaționale deschise, precum WordWall sau LearningApps, oferă oportunități extraordinare pentru proiectarea unor activități de învățare interactive. Crearea unor jocuri secvențiale, a unor activități de asociere sau a unor puzzle-uri logice în limba engleză transformă procesul de învățare într-o experiență ludică, lipsită de anxietate, aplicabilă în toate domeniile experiențiale. De exemplu, în domeniul științelor, un joc interactiv de formare a unor mulțimi (concept matematic) însoțit de instrucțiuni și feedback audio-vizual într-o limbă străină atinge simultan două obiective curriculare majore. Pentru activitățile de cunoaștere a mediului, instrumentele digitale permit crearea unor jocuri de sortare (de exemplu, animale domestice vs. sălbatice sau elemente specifice anotimpurilor), preșcolarii explorând astfel natura și mediul înconjurător prin intermediul unui vocabular nou, asimilat vizual și auditiv. Aplicațiile sunt la fel de eficiente și pentru educarea limbajului. Prin crearea unor jocuri digitale bazate pe asocierea imaginilor cu scurte fragmente audio ce conțin rime sau cuvinte ritmate, este stimulată dezvoltarea auzului fonematic. Această valorificare a ritmului și rimei în mediul digital este fundamentală pentru retenția vocabularului și corectarea pronunției la vârste mici.

Nu sunt neglijate nici domeniile estetice și creative. În cadrul educației muzicale, copiii pot interacționa cu un chestionar digital de tip „ascultă și alege”, recunoscând instrumente muzicale sau potrivind secvențe sonore cu imaginile corespunzătoare, consolidând mesajul bilingv prin intermediul muzicalității. În mod similar, activitățile de educație plastică pot fi introduse printr-un joc interactiv de tip „ruleta” pentru selectarea culorilor, a nuanțelor și a instrumentelor de lucru (pensulă, șevalet, paletă). Astfel, copiii dobândesc vocabularul necesar în limba străină înainte de a trece efectiv la activitatea practică și la exprimarea creativă.

3. Impactul asupra achiziției bilingve și dezvoltării cognitive Integrarea acestor resurse în rutina grădiniței umanizează tehnologia, punând-o în slujba dezvoltării copilului. Dincolo de simpla expunere la un vocabular nou, copiii dezvoltă o gândire logică și își îmbunătățesc capacitatea de rezolvare a problemelor (problem-solving). Interactivitatea jocurilor digitale dezvoltate prin WordWall menține motivația intrinsecă la cote înalte. Copilul nu simte că depune

un efort conștient pentru a învăța un cuvânt nou, deoarece atenția sa este concentrată pe rezolvarea provocării matematice sau logice prezentate pe ecran.

Mai mult, aceste instrumente permit diferențierea și personalizarea parcursului de învățare, respectând ritmul propriu al fiecărui preșcolar – un principiu fundamental al pedagogiei umaniste.

4. Concluzii Abordarea metodologiei CLIL cu sprijinul aplicațiilor digitale deschise nu este doar o inovație tehnică, ci o profundă inovație pedagogică. Această împletire răspunde nevoii de a oferi preșcolarilor o educație de calitate, relevantă și stimulativă. Cultivarea creativității în mediul preșcolar, atât a cadrelor didactice în faza de proiectare, cât și a copiilor în faza de explorare, transformă actul educațional într-un proces viu, pregătind generațiile viitoare pentru provocările unei lumi globale și interconectate.

Bibliografie:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bocoș, M., & Catalano, H. (coord.) (2019). *Pedagogia învățământului preșcolar. Instrumente didactice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

European School Education Platform (2024). *Abordarea CLIL și integrarea instrumentelor digitale în educația timpurie*. Comisia Europeană. Disponibil online la: https://school-education.ec.europa.eu/ro

EDUCAȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

Profesor, Drăgan Mihaela

Școala Gimnazială ''Ecaterina Teodoroiu'' ,Brăila

Educația primară reprezintă una dintre etapele fundamentale ale formării copilului, perioadă în care se pun bazele dezvoltării intelectuale, afective, sociale și morale. Într-o societate aflată într-o continuă transformare, școala este chemată să depășească modelul centrat predominant pe transmiterea și reproducerea informațiilor și să creeze contexte de învățare în care elevul să poată explora, întreba, imagina, experimenta și crea. În acest context, creativitatea devine o dimensiune esențială a educației, iar profesorul are rolul de a construi situații de învățare stimulative, flexibile și relevante pentru universul copilului.Articolul abordează relația dintre educație și creativitate în ciclul primar, evidențiind particularitățile creativității școlarului mic, rolul cadrului didactic și importanța utilizării unor strategii didactice active și interactive. Sunt analizate posibilitățile de valorificare a jocului, problematizării, învățării prin proiecte, brainstormingului, activităților interdisciplinare și reflecției în procesul de formare a elevilor. Creativitatea este privită nu doar ca aptitudine individuală, ci ca rezultat al interacțiunii dintre potențialul copilului, climatul educațional și practicile pedagogice.

Școala contemporană se află în fața unei schimbări importante de perspectivă: de la educația centrată în principal pe transmiterea de informații către o educație orientată spre formarea competențelor, a autonomiei și a capacității de adaptare. Copilul de astăzi crește într-o lume caracterizată prin diversitate, schimbare tehnologică, acces rapid la informație și transformări sociale continue. În aceste condiții, simpla acumulare de cunoștințe nu mai este suficientă. Elevul trebuie să învețe să utilizeze cunoștințele în situații noi, să formuleze întrebări, să identifice soluții și să construiască răspunsuri personale. În acest context, creativitatea nu trebuie tratată ca un element secundar sau ca o caracteristică specifică exclusiv disciplinelor artistice. Ea reprezintă o dimensiune transversală a învățării și poate fi cultivată la toate disciplinele școlare.

1. Creativitatea – o resursă fundamentală a copilului

Creativitatea poate fi înțeleasă ca aptitudinea de a produce idei și soluții originale și relevante, de a realiza conexiuni între elemente aparent disparate și de a privi o situație din perspective diferite. În cazul copilului de vârstă școlară mică, creativitatea se manifestă natural prin curiozitate, imaginație, joc, întrebări, povești, desene, construcții și dorința de a experimenta. Copilul nu se raportează la realitate exclusiv prin intermediul logicii formale. El explorează lumea prin joc, emoție, imaginație și experiență directă. Tocmai de aceea, școala primară are responsabilitatea de a păstra și de a valorifica această disponibilitate naturală pentru explorare. Creativitatea copilului nu se reduce la realizarea unor produse artistice. Un elev poate manifesta creativitate atunci când găsește mai multe modalități de rezolvare a unei probleme

matematice, când propune un final diferit pentru o poveste, când formulează o explicație personală pentru un fenomen sau când găsește o soluție originală într-o situație de viață.Cercetările recente dedicate educației primare evidențiază o diversitate de abordări pedagogice asociate dezvoltării creativității: învățarea bazată pe probleme și proiecte, învățarea experiențială, jocul, activitățile artistice și abordările STEM..Astfel, creativitatea trebuie înțeleasă ca o capacitate care poate fi cultivată sistematic prin experiențe educaționale adecvate.

2. Școala primară – spațiu al formării creativității

Școala primară reprezintă perioada în care copilul își formează primele reprezentări sistematice despre învățare. Modul în care acesta trăiește experiența școlară poate influența atitudinea sa ulterioară față de cunoaștere. O școală care încurajează întrebările, explorarea și exprimarea personală poate contribui la formarea unui elev curios și autonom. În schimb, un climat caracterizat permanent de teamă, rigiditate și accent excesiv pe răspunsul unic poate diminua inițiativa copilului. Din această perspectivă, creativitatea trebuie susținută printr-un climat educațional pozitiv, în care elevul să simtă că poate propune idei și că greșeala nu reprezintă un eșec definitiv, ci o posibilitate de învățare. Prin urmare, dezvoltarea creativității nu depinde numai de metodele folosite, ci și de atmosfera generală a clasei.

3. Rolul profesorului în stimularea creativității

Profesorul reprezintă unul dintre factorii esențiali în dezvoltarea creativității elevilor. El poate fi un facilitator al creativității sau, dimpotrivă, poate limita exprimarea ei prin practici excesiv de rigide. Profesorul care stimulează creativitatea nu renunță la obiectivele educaționale și nici la rigoarea procesului didactic. El schimbă însă modalitatea prin care elevii ajung la acestea. În locul unei lecții în care profesorul oferă permanent răspunsurile, poate fi creată o situație în care elevii descoperă, formulează ipoteze, compară variante și argumentează.

Întrebările profesorului pot avea un rol decisiv:

- „Cum ai ajuns la această soluție?”
- „Mai există și o altă variantă?”
- „Ce s-ar întâmpla dacă am schimba un element?”
- „Cum ai explica acest lucru unui coleg?”
- „Ce ai face dacă ai fi în locul personajului?”
- „Cum ai putea îmbunătăți această soluție?”

Astfel de întrebări îl determină pe copil să depășească reproducerea și să intre în zona explorării și a creației.

4. Strategii didactice pentru dezvoltarea creativității

Creativitatea poate fi stimulată printr-o varietate de strategii didactice.

Brainstormingul

Brainstormingul oferă elevilor posibilitatea de a genera rapid mai multe idei fără evaluarea lor imediată.

La Limba și literatura română, profesorul poate propune întrebarea:

„Ce s-ar întâmpla dacă personajul principal ar putea schimba finalul poveștii?”

Elevii formulează variante, iar ulterior cele mai interesante idei pot fi dezvoltate în texte.

Problematizarea

Situațiile-problemă îi determină pe elevi să caute soluții și să utilizeze cunoștințele în contexte noi.

De exemplu:

„Cum am putea transforma un spațiu nefolosit din curtea școlii într-un loc util pentru elevi?”

Copiii pot propune soluții diferite, pot realiza schițe, pot calcula dimensiuni și pot argumenta alegerea lor.

Învățarea prin proiecte

Proiectele permit elevilor să participe activ la construirea unui produs final și favorizează integrarea mai multor discipline.

Un proiect intitulat **„**Școala pe care mi-o doresc” poate integra elemente de Limba română, Matematică, Arte vizuale și abilități practice, Științe și Educație civică.

Jocul didactic

Jocul constituie un context natural pentru copil și poate transforma învățarea într-o experiență atractivă. Prin joc de rol, elevii pot deveni personaje, cercetători, jurnaliști, exploratori, inventatori sau „detectivi” ai unei probleme.

Învățarea interdisciplinară

Creativitatea este favorizată atunci când elevul poate realiza conexiuni între domenii.O poveste poate deveni punct de plecare pentru o problemă matematică; un fenomen natural poate genera o compunere; o lecție despre comunitate poate conduce la realizarea unei machete sau a unui proiect.

5. Creativitatea în diferite discipline

Una dintre cele mai importante idei este aceea că creativitatea poate fi cultivată la toate disciplinele.

La Limba română, elevii pot crea povești, pot modifica finaluri, pot inventa dialoguri sau pot rescrie un text din perspectiva unui alt personaj.

La Matematică, pot fi propuse probleme cu mai multe soluții, situații din viața reală și exerciții în care elevii sunt invitați să găsească modalități diferite de rezolvare.

La Științe ale naturii, elevii pot formula ipoteze, pot observa, experimenta și explica fenomene.

La Arte vizuale și abilități **practice**, copilul își poate exprima ideile prin culoare, formă, material și compoziție.

La Educație civică, situațiile de viață și jocurile de rol permit dezvoltarea empatiei, argumentării și găsirii unor soluții alternative.

În acest mod, creativitatea devine o componentă a întregului curriculum, nu o activitate izolată.

6. Reflecția – dimensiune a învățării creative

Creativitatea este strâns legată de reflecție. Copilul creator nu doar produce o idee, ci poate fi învățat să o analizeze, să o îmbunătățească și să explice modul în care a ajuns la ea.

La finalul unei activități, profesorul poate utiliza întrebări precum:

Ce am descoperit?

Ce mi s-a părut dificil?

Ce idee mi-a plăcut cel mai mult?

Ce aș schimba?

Ce altă soluție aș putea încerca?

Astfel, elevul devine treptat conștient de propriul proces de învățare. Reflecția nu este importantă numai pentru elev. Ea este esențială și pentru profesor. Cadrul didactic reflexiv își analizează activitatea, observă reacțiile elevilor, identifică dificultățile și adaptează demersul didactic.

7. Creativitatea și evaluarea

Evaluarea creativității presupune o perspectivă mai largă asupra progresului elevului. Nu este suficient să fie analizat doar produsul final. Este important să fie observat și procesul prin care copilul ajunge la acesta.

Pot fi valorizate:

- originalitatea ideilor;
- flexibilitatea;
- capacitatea de a găsi soluții alternative;
- inițiativa;
- perseverența;
- capacitatea de îmbunătățire a produsului;
- argumentarea alegerilor;
- colaborarea cu ceilalți.

Evaluarea poate deveni astfel un instrument de dezvoltare, nu doar de clasificare.

8. Bariere în cultivarea creativității

Dezvoltarea creativității poate fi îngreunată de mai mulți factori: timpul limitat, presiunea parcurgerii conținuturilor, accentul excesiv pe răspunsul unic, teama elevilor de greșeală sau lipsa unor contexte flexibile de învățare.Depășirea acestor bariere presupune nu abandonarea rigorii, ci regândirea modului în care aceasta este realizată.O lecție poate avea obiective clare și, în același timp, poate permite elevilor să aleagă, să experimenteze și să formuleze răspunsuri personale.

Concluzii

Educația primară are o responsabilitate majoră în formarea copilului și în construirea relației sale cu învățarea. În această etapă, creativitatea poate deveni o resursă esențială pentru dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a elevului. A educa un copil creativ nu înseamnă doar a-l învăța să deseneze, să scrie povești sau să realizeze produse originale. Înseamnă a-l învăța să pună întrebări, să observe, să compare, să imagineze, să formuleze ipoteze, să caute soluții și să aibă curajul de a încerca. Profesorul are un rol fundamental în acest proces. Prin modul în care formulează întrebările, organizează activitățile, oferă feedback și valorizează ideile elevilor, cadrul didactic poate transforma sala de clasă într-un spațiu al explorării și al creației. Creativitatea nu se dezvoltă într-un climat al fricii, al rigidității și al răspunsului unic, ci într-un mediu în care copilul se simte valorizat și încurajat să gândească. În același timp, profesorul însuși trebuie să fie un profesionist reflexiv, capabil să-și analizeze practicile și să caute permanent modalități de îmbunătățire a experiențelor de învățare.

Bibliografie

1. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
2. Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Iași: Editura Polirom.
3. Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge.
4. Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education, 9*(1), 16–34.
5. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
6. Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath and Company.

7. Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
8. Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
9. Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. Paris: OECD
10. Fitriyah, N., & Kurniawati, F. (2025). Fostering Creativity in Primary Education: A Literature Review of Creative Pedagogy Strategies, Facilitators, and Barriers. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 17*(3), 5142–515

Rolul educației religioase în formarea caracterului elevilor

Profesor, Drăgan Mihaela

Școala Gimnazială ''Ecaterina Teodoroiu'', Brăila

Educația autentică nu se limitează la transmiterea de informații, ci urmărește formarea omului în integralitatea sa: intelect, afectivitate, voință, relații sociale și responsabilitate morală. În acest proces, educația religioasă poate avea un rol important în dezvoltarea caracterului elevilor, oferindu-le repere axiologice, modele de conduită și contexte de reflecție asupra binelui, adevărului, libertății și responsabilității. Articolul evidențiază relația dintre dimensiunea științifică a educației și dimensiunea sa sufletească, subliniind necesitatea unei abordări pedagogice echilibrate, adecvate vârstei și respectuoase față de libertatea de conștiință.

1. Educația – întâlnirea dintre știință și suflet

În sens larg, educația reprezintă procesul prin care persoana este sprijinită să-și dezvolte capacitățile, să dobândească valori și să participe responsabil la viața comunității. Școala contemporană acordă o importanță deosebită competențelor, gândirii critice, învățării active și dezvoltării socio-emoționale. Toate acestea sunt esențiale, însă educația riscă să rămână incompletă atunci când performanța este desprinsă de întrebarea fundamentală: «Ce fel de om dorim să formăm?». Caracterul se construiește prin întâlnirea dintre cunoaștere și valoare, dintre ceea ce elevul știe și modul în care alege să folosească ceea ce știe.

Expresia «educație cu suflet și știință» poate fi înțeleasă, astfel, ca o invitație la echilibru. Știința educației oferă profesorului instrumente pentru a înțelege particularitățile dezvoltării copilului, mecanismele învățării, motivația și dinamica relațiilor din clasă. Dimensiunea sufletească aduce în prim-plan empatia, sensul, conștiința morală, compasiunea și responsabilitatea. Un profesor eficient nu alege între competență profesională și apropiere umană, ci le unește într-o practică pedagogică responsabilă.

2. Educația religioasă și formarea caracterului

Educația religioasă contribuie la formarea caracterului prin cultivarea unor valori precum iubirea aproapelui, respectul, iertarea, sinceritatea, recunoștința, responsabilitatea și solidaritatea. În perspectiva creștină, persoana umană are o valoare care nu depinde de rezultatele școlare, de statut sau de succesul social. Această perspectivă poate sprijini construirea unui climat educațional în care fiecare elev este privit ca persoană demnă de respect și încurajat să-și descopere propriile resurse pentru devenire. Caracterul nu se formează prin definiții memorate, ci prin exercițiul repetat al binelui. De aceea, educația religioasă devine mai eficientă atunci când depășește nivelul declarativ și creează situații concrete de aplicare a valorilor: ajutorarea unui coleg, asumarea unei greșeli, iertarea, respectarea celui diferit, implicarea într-o activitate caritabilă sau rezolvarea pașnică a unui conflict. Elevul învață astfel că valoarea morală nu este doar un conținut de lecție, ci un mod de a trăi.

În tradiția pedagogică creștină, exemplul personal are o forță formativă deosebită. Copilul observă felul în care adultul vorbește, ascultă, reacționează la greșeli și se raportează la cei vulnerabili. De aceea, profesorul de religie nu transmite numai informații despre credință, ci poate deveni un model de echilibru, respect și disponibilitate pentru dialog. Autoritatea autentică se construiește nu prin teamă, ci prin coerența dintre mesajul educativ și comportamentul celui care îl transmite.

3. Modelele morale și dezvoltarea conștiinței

Un element valoros al educației religioase îl constituie utilizarea modelelor morale. Relatările biblice, viețile sfinților și experiențele comunităților creștine oferă contexte în care elevii pot analiza alegeri, consecințe și atitudini. Important este ca aceste exemple să fie valorificate pedagogic, nu doar prezentate ca informații. Profesorul poate propune întrebări precum: «Ce a determinat această alegere?», «Cum ai proceda într-o situație asemănătoare?», «Ce consecințe are fapta asupra celuilalt?» sau «Cum se poate repara o greșeală?».O astfel de abordare stimulează reflecția morală și dezvoltă capacitatea elevului de a argumenta, de a empatiza și de a lua decizii. În același timp, educația religioasă poate dialoga constructiv cu psihologia dezvoltării morale și cu pedagogia contemporană. Formarea caracterului presupune trecerea treptată de la respectarea unei reguli impuse din exterior la înțelegerea sensului acelei reguli și asumarea ei conștiente. Profesorul are rolul de a crea contexte în care elevul să poată întreba, compara, argumenta și reflecta, fără a transforma ora într-un simplu exercițiu de memorare.

4. Metode prin care valorile devin experiențe

Pentru ca educația religioasă să participe efectiv la formarea caracterului, metodele didactice trebuie să pună elevul în situația de a gândi și de a acționa. Studiul de caz poate porni de la situații întâlnite în viața școlară: excluderea unui coleg, răspândirea unei informații false, lipsa de respect, conflictul dintre prieteni sau presiunea grupului. Jocul de rol îi permite elevului să privească o situație din perspectiva celuilalt, iar jurnalul reflexiv îl ajută să-și observe propriile reacții și alegeri. Proiectele de voluntariat, activitățile caritabile și acțiunile de sprijin pentru comunitate transformă valorile în experiențe concrete. O activitate simplă, precum pregătirea unui pachet pentru o familie aflată în dificultate sau realizarea unei acțiuni de încurajare pentru un coleg, poate avea o puternică valoare educativă atunci când este urmată de reflecție. Elevii pot discuta ce au simțit, ce au învățat și cum poate deveni binele o obișnuință. În acest fel, educația morală se leagă de dezvoltarea socio-emoțională și de responsabilitatea civică.

5. Profesorul – formator de caractere

Formarea caracterului este un proces de durată, iar responsabilitatea nu aparține unei singure discipline. Familia, școala, grupul de prieteni și mediul digital contribuie simultan la construirea reperelor copilului. Profesorul de religie poate avea însă un rol distinct, deoarece dispune de un cadru curricular în care întrebările despre sens, bine, rău, libertate, responsabilitate, iertare și relația cu aproapele pot fi abordate explicit. O educație religioasă de calitate presupune respectarea vârstei și a particularităților elevilor, evitarea judecății și a etichetării, încurajarea dialogului și raportarea la diversitatea existentă în comunitatea școlară. Într-un spațiu educațional democratic, convingerile religioase trebuie abordate cu responsabilitate și cu respectarea libertății de conștiință. Tocmai de

aceea, profesorul are nevoie atât de pregătire teologică, cât și de competențe pedagogice și psihologice.

6. Concluzii

«Educație cu suflet și știință» înseamnă o educație care nu separă omul de cunoaștere și nici cunoașterea de responsabilitate. Educația religioasă poate contribui la formarea caracterului elevilor atunci când valorile creștine sunt prezentate inteligibil, adecvat vârstei și transformate în experiențe de viață. Iubirea aproapelui, respectul, iertarea, sinceritatea și responsabilitatea devin cu adevărat formative atunci când sunt exersate în relațiile cotidiene. Școala nu formează doar elevi capabili să răspundă corect la întrebări, ci oameni care vor lua decizii, vor construi relații și vor purta responsabilități în familie și societate. De aceea, între educația bazată pe știință și educația orientată spre suflet nu există o contradicție. Dimpotrivă, împreună pot susține o formare armonioasă: minte pentru a înțelege, conștiință pentru a discerne și inimă pentru a face binele.

Bibliografie

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

Cozma, T. (2001). O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Polirom.

Gordon, T. (2011). Profesorul eficient. București..

Palmer, P. J. (2017). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass.

Pope, F. (coord.) (2011). Biblia sau Sfânta Scriptură. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă.

Stăniloae, D. (2003). Teologia Dogmatică Ortodoxă, vol. I. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă.

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

Arhitectura Educației Viitorului: De la Manual la Ecosistemul Empatic

Drăghici Marian

Școala Gimnazială Comuna Grebănu, Județul Buzău

Introducere: Amurgul Gutenberg în Educație

Timp de secole, educația a fost construită în jurul obiectului fizic: manualul. Acesta a servit drept container static pentru cunoaștere, impunând o structură liniară și ierarhică. Astăzi, ne aflăm în pragul unei schimbări de paradigmă unde educația nu mai este un „produs" livrat la pachet, ci un ecosistem viu. Această tranziție nu este doar tehnologică, ci una de mentalitate, mutând accentul de pe acumularea de date pe dezvoltarea de competențe prin simbioza dintre inteligența artificială și inteligența emoțională.

Capitolul I: Știința Învățării (Learning Science)

Fundamentul noului ecosistem nu este codul software, ci neuroștiința. În paradigma clasică, învățarea era adesea bazată pe intuiție pedagogică. În era digitală, avem date care ne spun exact cum se formează sinapsele.

1.1 Neuroplasticitatea și Adaptabilitatea

Sistemele digitale inteligente utilizează algoritmi de învățare adaptivă. Aceștia se bazează pe principiul că fiecare creier are o „zonă a dezvoltării proximale" diferită. Ecosistemul ajustează dificultatea în timp real: dacă un elev rezolvă o problemă prea repede, sistemul crește complexitatea pentru a menține starea de *flow*. Dacă elevul stagnează, sistemul fragmentează informația în unități mai mici.

1.2 Recuperarea Activă și Repetiția Spațiată

Tehnologia permite implementarea automată a tehnicilor precum *active recall* și *spaced repetition*. Manualul clasic nu te putea întreba „Mai ții minte conceptul X de acum trei săptămâni?". Un ecosistem digital o face, programând revizuirea informațiilor exact în momentul în care probabilitatea de uitare este maximă, optimizând astfel memoria pe termen lung.

Capitolul II: Pilonul Tehnologic – Infrastructura Inteligentă

Tehnologia nu mai este un simplu instrument (cum era tabla interactivă acum zece ani), ci devine țesutul conjunctiv al procesului educațional.

2.1 Inteligența Artificială ca Tutor Personal (AI Tutoring)

Imaginați-vă un scenariu în care fiecare elev are un „Socrate digital”. Acest tutor nu oferă răspunsuri, ci pune întrebările potrivite. Modelele mari de limbaj (LLM) permit astăzi conversații socratice care ghidează elevul către descoperire proprie, eliminând pasivitatea cititului din manual.

2.2 Realitatea Augmentată și Virtuală (AR/VR)

Ecosistemul digital elimină abstractizarea excesivă. În loc să citească despre structura atomului sau despre Revoluția Franceză, elevii pot „păși” în interiorul unei celule sau pot asista la căderea Bastiliei. Această învățare imersivă transformă observația în experiență directă, crescând rata de retenție a informației cu până la 75% față de metodele pasive.

Capitolul III: Empatia – Inima Ecosistemului

Există un risc major în digitalizarea educației: mecanizarea spiritului. Aici intervine empatia ca element regulator. Un ecosistem inteligent nu este unul rece, ci unul care potențează conexiunea umană.

3.1 Profesorul ca Designer de Experiențe

Eliberat de sarcina de a corecta teste grilă sau de a preda aceeași lecție mecanic de zece ori, profesorul devine un mentor. Rolul său se mută spre consilierea emoțională și facilitarea colaborării. Într-o lume dominată de ecrane, capacitatea profesorului de a citi limbajul non-verbal și de a oferi sprijin moral devine resursa cea mai prețioasă.

3.2 Inteligența Socio-Emoțională (SEL) în Format Digital

Ecosistemele moderne integrează senzori de analiză a sentimentelor (sentiment analysis) care pot alerta profesorul dacă un elev manifestă semne de frustrare cronică sau dezinfectare, fenomene adesea invizibile într-o clasă tradițională de 30 de elevi. Tehnologia devine, paradoxal, un instrument de detectare a nevoilor umane profunde.

Capitolul IV: Provocări și Dileme Etice

O explorare onestă a acestei tranziții trebuie să adreseze și „zonele gri”.

Fractura Digitală: Trecerea la un ecosistem digital riscă să lase în urmă comunitățile fără acces la infrastructură, transformând educația de elită într-un privilegiu tehnologic.

Confidențialitatea Datelor: Cât de multe date despre procesul cognitiv al unui copil ar trebui să stocheze un algoritm? Există riscul unei „supravegheri pedagogice” care să inhibe creativitatea.

Bulele de Filtrare Educaționale: Dacă algoritmul ne oferă doar ce ne place sau ce înțelegem ușor, cum mai suntem expuși la idei care ne provoacă și ne forțează să creștem?

Capitolul V: Concluzii – Către o Simbioză Durabilă

Finalul tranziției nu este înlocuirea școlii cu o cască VR, ci crearea unui spațiu hibrid. Manualul nu dispare neapărat, ci se transformă dintr-o autoritate centrală într-un nod dintr-o rețea vastă.

Ecosistemul educațional al viitorului este unul în care:

Știința oferă precizia;

Tehnologia oferă accesibilitatea și scara;

Empatia oferă sensul și scopul.

În loc să pregătim elevii pentru a fi „enciclopedii ambulante” (o bătălie pierdută deja în fața motoarelor de căutare), îi pregătim să navigheze complexitatea, să colaboreze cu inteligențele sintetice și să rămână profund umani într-o lume digitală.

Sinteza vizuală a tranziției:

Dimensiune	Paradigma Clasică (Statică)	Ecosistemul Inteligent (Dinamic)
Obiectiv	Standardizarea (aceeași mărime pentru toți)	Personalizarea (trasee individuale)
Relația cu Eroarea	Punitivă (notă mică)	Informativă (oportunitate de recalibrare)
Timpul	Fix (ora de 50 de minute)	Flexibil (învățare asincronă)
Evaluarea	Sumativă (ce ai reținut?)	Formativă (cum evoluezi?)

Bibliografie:

Robinson, Ken. Creative Schools: The Grassroots Revolution That’s Transforming Education. Penguin Books, 2015. (Esențial pentru critica modelului industrial și trecerea la un ecosistem organic).

Fullan, Michael; Quinn, Joanne; McEachen, Joanne. Deep Learning: Engage the World Change the World. Corwin, 2017. (Explorează modul în care tehnologia facilitează competențele de nivel superior).

Collins, Allan; Halverson, Richard. Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America. Teachers College Press, 2018.

Dehaene, Stanislas. How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine . . . for Now. Viking, 2020. (O analiză genială a celor patru piloni ai învățării din perspectivă neuroștiințifică).

Luckin, Rosemary. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century. UCL IOE Press, 2018. (Expertă în modul în care IA poate sprijini, nu înlocui, inteligența umană).

Explorarea Tranziției Educaționale: De la Manualul Static la Ecosistemul Digital Empatic

Drăghici Mihaela-Oana

Școala Gimnazială Comuna Grebănu, Județul Buzău

Capitolul I: Geneza Crizei Paradigmei Clasice

Modelul educațional tradițional, fundamentat în secolul al XIX-lea, a fost proiectat pentru eficiență industrială. Manualul școlar a reprezentat „tehnologia" de vârf a acelei ere, oferind standardizare și control.

Liniaritatea cognitivă: Manualul impune un ritm unic, ignorând variabilitatea neurocognitivă a elevilor. Această „standardizare forțată" a condus la ceea ce Ken Robinson numea „anestezierea creativității".

Asimetria informațională: Profesorul și manualul dețineau monopolul cunoașterii. În prezent, în era abundenței informaționale, acest model devine anacronic, deoarece funcția de *stocare* a informației a fost preluată de mediul digital, lăsând educația formală în căutarea unui nou scop: *filtrarea și sinteza*.

Capitolul II: Pilonul Științific – Neuroeducația și Datele

Tranziția către un ecosistem inteligent este ghidată de Learning Science (Știința Învățării). Nu mai predăm bazându-ne pe intuiție, ci pe dovezi empirice privind funcționarea creierului.

2.1. Plasticitatea Sinaptică și Adaptabilitatea

Ecosistemele digitale moderne folosesc algoritmi de învățare adaptivă. Aceștia monitorizează „zona dezvoltării proximale" (Vygotsky) în timp real. Dacă manualul este mut în fața dificultății elevului, platformele inteligente (prin *Machine Learning*) detectează latența în răspuns și recalibrează sarcina de lucru.

2.2. Teoria Încărcării Cognitive (Cognitive Load Theory)

Cercetările lui John Sweller demonstrează că memoria de lucru este limitată. Manualele clasice, adesea dense și neatractive, pot suprasolicita această memorie. Ecosistemul digital permite fragmentarea (chunking) și prezentarea multimodală (vizual, auditiv, kinestezic), optimizând transferul informației în memoria pe termen lung prin tehnici de *spaced repetition* (repetiție spațiată) integrate automat în fluxul de lucru.

Capitolul III: Pilonul Tehnologic – Infrastructura Inteligentă

Tehnologia nu mai este un auxiliar, ci mediul în care învățarea „respiră”.

3.1. Inteligența Artificială (IA) și Personalizarea la Scară

IA transformă educația dintr-un monolog într-un dialog continuu. Tutorii virtuali (ex: Khanmigo, sisteme bazate pe GPT-4/5) oferă feedback instantaneu, corectând erorile de logică în momentul producerii lor, nu la două săptămâni după, când profesorul termină de corectat testele.

3.2. Realitatea Extinsă (XR) și Învățarea Experiențială

Trecerea de la citirea despre fotosinteză la „intrarea” în cloroplast prin VR (Realitate Virtuală) reprezintă un salt de la abstract la concret. Această imersiune activează sistemul limbic, favorizând o învățare ancorată emoțional și senzorial, mult mai rezistentă la uitare decât memorarea mecanică a unui text din manual.

Capitolul IV: Pilonul Empatiei – Reumanizarea Actului Digital

Paradoxul ecosistemului digital inteligent este că, pe măsură ce tehnologia devine mai sofisticată, nevoia de empatie crește.

4.1. Profesorul ca Facilitator al Inteligenței Emoționale (SEL)

Într-un ecosistem automatizat, rolul profesorului se transfigurează. Acesta devine un „arhitect al învățării” și un suport moral. Empatia digitală se manifestă prin designul unor interfețe incluzive și prin utilizarea analizei datelor pentru a identifica elevii aflați în risc de abandon sau izolare socială, intervenind acolo unde algoritmul se oprește.

4.2. Colaborarea și Co-crearea

Spre deosebire de manualul care este un obiect de studiu individual, ecosistemul digital este prin definiție colaborativ. Platformele de tip *wiki*, proiectele globale în timp real și comunitățile de învățare online cultivă empatia cognitivă – capacitatea de a înțelege și de a lucra cu perspective culturale diferite.

Capitolul V: Provocări Etice și Riscuri

Orice tranziție de asemenea magnitudine implică vulnerabilități:

Algorithmic Bias (Bias-ul Algoritmic): Riscul ca sistemele de IA să perpetueze stereotipuri prezente în seturile de date de antrenament.

Privacy (Confidențialitatea): Colectarea masivă de date despre comportamentul cognitiv al minorilor ridică întrebări etice fundamentale despre supraveghere.

Fractura Digitală: Riscul ca acest „ecosistem inteligent” să devină un privilegiu al statelor dezvoltate, adâncind inegalitățile globale.

Capitolul VI: Concluzii – O Simbioză Necesară

Ecosistemul digital inteligent nu anulează trecutul, ci îl integrează. Manualul se transformă dintr-un obiect fizic într-un nod informațional. Viitorul educației aparține unei simbioze în care:

Știința fundamentează metodele;

Tehnologia multiplică posibilitățile;

Empatia oferă direcția etică și umană.

Tranziția este completă atunci când tehnologia devine invizibilă, iar învățarea devine o stare naturală de explorare, adaptată perfect nevoilor unice ale fiecărui individ.

Bibliografie :

Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). Make It Stick: The Science of Successful Learning. Belknap Press.

Dehaene, S. (2020). How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine . . . for Now. Viking.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.

Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century. UCL IOE Press.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). Creative Schools: The Grassroots Revolution That’s Transforming Education. Penguin Books.

Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? Polity Press.

Articole Științifice și Rapoarte:

7. Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

8. OECD (2024). Digital Education Outlook: The Power of Digital Technologies and AI. OECD Publishing.

9. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

10. UNESCO (2023). Guidance for generative AI in education and research. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

11. Sweller, J. (2011). *Cognitive Load Theory.* Psychology of Learning and Motivation, Vol. 55.

Resurse Digitale de Referință:

12. Khan, S. (2024). *Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education.* [Discurs și lucrare teoretică].

13. European Commission (2021). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age.*

CREATIVITATEA ȘI REFLECȚIA PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ: PERSPECTIVE ȘI PRACTICI

Repere și aplicații în didactica matematicii

Prof. Epure Alexandra-Ioana

Școala Gimanzială Ciortești, jud. Iași

Prezentare

Lucrarea analizează relația dintre creativitatea matematică și reflecția pedagogică în contextul educației contemporane, cu accent pe predarea-învățarea matematicii la nivel gimnazial. Pornind de la necesitatea formării unor elevi capabili să gândească autonom, să formuleze probleme, să exploreze strategii și să își evalueze propriile demersuri, articolul valorifică contribuțiile lui Pólya, Silver, Schoenfeld, Sriraman și ale OECD. O atenție specială este acordată modelului în patru etape propus de Pólya – înțelegerea problemei, elaborarea unui plan, realizarea planului și examinarea soluției –, interpretat nu doar ca metodă de rezolvare a problemelor matematice, ci ca un model general de abordare reflexivă a situațiilor-problemă. Partea aplicativă propune un studiu de caz pentru gimnaziu, construit în jurul unei probleme deschise privind relația dintre perimetru și arie, precum și un set de bune practici pentru dezvoltarea creativității matematice. Sunt analizate rolul profesorului reflexiv, importanța sarcinilor deschise, formularea de probleme, valorificarea strategiilor multiple și feedbackul. Concluzia susține că rigoarea matematică și creativitatea nu se exclud, ci se potențează reciproc într-un mediu de învățare în care elevul investighează, argumentează, verifică și reflectează.

Cuvinte-cheie: creativitate matematică, reflecție pedagogică, rezolvarea problemelor, formularea problemelor, Pólya, metacogniție, didactica matematicii.

1. Introducere

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările sociale, tehnologice și culturale care influențează atât modul în care elevii accesează informația, cât și modul în care aceasta este utilizată. Într-o societate caracterizată prin complexitate, incertitudine și schimbare rapidă, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și reproducerea unor cunoștințe, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească autonom, să formuleze întrebări, să identifice probleme, să propună soluții și să își evalueze propriile demersuri. În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică devin două dimensiuni importante ale unei educații relevante și adaptate realităților actuale.

Importanța dezvoltării creativității și a gândirii critice este subliniată și de cercetările OECD. Vincent-Lancrin et al. (2019) consideră creativitatea și gândirea critică drept competențe esențiale pentru societățile complexe și digitalizate și atrag atenția asupra necesității de a transforma aceste obiective generale în practici concrete de predare și învățare. Autorii propun activități prin care elevii sunt puși în situația de a genera idei, de a explora alternative, de a realiza produse și de a reflecta asupra propriilor soluții.

Aceste perspective sunt deosebit de relevante pentru predarea matematicii, disciplină asociată frecvent, în practica școlară tradițională, cu aplicarea unor algoritmi, memorarea unor formule și obținerea unui răspuns corect. Deși exactitatea și rigoarea reprezintă caracteristici fundamentale ale matematicii, reducerea activității matematice la aplicarea mecanică a unor proceduri poate limita oportunitățile elevilor de a explora, de a formula ipoteze și de a descoperi strategii alternative de rezolvare. National Council of Teachers of Mathematics subliniază necesitatea unor practici didactice care să susțină raționamentul, rezolvarea de probleme și „lupta productivă” cu ideile matematice, oferind elevilor timp și sprijin pentru a construi înțelegerea.

În această perspectivă, creativitatea matematică poate fi înțeleasă nu ca o capacitate rezervată elevilor excepționali, ci ca o dimensiune care poate fi cultivată prin activități didactice adecvate. Silver (1997) argumentează că instruirea orientată spre investigare, care include atât rezolvarea de probleme, cât și formularea de probleme (problem posing), poate favoriza dezvoltarea unor modalități creative de abordare a matematicii. Autorul identifică drept dimensiuni importante ale creativității matematice fluența, flexibilitatea și noutatea/originalitatea soluțiilor.

În mod concret, un elev manifestă fluență atunci când poate genera mai multe soluții sau reprezentări pentru aceeași problemă, flexibilitate atunci când poate utiliza strategii sau perspective diferite, iar originalitate atunci când propune o abordare neobișnuită, dar validă din punct de vedere matematic. Prin urmare, o activitate de matematică poate deveni creativă nu numai atunci când presupune „găsirea răspunsului”, ci mai ales atunci când îi oferă elevului posibilitatea de a se întreba „În câte moduri pot rezolva această problemă?”, „Există o altă cale?”, „Pot modifica problema astfel încât să obțin o situație nouă?” sau „Cum pot demonstra că soluția mea este corectă?”.

Un reper fundamental pentru înțelegerea procesului de rezolvare a problemelor îl constituie modelul propus de George Pólya (1945), care descrie patru etape: înțelegerea problemei, elaborarea unui plan, realizarea planului și examinarea soluției obținute. Deși modelul lui Pólya a

fost formulat în contextul rezolvării problemelor matematice, valoarea sa depășește cadrul strict al matematicii. Cele patru etape pot fi privite ca un model general de abordare a situațiilor problematice: mai întâi este necesară înțelegerea situației și identificarea problemei reale, apoi stabilirea unei strategii, punerea acesteia în aplicare și, în final, verificarea rezultatului și reflecția asupra demersului.

În această perspectivă, pașii lui Pólya pot fi interpretați ca o veritabilă schemă de gândire pentru rezolvarea problemelor din viața cotidiană și profesională. Atunci când o persoană se confruntă cu o situație dificilă, este necesar să înțeleagă problema înainte de a acționa, să identifice variante posibile, să aleagă și să aplice o strategie, iar ulterior să analizeze rezultatul și să decidă dacă soluția este adecvată. Prin urmare, modelul nu trebuie redus la o succesiune de proceduri matematice, ci poate fi valorificat pentru formarea unei competențe generale de rezolvare a problemelor. Elevul învață astfel nu doar „cum se rezolvă o problemă la matematică", ci și cum poate aborda rațional și reflexiv o problemă nouă, indiferent de domeniul în care aceasta apare.

Mai mult decât atât, etapa finală propusă de Pólya – examinarea soluției – are o importanță deosebită pentru tema prezentului articol, deoarece creează o legătură directă între rezolvarea de probleme și reflecția pedagogică și metacognitivă. După obținerea unui rezultat, elevul este invitat să se întrebe dacă soluția este corectă, dacă poate fi verificată printr-o altă metodă, dacă există o soluție mai simplă și dacă strategia utilizată poate fi transferată către o altă problemă. Astfel, rezolvarea nu se încheie odată cu obținerea răspunsului, ci continuă prin analiză, evaluare și generalizare.

Modelul lui Pólya se intersectează, în acest sens, cu concepția contemporană asupra creativității matematice. Înțelegerea problemei poate genera întrebări și reprezentări diverse; elaborarea planului poate implica alegerea dintre mai multe strategii; realizarea planului presupune testare și ajustare; iar examinarea soluției oferă ocazia de a compara, îmbunătăți și generaliza. Creativitatea nu apare, așadar, doar în momentul în care elevul găsește o idee „originală", ci poate fi cultivată pe parcursul întregului proces.

Această schimbare de perspectivă presupune și o reconsiderare a rolului profesorului de matematică. Profesorul nu mai este doar furnizorul procedurii corecte, ci devine proiectant al unor situații de învățare care provoacă gândirea elevului. În loc să ofere imediat algoritmul, acesta poate propune o situație-problemă, poate solicita anticipări, poate compara soluții și poate încuraja elevii să argumenteze de ce o anumită strategie este eficientă. În acest sens, reflecția profesorului devine esențială: după activitate, cadrul didactic analizează nu numai rezultatele obținute, ci și strategiile utilizate de elevi, dificultățile întâmpinate și oportunitățile de îmbunătățire a demersului didactic.

Raportul OECD dedicat creativității și gândirii critice propune, pentru matematică, un cadru care include patru dimensiuni ale activității elevului: a investiga, a imagina, a realiza și a reflecta. În etapa de reflecție, elevul este încurajat să analizeze pașii parcurși pentru formularea sau rezolvarea unei probleme și să compare abordarea aleasă cu alternativele posibile. Această perspectivă este relevantă pentru tema de față deoarece demonstrează că reflecția nu reprezintă doar o activitate metacognitivă adăugată la finalul lecției, ci poate deveni parte integrantă a activității matematice.

În același timp, reflecția nu trebuie limitată la elev. Profesorul reflexiv își analizează propriile decizii pedagogice și își adaptează strategiile în funcție de răspunsurile reale ale clasei. Întrebări precum „Au avut elevii suficient spațiu pentru a căuta soluții?”, „Am acceptat strategii diferite de cea prezentată de mine?”, „Ce tip de întrebare a stimulat raționamentul?”, „De ce unii elevi au renunțat?” sau „Cum pot transforma această dificultate într-o oportunitate de învățare?” pot constitui puncte de plecare pentru dezvoltarea profesională.

În consecință, creativitatea elevului și reflecția profesorului formează un circuit pedagogic: profesorul proiectează situații care stimulează explorarea și gândirea creativă, observă modul în care elevii reacționează, reflectează asupra eficienței demersului și reproiectează activitatea. Elevul, la rândul său, formulează ipoteze, încearcă strategii, verifică soluții, primește feedback și reflectează asupra propriului mod de a gândi.

Lucrarea de față își propune, astfel, să analizeze relația dintre creativitate și reflecție pedagogică în procesul de predare-învățare a matematicii, punând accent pe activitățile de rezolvare și formulare de probleme, pe utilizarea sarcinilor deschise, pe valorificarea mai multor strategii de rezolvare și pe rolul feedbackului. În partea aplicativă, vor fi prezentate exemple de bune practici și un studiu de caz centrat pe transformarea unei activități matematice tradiționale într-o situație de învățare bazată pe explorare, colaborare, argumentare și reflecție.

Ideea centrală a lucrării este că matematica nu trebuie predată doar ca un sistem de reguli și algoritmi care trebuie reproduși, ci și ca un spațiu al întrebării, al explorării, al argumentării și al creației. În această perspectivă, dezvoltarea creativității matematice și cultivarea reflecției pedagogice pot contribui la construirea unei educații mai relevante, mai umaniste și mai apropiate de nevoile elevului contemporan.

2. Obiectivele cercetării

Articolul urmărește:

- ✓ evidențierea rolului creativității în învățarea matematicii;
- ✓ analiza relației dintre rezolvarea de probleme și reflecția metacognitivă;
- ✓ identificarea unor practici prin care profesorul poate cultiva creativitatea;
- ✓ ilustrarea aplicării acestor principii printr-un studiu de caz pentru gimnaziu.

3. Repere teoretice: creativitatea matematică și rezolvarea problemelor

Creativitatea matematică presupune producerea și evaluarea unor idei relevante și, în contexte adecvate, originale. Silver (1997) leagă dezvoltarea creativității de rezolvarea și formularea problemelor. Sriraman (2009) evidențiază caracterul productiv al activităților în care elevii investighează situații și construiesc idei matematice, iar Schoenfeld (1985) accentuează rolul strategiilor, monitorizării și controlului în rezolvarea problemelor.

Din perspectivă didactică, o problemă este cu atât mai valoroasă cu cât solicită elevului să ia decizii. Sarcinile deschise, problemele cu mai multe soluții și activitățile de tip problem posing creează astfel de contexte. În loc să urmărească exclusiv produsul final, profesorul poate evalua procesul: înțelegerea situației, alegerea strategiei, justificarea, verificarea și capacitatea de transfer.

4. Modelul lui Pólya și relevanța sa pentru formarea competenței de rezolvare a problemelor

În How to Solve It (1945), Pólya propune patru etape: înțelegerea problemei, elaborarea unui plan, realizarea planului și examinarea soluției. Modelul are o valoare metodologică evidentă pentru matematică, dar poate fi interpretat și ca un cadru general pentru luarea deciziilor și abordarea situațiilor problematice.

4.1. Înțelegerea problemei

Înseamnă identificarea datelor, a necunoscutei, a condițiilor și a relațiilor dintre ele. Transferată în viața cotidiană, această etapă corespunde definirii corecte a situației înainte de a căuta o soluție.

4.2. Elaborarea unui plan

Presupune generarea și compararea unor strategii. În matematică poate însemna alegerea unei formule, a unei reprezentări sau a unei metode; în contexte generale înseamnă proiectarea unei modalități de acțiune.

4.3. Realizarea planului

Strategia aleasă este pusă în practică. Dacă apar obstacole, planul poate fi modificat. Această flexibilitate este importantă pentru creativitate și gândire critică.

4.4. Examinarea soluției

Rezultatul este verificat, interpretat și comparat cu alte variante. Etapa susține metacogniția și transferul: «Ce am învățat din această situație și unde pot folosi din nou strategia?»

5. Rolul profesorului reflexiv în didactica matematicii

Profesorul reflexiv transformă experiența de la clasă într-o sursă de dezvoltare profesională. După o lecție, acesta poate analiza ce tip de sarcini au produs cele mai multe idei, ce întrebări au stimulat argumentarea, unde au apărut blocaje și ce nivel de sprijin a fost adecvat. Reflecția devine astfel o etapă a proiectării următoarei activități, nu o evaluare formală a lecției deja încheiate.

În practică, reflecția poate fi susținută prin jurnal profesional, observare colegială, analiza caietelor și produselor elevilor, discuții de grup și fișe de autoevaluare. Întrebările «Ce am intenționat?», «Ce s-a întâmplat?», «Ce dovezi am?», «De ce s-a întâmplat?» și «Ce voi schimba?» pot structura acest proces.

6. Studiu de caz – Problema țarcului dreptunghiular

6.1. Context și scop

Studiul de caz este destinat unei clase de gimnaziu, într-o secvență de recapitulare și aprofundare a ariei și perimetrului. Profesorul observă că elevii aplică formulele atunci când algoritmul este indicat, dar întâmpină dificultăți în situațiile în care trebuie să aleagă singuri strategia. Scopul intervenției este dezvoltarea flexibilității, argumentării și reflecției.

6.2. Sarcina-problemă

«Avem la dispoziție 40 m de gard și vrem să construim un țarc dreptunghiular. Ce dimensiuni poate avea țarcul? Care variantă oferă cea mai mare suprafață? Poți explica de ce? Poți găsi mai mult de o metodă de rezolvare? Poți crea o problemă nouă pornind de la această situație?»

6.3. Desfășurarea activității

- Anticipare: elevii estimează ce formă ar putea conduce la o suprafață mare.
- Investigare: elevii construiesc perechi de dimensiuni cu perimetrul de 40 m și calculează ariile.
- Strategii multiple: grupurile utilizează tabele, reprezentări grafice, raționamente algebrice sau argumente geometrice.
- Comparare și argumentare: elevii prezintă soluțiile și justifică de ce o anumită variantă este optimă.
- Problem posing: fiecare grup modifică o condiție și formulează o nouă problemă.
- Reflecție: elevii identifică strategia folosită, dificultatea întâlnită și modalitatea prin care au depășit-o.

6.4. Interpretarea pedagogică

Sarcina permite observarea celor trei dimensiuni ale creativității matematice: fluența, prin generarea mai multor variante; flexibilitatea, prin schimbarea strategiilor; și originalitatea, prin propunerea unei abordări neobișnuite și valide. În același timp, pașii lui Pólya sunt integrați natural: elevii înțeleg situația, planifică, aplică și verifică. Etapa de verificare devine un moment de reflecție și generalizare.

6.5. Reflecția profesorului

Profesorul poate constata că elevii sunt mai implicați atunci când problema oferă posibilitatea alegerii, dar și că autonomia necesită sprijin. Pentru elevii care nu știu de unde să înceapă, pot fi oferite întrebări de ghidare fără a furniza soluția: «Ce știm?», «Ce trebuie să aflăm?», «Ce variante sunt posibile?», «Cum poți verifica?». La următoarea lecție, profesorul poate păstra sarcinile deschise și poate introduce o etapă explicită de comparare a strategiilor.

7. Exemple de bune practici în predarea matematicii

Probleme cu mai multe soluții

Solicitarea explicită a două sau mai multe metode de rezolvare.

Problem posing

Elevii modifică datele unei probleme sau formulează o problemă nouă pornind de la o situație dată.

Greșeala productivă

Profesorul prezintă o rezolvare eronată, iar elevii identifică și justifică eroarea.

Investigația matematică

Elevii formulează conjecturi, testează exemple și caută o explicație generală.

Galeria soluțiilor

Soluțiile grupurilor sunt expuse, comparate și evaluate pe baza unor criterii.

Jurnalul de matematică
Elevii descriu strategia, dificultatea, schimbarea de strategie și ceea ce au învățat.
Exit ticket reflexiv
La finalul lecției: Ce am înțeles? Ce nu este încă clar? Ce strategie voi folosi data viitoare?
Conexiuni cu situații reale
Problemele sunt construite în contexte precum buget, distanță, suprafață, timp, planificare sau organizarea spațiului.

8. Discuții

Studiul de caz arată că dezvoltarea creativității nu presupune renunțarea la rigoare. Dimpotrivă, elevul trebuie să demonstreze că ideea sa este corectă, iar argumentarea devine criteriu de calitate. Diferența constă în faptul că drumul către rezultat nu este impus întotdeauna de profesor.

Perspectiva lui Pólya contribuie la depășirea unei concepții restrictive despre problemă. A rezolva înseamnă a înțelege, a planifica, a acționa și a verifica. Această structură poate fi transferată către situații de învățare din alte discipline și către situații cotidiene, contribuind la formarea unei competențe generale de rezolvare a problemelor. În acest sens, matematica devine nu doar obiect de studiu, ci și mediu pentru formarea unui mod de gândire.

9. Concluzii

Creativitatea matematică și reflecția pedagogică pot contribui la transformarea lecției de matematică într-un spațiu al explorării, argumentării și construcției de sens. Problemele deschise, formularea de probleme, strategiile multiple și reflecția asupra soluțiilor oferă elevilor oportunitatea de a deveni participanți activi la propria învățare.

Modelul lui Pólya rămâne relevant tocmai pentru că poate fi reinterpretat dincolo de rezolvarea unei probleme matematice particulare. Înțelegerea, planificarea, acțiunea și verificarea reprezintă pași ai unui demers rațional care poate fi aplicat multor situații problematice. În școală, această abordare poate sprijini formarea unor elevi mai autonomi, mai perseverenți și mai capabili să transfere strategiile învățate.

În același timp, profesorul reflexiv își adaptează practica pornind de la ceea ce observă la elevi. Astfel se creează un circuit pedagogic: profesorul proiectează contexte creative, elevul investighează și reflectează, profesorul analizează rezultatele și reproiectează. O educație matematică relevantă nu abandonează rigoarea, ci o completează prin curiozitate, flexibilitate, argumentare, colaborare și reflecție.

Bibliografie

- Pólya, G. (1945). How to Solve It. Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical Problem Solving. Academic Press.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. ZDM – Mathematics Education, 29, 75–80.
- Sriraman, B. (2009). The characteristics of mathematical creativity. ZDM – Mathematics Education, 41, 13–27.
- Ernest, P. (1991). The Philosophy of Mathematics Education. Falmer Press.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. OECD Publishing.
- OECD (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. OECD Publishing.
- OECD (2025). Unlocking High-Quality Teaching: Research-Based Insights for Effective Teacher Practices. OECD Publishing.
- National Council of Teachers of Mathematics (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. NCTM.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII CA REPER PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE ÎN GRĂDINIȚA DE COPIILOR

Prof.ed.timpurie Erdei Ramona Florica,

G.P.P.NR.56,Oradea

Rezumat

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbare accelerată, diversitate, dezvoltare tehnologică, incertitudine și necesitatea adaptării permanente. În acest context, educația timpurie dobândește un rol fundamental în formarea unor persoane autonome, flexibile, curioase și capabile să găsească soluții originale la situații noi. Creativitatea nu reprezintă doar o aptitudine asociată domeniului artistic, ci o capacitate complexă de a observa, imagina, asocia, explora, formula ipoteze, rezolva probleme și produce idei sau semnificații noi. În grădiniță, cultivarea creativității presupune construirea unui mediu educațional securizant, stimulativ și incluziv, în care copilul are posibilitatea de a alege, de a experimenta, de a greși și de a încerca din nou. Articolul analizează rolul creativității ca reper al unei educații relevante și umaniste, evidențiind importanța jocului, a explorării, a artei, a întrebărilor deschise, a învățării prin proiecte și a relației educator–copil. Sunt formulate, de asemenea, direcții metodologice pentru stimularea creativității la nivel preșcolar și principii pentru construirea unui curriculum conectat la realitățile lumii contemporane.

Cuvinte-cheie: creativitate, educație timpurie, preșcolaritate, joc, învățare prin explorare, educație umanistă, gândire divergentă, copil, curriculum.

1. Introducere

Educația contemporană se află în fața unei transformări profunde. Copilul de astăzi crește într-o lume caracterizată de diversitate culturală, schimbări sociale și economice rapide, dezvoltarea inteligenței artificiale și a tehnologiilor digitale, abundența informațională și apariția unor probleme globale complexe. În aceste condiții, educația nu mai poate fi redusă la transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să urmărească formarea unor persoane capabile să înțeleagă, să interpreteze, să creeze și să se adapteze.

Începuturile acestui proces se situează în perioada educației timpurii. În România, educația timpurie cuprinde nivelul antepreșcolar și nivelul preșcolar, iar Curriculumul pentru educația

timpurie aprobat în 2019 promovează o perspectivă centrată pe dezvoltarea globală a copilului și pe corelarea educației timpurii cu competențele necesare pe parcursul întregii vieți.

Din această perspectivă, creativitatea trebuie înțeleasă nu ca un „supliment" al educației, destinat exclusiv activităților artistico-plastice, ci ca o dimensiune transversală a dezvoltării copilului. Un copil creativ este copilul care pune întrebări, caută alternative, combină idei, inventează povești, construiește, transformă obiecte, propune soluții și privește realitatea din perspective diferite.

Prin urmare, cultivarea creativității poate deveni un reper pentru construirea unei educații relevante, deoarece îl pregătește pe copil nu pentru o lume statică, ci pentru una în continuă transformare.

2. Creativitatea – delimitări conceptuale și valențe educaționale

Creativitatea este un construct complex, abordat din perspective multiple în psihologie și pedagogie. În literatura de specialitate, aceasta este asociată cu producerea unor idei, soluții sau produse care prezintă un anumit grad de noutate și valoare.

Guilford (1950) a avut un rol fundamental în promovarea studiului științific al creativității, evidențiind importanța gândirii divergente. Spre deosebire de gândirea convergentă, orientată spre identificarea unui răspuns corect, gândirea divergentă presupune generarea mai multor răspunsuri și posibilități.

În cazul copilului preșcolar, creativitatea se manifestă prin comportamente aparent simple: inventarea unui final diferit pentru o poveste, utilizarea neobișnuită a unui obiect, combinarea unor materiale, găsirea mai multor soluții pentru construirea unui obiect, inventarea unor personaje sau exprimarea unei emoții prin culoare, mișcare și sunet.

Torrance (1966) a operaționalizat creativitatea prin dimensiuni precum **fluența, flexibilitatea, originalitatea și elaborarea**. Aceste dimensiuni pot fi valorificate în grădiniță prin situații educaționale în care copilul este încurajat să producă mai multe răspunsuri, să schimbe perspectiva, să formuleze idei originale și să dezvolte propriile produse.

Este important ca educatorul să nu confunde creativitatea cu simpla execuție a unei sarcini „frumoase". O lucrare identică pentru toți copiii, realizată după un model prestabilit, poate demonstra mai degrabă capacitatea de reproducere decât creativitatea. În schimb, o activitate care oferă libertate de alegere și posibilitatea unor rezultate diferite valorifică potențialul creativ al copilului.

Cercetarea contemporană asupra creativității în copilăria timpurie confirmă caracterul multidimensional al fenomenului. O analiză sistematică recentă a 74 de studii privind creativitatea copiilor de 3–6 ani evidențiază influența interacțiunilor dintre factorii individuali, mediul apropiat, familie, instituția educațională și contextul social și cultural.

Așadar, creativitatea copilului nu trebuie privită ca o caracteristică izolată a personalității, ci ca rezultat al interacțiunii dintre potențialul individual și mediul în care copilul trăiește și învață.

3. De ce este creativitatea esențială pentru educația timpurie?

Perioada preșcolarității reprezintă un interval privilegiat pentru dezvoltarea curiozității, imaginației și flexibilității cognitive. Copilul explorează spontan mediul, formulează întrebări și încearcă să dea sens experiențelor.

Educația timpurie de calitate trebuie, prin urmare, să protejeze aceste comportamente și să le transforme în resurse pentru învățare.

NAEYC definește practica adecvată dezvoltării printr-o abordare bazată pe punctele forte ale copilului și pe învățarea prin joc, subliniind importanța caracterului plăcut, activ și semnificativ al experiențelor educaționale.

Jocul este, în acest sens, unul dintre cele mai importante contexte de dezvoltare a creativității. Prin joc simbolic, copilul poate transforma un băț într-o baghetă magică, o cutie într-o casă, un scaun într-un tren sau o bucată de material într-o mantie. Aceste transformări demonstrează capacitatea copilului de a atribui noi semnificații obiectelor și situațiilor.

În joc, copilul:

- își folosește imaginația;
- experimentează roluri sociale;
- formulează și testează ipoteze;
- rezolvă probleme;
- negociază cu ceilalți;
- utilizează limbajul într-un mod flexibil;
- își exprimă emoțiile;
- dezvoltă inițiativa și autonomia.

Cercetările și recomandările actuale privind învățarea prin joc subliniază faptul că jocul și învățarea nu trebuie considerate categorii opuse. Învățarea ludică poate combina obiective educaționale clare cu libertatea copilului de a explora și de a participa activ.

4. Creativitatea și educația umanistă

O educație umanistă pornește de la recunoașterea copilului ca persoană unică, cu nevoi, interese, ritmuri de dezvoltare, experiențe și modalități proprii de exprimare.

În acest sens, cultivarea creativității presupune acceptarea diferențelor dintre copii. Nu toți copiii vor desena la fel, nu toți vor răspunde în același mod la o întrebare și nu toți vor construi aceeași soluție pentru o problemă. Diversitatea răspunsurilor trebuie să reprezinte o resursă educațională, nu un inconvenient.

O educație centrată pe creativitate presupune trecerea:

de la „există un singur răspuns corect" la „pot exista mai multe soluții";

de la reproducere la explorare;

de la conformism la exprimarea individualității;

de la evaluarea produsului la valorizarea procesului;

de la control excesiv la autonomie ghidată;

de la competiție permanentă la cooperare și co-creare.

Această perspectivă este compatibilă cu principiile practicii adecvate dezvoltării, care acordă importanță simultan dezvoltării generale a copilului, individualității acestuia și contextului cultural și social în care are loc învățarea.

În consecință, educația creativă este și o educație a respectului: respect pentru ideea copilului, pentru ritmul său, pentru întrebările sale și pentru dreptul de a experimenta.

5. Rolul educatoarei în cultivarea creativității

Într-o pedagogie orientată spre creativitate, educatoarea nu este doar transmițător de informații, ci **facilitator al experiențelor de învățare**.

Rolul său presupune:

1. **Crearea unui climat afectiv securizant.**
   Copilul este creativ atunci când se simte suficient de în siguranță pentru a încerca, a greși și a formula răspunsuri neobișnuite.
2. **Formularea unor întrebări deschise.**
   Întrebări precum „Ce s-ar întâmpla dacă...?", „Cum am putea...?", „Ce altă soluție există?", „Cum ai putea transforma acest obiect?" stimulează gândirea divergentă.
3. **Acceptarea răspunsurilor multiple.**
   Educatoarea trebuie să evite validarea exclusivă a răspunsului anticipat de adult.
4. **Asigurarea unor materiale variate.**
   Materialele naturale, reciclabile, textile, elementele de construcție, culorile, lutul, nisipul și obiectele cotidiene pot deveni resurse pentru explorare.

5. **Valorizarea procesului.**
   Este important nu doar „ce a făcut copilul”, ci și „cum a gândit”, „ce a încercat” și „de ce a ales o anumită soluție”.
6. **Observarea intereselor individuale.**
   Un curriculum relevant pornește de la experiențele și întrebările reale ale copiilor.
7. **Acceptarea erorii ca oportunitate de învățare.**
   Greșeala nu trebuie asociată automat cu eșecul, ci poate constitui punctul de plecare pentru o nouă explorare.

Cercetările privind învățarea ludică recomandă o poziționare echilibrată a adultului: nici control excesiv, nici abandonarea copilului fără intenționalitate pedagogică. În jocul ghidat, adultul creează contextul și introduce întrebări sau provocări, în timp ce copilul rămâne activ în conducerea explorării.

6. Strategii didactice pentru dezvoltarea creativității în grădiniță

Cultivarea creativității poate fi realizată printr-o varietate de strategii și experiențe educaționale.

6.1. Brainstormingul adaptat vârstei

Educatoarea poate propune o situație-problemă:

„Ce putem construi din aceste cutii?”

Copiii sunt invitați să formuleze cât mai multe idei. Nu se urmărește identificarea imediată a unei soluții „corecte”, ci generarea unui număr cât mai mare de posibilități.

6.2. Povestea cu final deschis

Copiii ascultă o poveste care se oprește într-un moment de suspans și sunt invitați să imagineze continuarea.

Activitatea dezvoltă:

- imaginația;
- limbajul;
- flexibilitatea gândirii;
- exprimarea emoțiilor;
- capacitatea de construire a unei narațiuni.

6.3. Arta fără model unic

În locul activităților în care toți copiii realizează același produs, educatoarea poate oferi materiale și o temă largă:

„Construiește o lume în care ai vrea să trăiești.”

Rezultatele pot fi complet diferite, iar această diferență reprezintă chiar valoarea activității.

6.4. Jocul de rol și dramatizarea

Teatrul de păpuși, dramatizarea și jocul socio-dramatic oferă copilului posibilitatea de a construi personaje, situații și dialoguri. În plus, copilul poate experimenta perspective diferite asupra aceleiași situații.

6.5. Activitățile de tip STEAM

Integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii poate genera contexte autentice pentru creativitate.

De exemplu:

„Cum putem construi un pod pe care să treacă o mașinuță?”

Copiii pot testa materiale diferite, pot observa ce funcționează și ce nu funcționează, pot modifica soluția și pot colabora.

Documentele metodologice românești actuale pentru educația timpurie includ explicit dezvoltarea creativității, curiozității, rezolvarea problemelor și activitățile integrate de tip ȘTIAM ca direcții relevante pentru practica educațională.

6.6. Explorarea mediului

Natura reprezintă un laborator extraordinar pentru creativitate. Frunzele, pietrele, bețele, conurile, apa, nisipul și alte elemente naturale pot deveni materiale pentru clasificare, construcție, artă și investigație.

Curriculumul și recomandările metodologice românești pun accent și pe organizarea unor medii de învățare care oferă copiilor siguranță, libertate de alegere, posibilități de explorare și stimularea creativității.

7. Mediul educațional – „al treilea educator”

Spațiul grupei influențează comportamentele și tipurile de învățare pe care copiii le pot realiza. Un mediu rigid, în care materialele sunt inaccesibile și activitățile au o singură finalitate, limitează oportunitățile de explorare.

În schimb, un mediu flexibil poate conține:

- centre de interes;
- materiale deschise;
- obiecte reciclabile;
- materiale naturale;
- cărți;
- instrumente muzicale;
- materiale pentru construcții;
- spații pentru desen și pictură;
- elemente pentru joc simbolic;
- materiale senzoriale;
- spații pentru activități individuale și de grup.

Materialele „deschise” sunt deosebit de valoroase deoarece nu impun o singură utilizare. O cutie poate deveni casă, garaj, navă spațială sau robot, în funcție de imaginația copilului.

În acest sens, amenajarea mediului trebuie să răspundă nu doar întrebării **„Ce trebuie să învețe copilul?”**, ci și întrebării **„Ce posibilități îi oferim copilului pentru a descoperi și a crea?”**

8. Creativitatea și tehnologia în educația timpurie

Tehnologia digitală face parte din realitatea copilului contemporan și nu poate fi ignorată de educație. Totuși, utilizarea tehnologiei în grădiniță trebuie să fie intențională, echilibrată și subordonată obiectivelor de dezvoltare.

Un dispozitiv digital nu este, prin el însuși, creativ. Creativitatea apare atunci când copilul îl utilizează pentru a produce, a explora, a povesti, a proiecta, a rezolva probleme sau a comunica.

Tehnologia poate fi integrată, de exemplu, prin:

- realizarea unor povești digitale;
- fotografierea etapelor unui proiect;
- înregistrarea poveștilor copiilor;
- explorarea unor fenomene naturale;
- activități de codare fără ecran;
- utilizarea unor roboți educaționali simpli;
- documentarea proiectelor grupei.

Este relevant faptul că cercetări recente asupra activităților de codare bazate pe joc pentru preșcolari au raportat beneficii asupra unor componente ale creativității motorii și asupra gândirii computaționale.

Prin urmare, provocarea nu constă în a alege între „tehnologie” și „joc”, ci în a utiliza tehnologia astfel încât să amplifice explorarea, colaborarea și creația.

9. Evaluarea creativității

Evaluarea creativității reprezintă o provocare pentru educația timpurie deoarece creativitatea nu poate fi redusă la un singur produs sau la un scor.

În grădiniță, evaluarea trebuie să fie în principal **observațională, formativă și contextualizată**.

Educatoarea poate urmări:

- numărul de idei formulate;
- varietatea soluțiilor;
- originalitatea răspunsurilor;
- capacitatea de a combina materiale și idei;
- inițiativa;
- flexibilitatea;
- perseverența;
- capacitatea de a modifica o soluție;
- exprimarea propriilor intenții;
- cooperarea în realizarea unei creații comune.

Portofoliul copilului poate constitui un instrument valoros. Acesta poate conține desene, fotografii ale construcțiilor, povești, produse realizate în cadrul proiectelor, înregistrări audio sau observații ale educatoarei.

Important este ca evaluarea să nu transforme creativitatea într-o nouă formă de conformism. Dacă unui copil i se spune că există o „variantă corectă” a unei creații, libertatea creativă este diminuată.

10. Familia și comunitatea – parteneri în dezvoltarea creativității

Creativitatea nu se dezvoltă exclusiv în grădiniță. Familia și comunitatea constituie contexte esențiale pentru explorare și învățare.

Părinții pot fi încurajați să:

- citească povești împreună cu copiii;
- pună întrebări deschise;
- accepte jocul imaginativ;
- realizeze activități practice;
- exploreze natura;
- gătească împreună;
- construiască obiecte;

- viziteze muzee, biblioteci și spații culturale;
- reducă presiunea asupra copilului de a realiza produse „perfecte”.

Parteneriatul grădiniță–familie poate fi orientat către crearea unor experiențe comune. De exemplu, proiectul **„Obiectul care spune o poveste”** poate invita fiecare familie să aducă un obiect semnificativ și să construiască împreună cu copilul povestea acestuia.

O astfel de activitate valorifică simultan creativitatea, memoria afectivă, comunicarea și identitatea familială.

11. Educația creativă ca răspuns la complexitatea lumii actuale

Complexitatea societății contemporane impune reconsiderarea finalităților educației. Copilul nu are nevoie doar să știe „ce”, ci și să știe **cum să gândească**, **cum să colaboreze**, **cum să pună întrebări** și **cum să reacționeze atunci când nu există o soluție evidentă**.

Din această perspectivă, creativitatea este strâns legată de:

- gândirea critică;
- rezolvarea problemelor;
- autonomia personală;
- adaptabilitatea;
- comunicarea;
- colaborarea;
- competențele socioemoționale;
- inițiativa;
- învățarea pe tot parcursul vieții.

UNESCO și UNICEF subliniază importanța educației și îngrijirii timpurii de calitate pentru pregătirea școlară, învățarea fundamentală și bunăstarea pe termen lung a copilului.

În același timp, analiza UNESCO privind educația și îngrijirea timpurie evidențiază necesitatea unor sisteme educaționale de calitate, echitabile și adaptate diversității contextelor sociale și culturale.

Astfel, o educație relevantă nu poate ignora complexitatea lumii, dar nici nu trebuie să transfere această complexitate asupra copilului într-o formă abstractă și excesiv de academică. Pentru copilul preșcolar, lumea complexă devine accesibilă prin experiență, joc, poveste, explorare, relație și creație.

12. Direcții de optimizare a practicii educaționale

Pentru transformarea creativității într-un reper real al educației din grădiniță, pot fi formulate câteva direcții:

1. Reducerea activităților bazate exclusiv pe reproducerea unor modele.

2. Creșterea ponderii activităților de explorare și descoperire.

3. Utilizarea sistematică a întrebărilor deschise.

4. Organizarea unor contexte de joc liber și joc ghidat.

5. Introducerea unor situații-problemă autentice.

6. Utilizarea materialelor naturale și a materialelor cu utilizare deschisă.

7. Integrarea artelor în toate domeniile de învățare.

8. Dezvoltarea proiectelor interdisciplinare și STEAM/ȘTIAM.

9. Valorificarea intereselor și experiențelor copiilor în proiectarea activităților.

10. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul creativității și al pedagogiei jocului.

Aceste direcții sunt convergente cu orientările actuale ale educației timpurii, care pun accent pe dezvoltarea globală a copilului, pe experiențe semnificative și pe un mediu educațional care stimulează curiozitatea, alegerea și creativitatea.

13. Concluzii

Cultivarea creativității în grădiniță nu reprezintă o preocupare secundară și nici o activitate rezervată domeniului artistic. Ea constituie o dimensiune fundamentală a educației copilului și un indicator al calității mediului educațional.

O grădiniță orientată spre creativitate este un spațiu în care copilul poate întreba, imagina, experimenta, construi, transforma, negocia și crea. Este un spațiu în care diferențele dintre copii sunt valorizate, iar greșeala este privită ca posibilitate de învățare.

Creativitatea devine astfel un reper al unei educații **relevante**, pentru că răspunde cerințelor unei lumi în schimbare; **umaniste**, pentru că respectă unicitatea și demnitatea copilului; și **ancorate în complexitatea lumii actuale**, pentru că dezvoltă flexibilitatea, inițiativa, colaborarea și capacitatea de a găsi soluții în situații noi.

Rolul educatoarei este esențial în această transformare. Ea creează contexte, pune întrebări, observă, provoacă, încurajează și oferă copiilor libertatea de a construi propriile semnificații.

În ultimă instanță, educația creativă nu urmărește să transforme fiecare copil într-un „artist" sau într-un „inventator", ci să păstreze vie acea disponibilitate fundamental umană de a se mira, de a întreba și de a imagina că lucrurile pot fi și altfel.

Bibliografie

1. **Guilford, J. P.** (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487
2. **Torrance, E. P.** (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
3. **Vygotsky, L. S.** (2004). Imagination and Creativity in the Adolescent. *Journal of Russian & East European Psychology, 42*(1), 7–97. (Lucrarea originală a fost publicată în limba rusă în 1930.)
4. **Amabile, T. M.** (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
5. **Runco, M. A., & Jaeger, G. J.** (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092
6. **Zosh, J. M., Gaudreau, C., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K.** (2022). The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting. *Young Children*. National Association for the Education of Young Children.
7. **National Association for the Education of Young Children (NAEYC).** (2020). *Developmentally Appropriate Practice Position Statement*. Washington, DC: NAEYC.
8. **National Association for the Education of Young Children (NAEYC).** (2020). *Principles of Child Development and Learning and Implications That Inform Practice*. Washington, DC: NAEYC.
9. **Loizou, E. K., & Loizou, E.** (2026). The Role of an Early Childhood Teacher in Fostering and Enhancing Children's Creativity Through Creative Play. *Education Sciences, 16*(4), 563. https://doi.org/10.3390/educsci16040563
10. **Xu, Y., Wang, Q., & Li, C.** (2025). Mapping the ecological landscape of early childhood creativity: A decade of empirical research. *Cognitive Development*. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2025.101650
11. **UNESCO & UNICEF.** (2024). *The Right to a Strong Foundation: Global Report on Early Childhood Care and Education*. Paris/New York: UNESCO & UNICEF.
12. **Rao, N., Yang, Y., & Bala, M.** (2024). *Early Childhood Care and Education: Landscape Review 2010–2022*. UNESCO.
13. **Ministerul Educației Naționale.** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București: Ministerul Educației Naționale, aprobat prin OMEN nr. 4694/02.08.2019.
14. **Ministerul Educației.** (2022). *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la nivel preșcolar*. București.
15. **Ministerul Educației.** (2022). *Scrisoare metodică pentru educație timpurie*. București.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Prof. Farcaș - Curalariu Mirela

Școala Gimnazială Nr. 6, Timișoara

Rezumat

Articolul de față propune o analiză a două dimensiuni fundamentale ale profesiei didactice contemporane — creativitatea pedagogică și reflecția asupra practicii — considerate repere esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și capabile să răspundă complexității sociale, tehnologice și culturale a lumii actuale. Pornind de la premisa că educația nu mai poate fi redusă la transmiterea liniară de informații, lucrarea argumentează necesitatea unui model pedagogic centrat pe gândirea flexibilă, pe capacitatea profesorului de a inova în context și pe exercițiul permanent al autoevaluării critice. Sunt discutate fundamentele teoretice ale creativității didactice și ale practicii reflexive, relația dintre cele două concepte, precum și implicațiile lor pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Articolul se încheie cu o serie de recomandări orientate spre politici educaționale și practici instituționale care pot sprijini o cultură pedagogică deschisă, adaptativă și centrată pe om.

1. Introducere

Educația secolului XXI se desfășoară într-un context caracterizat de schimbare accelerată, incertitudine și diversitate crescândă a nevoilor de învățare. Digitalizarea, mobilitatea informațională, transformările pieței muncii și provocările globale de natură socială și ecologică impun o regândire a rolului școlii și, implicit, a rolului cadrului didactic. În acest peisaj, competențele tehnice de predare nu mai sunt suficiente; devine necesară o postură profesională flexibilă, capabilă să integreze creativitatea ca resursă didactică și reflecția ca instrument de dezvoltare profesională continuă.

Prezentul articol pornește de la ideea că formarea unei educații cu adevărat relevante presupune depășirea modelelor rigide, standardizate, în favoarea unor abordări care valorizează individualitatea elevului, contextul socio-cultural și dimensiunea etică a actului educațional. Creativitatea și reflecția pedagogică sunt privite aici nu ca simple „abilități suplimentare” ale profesorului, ci ca principii structurante ale unei culturi educaționale umaniste.

2. Cadrul teoretic

2.1. Creativitatea pedagogică

Creativitatea pedagogică poate fi definită ca acea capacitate a cadrului didactic de a genera, adapta și implementa soluții originale, flexibile și eficiente în raport cu particularitățile grupului educațional, cu resursele disponibile și cu obiectivele de învățare urmărite. Ea nu se limitează la utilizarea unor metode „spectaculoase", ci presupune o disponibilitate constantă de a reconfigura demersul didactic în funcție de nevoile reale ale elevilor.

Literatura de specialitate distinge mai multe niveluri ale creativității didactice: de la inovația la nivel de micro-decizii cotidiene (formularea unei întrebări, alegerea unui exemplu, gestionarea unui moment neprevăzut), până la reconceptualizarea integrală a unor unități de învățare sau a unor strategii evaluative. Creativitatea pedagogică se hrănește din cunoașterea profundă a conținutului disciplinar, din empatia față de elev și din curiozitatea intelectuală a profesorului însuși.

2.2. Reflecția pedagogică

Conceptul de practician reflexiv, consacrat de lucrările lui Donald Schön, a marcat o schimbare de paradigmă în înțelegerea profesionalismului didactic: profesorul nu este doar un aplicator de metode validate, ci un cercetător al propriei practici, capabil să analizeze critic deciziile luate „în acțiune" și „asupra acțiunii". Reflecția pedagogică presupune un proces sistematic de observare, interpretare și reconsiderare a experiențelor didactice, cu scopul de a genera învățare profesională continuă.

Această practică reflexivă nu este spontană, ci se cultivă prin exerciții structurate: jurnalul reflexiv, discuțiile colegiale, supervizarea, portofoliul profesional sau cercetarea-acțiune. Ea presupune, de asemenea, o anumită vulnerabilitate intelectuală — disponibilitatea profesorului de a-și recunoaște limitele și de a-și revizui presupozițiile.

2.3. Relația dintre creativitate și reflecție

Deși adesea tratate separat, creativitatea și reflecția pedagogică sunt profund interconectate. Reflecția oferă cadrul critic necesar pentru ca inovația didactică să nu rămână la nivel de improvizație, ci să devină o practică fundamentată și sustenabilă. La rândul ei,

creativitatea oferă reflecției materialul concret asupra căruia aceasta se exercită: fără experimentare didactică, reflecția riscă să devină un exercițiu abstract, deconectat de realitatea clasei.

Această relație circulară — a acționa creativ, a reflecta critic, a reconfigura practica — poate fi înțeleasă ca un ciclu de dezvoltare profesională continuă, similar modelelor de învățare experiențială propuse în literatura pedagogică (de exemplu, ciclul lui Kolb).

3. Educația umanistă și complexitatea lumii actuale

O educație umanistă pune în centrul demersului didactic persoana elevului, în integralitatea sa cognitivă, emoțională și socială. Într-o lume marcată de schimbări rapide, de o abundență informațională dificil de gestionat și de provocări de natură etică (inteligența artificială, criza climatică, polarizarea socială), educația nu se mai poate limita la formarea unor competențe strict tehnice.

Creativitatea și reflecția pedagogică devin, în acest context, instrumente prin care educația își poate păstra dimensiunea umanistă: prin creativitate, profesorul construiește experiențe de învățare semnificative, adaptate la diversitatea elevilor; prin reflecție, el rămâne conectat la sensul profund al actului educațional, evitând rutina și birocratizarea excesivă a predării.

Complexitatea lumii actuale cere, de asemenea, o abordare interdisciplinară și contextualizată a conținuturilor. Profesorul creativ și reflexiv este cel capabil să facă legături între discipline, între teorie și viața reală, între cunoaștere și valorile etice fundamentale.

4. Implicații pentru formarea cadrelor didactice

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice presupune schimbări la nivelul programelor de formare inițială și continuă a profesorilor. Printre direcțiile posibile se numără:

- integrarea explicită a exercițiilor de reflecție structurată (jurnal profesional, studii de caz, analiză colegială) în programele de practică pedagogică;
- crearea unor spații instituționale sigure pentru experimentare didactică, în care eșecul controlat este privit ca oportunitate de învățare;

- promovarea unei culturi de colaborare între cadrele didactice, prin comunități de practică și mentorat;
- dezvoltarea unor instrumente de evaluare a calității didactice care să valorizeze, alături de rezultatele academice, procesul de inovare și reflecție al profesorului.

5. Concluzii

Creativitatea și reflecția pedagogică nu reprezintă simple ornamente ale practicii didactice, ci condiții structurale pentru o educație capabilă să răspundă complexității lumii contemporane. Printr-o cultivare deliberată a acestor două dimensiuni, sistemele educaționale pot sprijini formarea unor cadre didactice reflexive, adaptabile și profund ancorate în valorile umaniste ale profesiei — profesori capabili nu doar să transmită cunoștințe, ci să contribuie la formarea unor cetățeni critici, creativi și responsabili.

Bibliografie selectivă

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

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. London: Routledge.

Leadershipul educațional și starea de bine a profesorilor din școală

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

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

Articolul de față încearcă să analizeze aceste aspecte și relația lor cu sistemul educațional din România. În conformitate cu alte țări, școlile din România au resurse sociale și financiare și un potențial similar pentru a utiliza resursele în mod eficient. Potrivit unui raport recent al OCDE (2023) privind sistemul educațional din România, în ciuda unui deceniu de reduceri și realocări, țara noastră are încă școli cu populație mare de elevi și are un raport profesor-elev favorabil țărilor mai dezvoltate. Acest lucru arată că puterea potențială a profesorilor din școlile românești este mare. Următorul pas ar fi să facem din aceasta o putere pozitivă care să influențeze copiii și educația însăși. În plus, articolul 32, din Constituția României prevede că o prioritate majoră în dezvoltarea socio-economică a României este asigurarea unei înalte calități a educației pentru copii. Acest lucru ar trebui să se facă într-un mod benefic pentru învățarea copiilor și pentru profesori.

Schimbările în climatul politic și economic din Romania sunt permanente, multe schimbări în sectorul public, iar sistemul de învățământ nu face excepție. Schimbările în politica și măsurile de responsabilitate au dus la presiuni mai mari asupra profesorilor pentru a obține rezultate mai bune pentru elevi.

M. Fullan definește o comunitate de învățare ca fiind un loc care este conceput în mod intenționat pentru a promova și a sprijini învățarea (2001) și susține că există un scop moral pentru educatori de a se angaja în învățarea care vizează îmbunătățirea rezultatelor pentru elevi. Acest aspect este deosebit de relevant pentru contextul educațional din Romania, unde se pune un accent continuu pe îmbunătățirea școlii și pe creșterea aspirațiilor și realizărilor elevilor din toate mediile. Fullan afirmă că este necesar să se treacă de la dezvoltarea profesională la învățarea profesională, cu accent pe învățarea elevilor și pe trecerea la o cultură a cunoașterii. O condiție necesară pentru

aceasta este crearea aceluiași tip de cultură pentru adulți și a unui mediu în care toată lumea învață în mod constant. Acest lucru are beneficii potențiale pentru profesori și pentru elevi, deși poate antrena și presiuni suplimentare pentru cadrele didactice, de la care se așteaptă să contribuie constant la îmbunătățirea rezultatelor elevilor prin propria învățare.

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

Există mai multe forme sau tipuri de leadership în contextul educațional. Deși unele dintre aceste stiluri sunt evidente în școlile din întreaga lume, acest articol urmărește să evidențieze stilurile de leadership din școlile autohtone. Un director de școală și stilul acestuia de a conduce au o mare influență asupra tipului de mediu care este creat în cadrul școlii, inclusiv asupra mediului de lucru al profesorilor și a siguranței elevilor.

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

Pe de altă parte, pe de altă parte, există lideri care tind să adopte stiluri de conducere mai autoritare și mai opresive, care au fost asociate în mod repetat cu efecte dăunătoare asupra bunăstării și fericirii generale a membrilor personalului. Una dintre caracteristicile semnificative ale conducerii autocratice este cantitatea excesivă de control pe care liderul o deține asupra procesului de luare a deciziilor, lăsând foarte puțin spațiu, dacă este cazul, pentru aportul sau contribuțiile celorlalți membri ai personalului. Studii de cercetare extinse au arătat în mod constant că profesioniștii din domeniul educației, în special cadrele didactice, care percep că liderii lor au acest nivel ridicat de control decizional, se confruntă cu niveluri net inferioare de satisfacție profesională și moral. Prin urmare, devine extrem de clar că adoptarea unor stiluri de conducere autocratice poate avea consecințe grave și negative asupra bunăstării și satisfacției membrilor personalului, creând un mediu de lucru extrem de nefavorabil care împiedică creșterea și performanța.

Studiile susțin că cei mai eficienți lideri din mediul educațional sunt cei care adoptă un stil de conducere transformațional. Cercetările aprofundate au demonstrat în mod constant o corelație solidă și pozitivă între această abordare de conducere și nivelul general de satisfacție profesională al membrilor personalului. Prin urmare, pentru a promova un mediu de lucru pozitiv, pentru a

stimula moralul și, în cele din urmă, pentru a spori productivitatea, liderii școlari ar trebui să acorde prioritate adoptării unei abordări de leadership transformational. Acest tip de leadership poate avea un impact semnificativ asupra vieții celor care îl urmează (Bass, 1990). Acesta se concentrează pe conexiunile formate între lideri și adepți și pe sentimentul de scop care evocă un efort suplimentar în ambele părți. Liderii transformaționali caută să își emoționeze și să își inspire personalul prin crearea unor schimbări semnificative în cadrul unei organizații.

Îmbunătățirea învățării la elevi este rezultatul final al unei școli eficiente și eficace. Un mediu școlar sănătos este un mediu care favorizează dezvoltarea învățării. Acest concept este un fir roșu, comun numeroaselor viziuni și definiții ale unei școli de calitate. Cultura școlii, climatul organizațional și de învățare, alocarea resurselor, toate trebuie să fie aranjate cu scopul unic de a susține procesul instructiv- educativ. Aceasta poate părea o afirmație evidentă, însă multe școli nu folosesc această concentrare ca impuls și criteriu pentru schimbare. O școală eficace este cea care are ca scop îmbunătățirea constantă a învățării tuturor membrilor comunității sale. Accentul pus pe schimbări, inițiative și inovații ar trebui să fie judecat în funcție de rezultatele învățării. Este important ca școlile să își examineze periodic climatul cultural, normele și rutinele organizaționale pe care le dezvoltă pentru a determina dacă există condiții propice pentru învățare. Deoarece aceste condiții sunt adesea atât de înrădăcinate, este important să le scoatem la suprafață pentru a le examina și să determinăm dacă acestea propulsează școala în direcția identificată pentru îmbunătățire.

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

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

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

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

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

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

Fullan, M. (2001). Whole school reform: Problems and promises. *Chicago, IL: Chicago Community Trust*.
Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori, București, Editura Trei.
Mccombs, Barbara. (2001). What Do We Know about Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance. Educational Horizons. 79.
OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.
UNICEF, (2023). Set de instrumente pentru educația incluzivă a profesorilor din România, https://www.unicef.org/romania/media/13121/file/UNICEF%20Romania%20Set%20de%20instrumente%20pentru%20educatia%20incluziva.pdf

Activităţile extracurriculare şi rolul lor în în formarea caracterului moral- religios la copii

Prof. Florea Cristina-Maria
Şcoala Gimnazială Nr.1 Stoeneşti



Fiecare copil este un univers necuprins, cu multe necunoscute, iar dascălul, ca modelator de suflete trebuie să exploreze acest univers printr-o atitudine empatică, să încerce să-l cunoască și să-l atragă în diferite forme de activitate, în lecții-joc, în activități extracurriculare, prin care copilul să nu fie forțat să se adapteze unei realități străine. Cunoaștem cu toții, că atât copilul cât și adultul, nu fac decât ceea ce le place.

Profesorul de religie, ca oricare alt dascăl, are nobila misiune pentru a descoperi căile cele mai eficiente de intervenție asupra formării și educării copilului, pentru a fi sprijin în drumul acestuia spre împlinire spirituală. El nu trebuie să forțeze cu nimic natura sufletului copilului, ci trebuie să respecte transformarea progresivă a acestuia și să acționeze în demersul didactic cu fantezie pentru a descoperi cele mai de preț însușiri ale copilăriei: imaginația, inventivitatea, curiozitatea, fantezia, elanul spre latura artistică, creativitatea. Vagotski (1963) afirma ”tot ceea ce depășește în viața de toate zilele limitele rutinei și cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator”.

Modelarea, formarea şi educaţia omului cere timp şi dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formaţie caracterul şi inteligenţa se completează pentru propria evoluţie a individului.

În şcoala contemporană eficienţa educaţiei depinde de gradul în care se pregăteşte copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine şi de măsura în care reuşeşte să pună bazele formării personalităţii copiilor.

În acest cadru, învăţământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psiho-intelectual , fizic şi socioafectiv, pentru o cât mai uşoară integrare socială. Complexitatea finalităţilor educaţionale impune îmbinarea activităţilor curriculare cu cele extracurriculare, iar parteneriatul educaţional, ca set de intervenţie complementară, apare ca o necesitate.

Ştefan M. precizează că oricât ar fi de importantă educaţia curriculară realizată prin procesul de învăţământ, ea nu epuizează sfera influenţelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viaţa capătă alte aspecte decât cele din procesul de învăţare şcolară. În acest cadru, numeroşi alţi factori acţionează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării elevilor.

După o binecunoscută clasificare UNESCO, educaţia extracurriculară, adică educaţia de dincolo de procesul de învăţământ, apare sub două aspecte principale: *educaţia informală* – reprezintă influienţa incidentală a mediului social transmisă prin situaţiile vieţii de zi cu zi - şi *educaţia non-formală,* care se realizează fie în sistemul de învăţământ, fie în cadrul unor organizaţii cu caracter educativ.

Conform învățăturii de credință a Bisericii Ortodoxe, ”religia este raportul liber și conștient al omului cu Dumnezeu, care se traduce în suflet prin sentiment religios, iar în afară, prin morală și cult”.

Prin participarea la ora de religie, se oferă tânărului şansa de a-şi întări dorinţa cunoaşterii de sine, cine este şi ce rol are el în societate, poate să se valorizeze personal, să relaţioneze şi să comunice

pe căile respectului, toleranţei, iubirii creştine cu semenii săi. Lucrarea de îndreptare a omului către Hristos, este de mișcare a inimii prin căldura harului dumnezeiesc: ”El sapă la rădăcina pomului acolo unde se strecoară moartea, îl udă, îi pune îngrășăminte și așteaptă roade” (Luca 13, 8-9), adică faptele bune, care prin har vor izvorî din inimă, ca dintr-o fântână cu apa vie a recunoștinței.

Educația religioasă trebuie să înceapă încă din copilărie deoarece copilul poate fi influențat religios-moral când este mai mic decât mai târziu. Deprinderile bune, formate din copilărie, rămân uneori valabile pentru întreaga viață.

Știm că acțiunea de inițiere în taina vieții creștine, o face familia înainte de a ajunge copilul într-o formă de învățământ, dar formarea personalității religios-morale ”după chipul lui Hristos”, se face astăzi, în cadrul învățământului religios, urmărindu-se informarea și formarea elevilor în vederea atingerii idealului vieții creștine.

În contextul actual, al unei societăţi informaţionale şi tehnologizate excesiv, există riscul ca educaţia să fie redusă la un proces în care accentul cade aproape exclusiv pe achiziţionarea de informaţii. Dar profesorul poate să schimbe, să lumineze permanent ființa copilului, să lucreze prin cuvânt și fapte pentru întărirea și sporirea iubirii, să-i îndrume pe copiii și tinerii noștri în virtute și sfințenie, să-i învețe să găsească în rugăciune izvorul iubirii curate și să trăiască viața după modelele sfinților. Din viețile sfinților ei pot să învețe ce înseamnă dăruirea totală pentru credință, cultură, slujirea cu abnegație a frumosului și lupta continuă pentru impunerea valorilor în viața societății, ceea ce astăzi este foarte rar.

Dascălul are datoria, dar și satisfacția de a modela personalitatea copiilor spre a fi creativi, să-i orienteze spre o dezvoltare armonioasă a personalității. Creativitatea este caracterizată prin îmbinarea armonioasă a elementului instructiv cu cel de divertisment, ceea ce duce la apariția unor stări emoționale complexe, care intensifică procesele cunoașterii.

Atât în actul de predare-învățare-evaluare din școală cât și prin activitățile extracurriculare din afara ei, copilul poate să devină creativ, să se dezvolte armonios, să-și cultive înclinațiile și aptitudinile de la cea mai fragedă vârstă. La școală, setea de cunoaștere a elevului poate fi potolită de profesor așternând pe pătura minții tainele învățăturii prin teorie, făcând din disciplina sa, o adevărată poveste necesară vieții, încurajându-l pe copil să privească cu ochii minții dincolo de orice barieră a necunoscutului. Este esențial să știm să dăruim și este vital să împărtășim din munca noastră, din această lume sfântă a cuvântului. Dacă sufletul profesorului vibrează și dăruiește iubire, sub toate formele ei: iubirea pentru Dumnezeu, pentru părinți, prieteni, pentru frumos, pentru meleagurile natale și portul românesc, pentru imensitatea tezaurului nostru folcloric unde obiceiurile și tradițiile ne definesc identitatea, atunci înseamnă că profesorul este o torță vie care arde pentru celălalt.

De-a lungul vremii am învățat că activitățile extracurriculare atrag cel mai mult pe elevi. Ele îmbracă aspecte și forme diferite în funcție de talentul profesorului, de aptitudinile acestuia. Am învățat să-l înțeleg pe copil, că în orice suflet există binele și el poate să dăruiască iubirea, iar dincolo de aparențe există altceva.

Marile sărbători, de Paști și de Crăciun ne provoacă, atât pe noi profesorii de religie cât și pe copii, ca prin șezători, serbări, să cultivăm receptivitatea și sensibilitatea elevilor, trăirile, emoțiile, prin cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor de iarnă și de primăvară.

Colindul binevestește taina sfântă a iubirii lui Hristos față de oameni, este veșmânt de sărbătoare pentru sufletele celor ce cântă și lumină caldă pentru inimile celor care îl ascultă. Dacă copiii vor învăța colinde în școală și le vor cânta în corul Bisericii sau la casele oamenilor, ei vor fi asemenea cetelor de îngeri care au cântat la Nașterea Mântuitorului în Betleem: ”Slavă întru cei de sus lui Dumnezeu, pe pământ pace, între oameni bunăvoire” (Luca, 2,14). Colindul este un mare dar și o frumoasă lucrare de întărire a credinței, de sporire a iubirii față de Hristos și față de oameni, de înmulțire a bucuriei și speranței. Dacă îi vom învăța pe copii colinde, vom realiza o predică orală, o catehеză transmisă din om în om, vestind Nașterea Domnului și întărind credința în Dumnezeu. Copiii au o imensă bucurie când formează cete de colindători și întreabă la fereastră: Primiți colindătorii? Această întrebare își are rostul ei, deoarece atunci când ceata este primită în casă, gazda încuviințează că primește învățătura despre Iisus Hristos, Cel care se naște pe pământ. Deci, colindătorii își îndeplinesc și misiunea de propovăduitori ai credinței, nu numai ai tradiției. Se știe că mesajul

colindelor se transmite prin versuri, dar în mod special prin melodie, cuvintele sunt menite să se adreseze minții, iar melodia se adresează inimii. Strămoșii noștri învățau aceste colinde în șezători, aducând armonie, bucurie, veselie, tuturor participanților, fiind o bijuterie neprețuită a culturii noastre populare. Și noi putem să comunicăm direct cu sufletul copilului prin astfel de activități artistice. Prin versurile ”Azi cu strămoșii cânt în cor/ Colindul sfânt și bun/ Tot moș era și-n vremea lor/ Bătrânul Moș Crăciun” – copiii arată că colindele se cântă în cor nu numai împreună cu oamenii din vremea noastră, ci și în cor cu strămoșii, cu generațiile trecute, colindatul fiind un eveniment contemporan, pe care ne străduim să nu-l pierdem, dar și o tradiție foarte veche, pe care e păcat să nu o promovăm.

Serbările școlare sunt un alt mijloc puternic de a ”bate la porțile” credinței, artei populare, de familiarizare cu melodiile religioase, populare, cu portul tradițional specific neamului acesta, care treptat se constituie ca instrument educațional și devin norme nescrise. Punându-se accent pe latura expresivă, pe aptitudini, talent, copilul se lasă modelat, îndrumat, astfel încât pe fondul lui afectiv se așează elementele cunoașterii artistice și istorice. El pătrunde în viața personajului care îi va imprima gândirii anumite nuanțe, ce vor impulsiona activitatea sa individuală și socială de mai târziu. Eficiența și atractivitatea acestor serbări depinde de ingeniozitatea dascălui. Dacă vom ține cont de particularitățile de vârstă, de sensibilitatea și capacitatea de interpretare a personajului, dacă informațiile teoretice sunt în concordanță cu ceea ce vrem să interpreteze elevii în scenă, rezultatele vor fi de durată și cu eficiență mai mare. Acestea vor conduce la promovarea unui înalt nivel de dezvoltare a personalității religios morale, reprezentând un moment deosebit atât în viața celui care participă cât și în a celor care organizează.

În Postul Mare, copiii sunt învățați să se pregătească mai mult prin rugăciune, post, milostenie, că sufletul este ca o candelă, iar rugăciunea-untdelemnul, care aprinde flacăra credinței. Prin Taina Spovedaniei ei se întâlnesc în Biserică cu preotul care le este ”prieten, sfetnic și povățuitor”. Cu mânuțele împreunate sub privirile sfinților din icoane se întreabă dacă și-au respectat toate promisiunile față de alții și de sine, dacă au reușit să răsplătească răul cu binele, dacă au vorbit mai mult decât au ascultat, dacă au judecat mai mult decât au iertat, dacă au reușit să fie de ajutor celor din jur și nu s-au risipit în lucruri de nimic.

Participând la astfel de lecții de formare spirituală, copilul își dă seama că evlavia este sămânța plantată de Dumnezeu în sufletul fiecăruia și că trebuie să se împace cu sine.

Vizitele şi pelerinajele: Vizitele și excursiile la biserici și mănăstiri oferă elevilor nu numai momente de relaxare, ci şi posibilitatea dobîndirii sau aprofundării cunoştinţelor religioase.

Elevii pot afla direct modul în care a fost și este trăită credința ortodoxă. Excursiile se realizează cu elevi dintr-o clasă, din clase paralele sau cu nivel de şcolaritate apropiat. Vizitele și excursiile la biserici și mănăstiri sunt o formă de organizare a procesului de învățământ prin care se urmărește dobândirea și fixarea cunoștințelor.

Putem distinge mai multe tipuri de vizite şi excursii:

a) vizite şi excursii introductive (organizate cu scopul de a-i pregăti pe elevi pentru înţelegerea cunoştinţelor ce urmează să fie predate, elevii fiind orientaţi să urmărească aspectele legate de viaţa personalităţilor religioase, să asculte sfaturile preoţilor duhovnici, să achiziţioneze material intuitiv, precum icoane, vederi, casete, care poate fi folosit în lecțiile de religie; profesorul va urmări modul în care elevii exersează deprinderile formate în timpul orelor cu privire la actele de cult extern);

b) vizite şi excursii organizate în vederea comunicării de cunoştinţe (se realizează în vederea însușirii unor cunoștințe referitoare la locașul de cult, la viața unor sfinți, a unor personalități bisericești).

c) vizite şi excursii de consolidare şi fixare a cunoştinţelor (se organizează la sfârşitul unui capitol sau al unei teme şi prezintă avantajul că elevii au deja multe informaţii, ştiind ce să urmărească şi încercând să afle mai multe amănunte).

Pelerinajul de Florii, este alt moment așteptat de copii, care se îmbracă în costume naționale, intră în Biserică cu ramuri de salcie, flori, stâlpări în mâini și cântă: ”Azi cu toți să prăznuim/ Pe Hristos să-l preamărim/ Hristos vine-ncetinel/ Spre patimă ca un miel/ O, minune! / O, minune!” , amintind de Intrarea Domnului în Ierusalim. Ei aduc mărturie publică a manifestării credinței, a dragostei pentru Hristos, iar vocile lor învăluie credincioșii și dau bucurie tuturor participanților. Se

știe că tinda bisericilor a constituit locul de început al învăţământului românesc, de promovare prin intermediul cărţilor de cult al valorilor creştine, naţionale, dând societăţii imbolduri spirituale fără de care s-ar fi pierdut în negurile istoriei. Astăzi, copiii trebuie să înțeleagă că lecțiile de spiritualitate din Biserică îi liniștește, iar întâlnirea cu Doamne - Doamne, după cum spun bunicii, din timpul orelor de curs sau prin participarea cu grupul de elevi duminica și în zilele de sărbătoare la orele de catehizare, le consolidează credința, dragostea, compasiunea față de ceilalți, prietenia, omenia, solidaritatea, etc.

Expozițiile: În cadrul manifestărilor cultural-religioase se pot organiza expoziții cu lucrări ale elevilor.

<u>În vederea realizării acestor expoziţii, profesorul de religie trebuie să parcurgă mai multe etape</u>:

1. prezentarea unor lucrări în vederea dezvoltării interesului elevilor spre arta religioasă;
2. dezvoltarea convingerii că, pentru a realiza lucruri de artă religioasă, elevii trebuie să ducă o viață religioasă autentică;
3. prezentarea etapelor executării lucrării;
4. distribuirea materialelor necesare executării lucrărilor;
5. executarea lucrării sub îndrumarea profesorului, în cadrul cercului de religie;
6. analiza lucrărilor și expunerea lor.

Proiectele și parteneriatele cu comunitatea locală, îi provoacă pe tineri să-și definească personalitatea morală.Și tu poţi fi Moş Crăciun, Și nouă ne pasă, Dăruind vei dobândi, Lăsați copiii să vină la Mine și nu-i opriți!, etc. sunt doar câteva din proiectele, prin care copiii au oportunitatea să se implice activ în viața comunității, să învețe cum să pună în faptă credința prin lucrări de caritate, să fie atenţi la nevoile actuale ale Bisericii şi societăţii, să aducă lumea la Dumnezeu, să schimbe vieţi, să vindece răni, să hrănească suflete, ajutând pe fiecare credincios răvăşit să-şi deschidă propriul său suflet în spovedanie, pentru a se întâlni cu iubirea lui Dumnezeu cea vindecătoare. Știm cu toții că experiențele de grup, încheagă prietenii, dărâmă barierele prejudecăților. Copiii învață să descopere împreună, să comunice, să se organizeze, să aibă încredere în ei și cel mai important lucru să se bucure unii de alții și unii cu alții.

Consider că şcoala trebuie să acorde atenţie timpului liber al copiilor. Ne revine obligaţia de a organiza activităţi extracurriculare de calitate, care să-i implice activ pe copii, să-i provoace la căutări, cugetări, alegeri, acţiuni. Este important ca aceste activităţi să acopere cât mai multe domenii, cât mai variate şi să răspundă intereselor copiilor, să ducă la dezvoltarea personalităţii lor sub toate aspectele.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bontaş, Ioan, – „Pedagogie“, Ed. All, Buc. 1994

2. Călugăru, Dumitru, pr. prof. – „Catehetica“, manual pentru Institutele teologice, E.I.B.M. al B.O.R., Buc. 1984

3. Cucoş, C.-“Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare”,E.D.P.,Buc. 1996

4. Maciuc, Irina-“Introducere în studiul educaţiei cu privire specială asupra educaţiei religioase”, Ed.Reportografiei Universităţii Craiova, Craiova 1999

5. Stoica, Marin,-„Pedagogie şi psihologie”, Ed. Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002

Profesor grad I Informatică și TIC, Ionela Fotache
Liceul Teoretic "Dunărea", Galați

MODALITĂȚI DE EXPRIMARE A CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE. CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII, INSTRUMENT PENTRU O EDUCAȚIE MODERNĂ, ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII CONTEMPORANE

Educația contemporană se desfășoară într-o societate caracterizată prin schimbare, o dinamică rapidă, diversitate, dezvoltare tehnologică și un volum tot mai mare de informații. În acest context, școala zilelor noastre nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și memorarea unor cunoștințe, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic, să se adapteze, să colaboreze, să rezolve probleme și să găsească soluții originale. Astfel, creativitatea și reflecția pedagogică devin componente esențiale ale unei educații moderne și relevante.

Creativitatea nu este și nu trebuie privită doar ca o însușire specifică domeniilor artistice, ci ca o capacitate fundamentală de a genera idei, de a găsi perspective noi și de a transforma situațiile problematice în oportunități de învățare. În același timp, reflecția pedagogică reprezintă procesul prin care cadrul didactic își analizează permanent propriile practici, decizii și rezultate, pentru a identifica modalități de îmbunătățire a activității educaționale.

Creativitatea elevilor poate fi stimulată printr-un climat educațional bazat pe libertatea de exprimare, încurajarea întrebărilor și acceptarea diversității de opinii. Un profesor creativ nu oferă întotdeauna răspunsul imediat, ci creează situații în care elevii sunt determinați să caute, să compare, să formuleze ipoteze și să descopere singuri soluții.

Printre modalitățile de exprimare a creativității se numără proiectele interdisciplinare, învățarea bazată pe probleme, jocul de rol, dezbaterile, activitățile de creație, experimentul, povestirea, realizarea de produse digitale și utilizarea unor metode precum brainstormingul sau metoda proiectului. Acestea transformă elevul dintr-un simplu receptor de informații într-un participant activ la propria formare.

Un rol important îl are și utilizarea tehnologiei. Instrumentele digitale pot permite realizarea unor prezentări interactive, materiale video, hărți conceptuale, portofolii digitale sau proiecte colaborative. Totuși, tehnologia nu trebuie să reprezinte un scop în sine, ci un mijloc prin care procesul educațional devine mai accesibil, mai interactiv și mai apropiat de realitatea elevilor.

Creativitatea elevilor este strâns legată de creativitatea și disponibilitatea profesorului de a se reinventa. Pentru aceasta, cadrul didactic trebuie să fie un practician reflexiv, capabil să își analizeze experiențele și să învețe permanent din acestea.

Reflecția pedagogică presupune adresarea unor întrebări esențiale: Ce a funcționat în activitatea mea? Ce dificultăți au întâmpinat elevii? De ce anumite metode au fost eficiente, iar altele nu? Cum pot adapta activitatea la nevoile și particularitățile clasei? Răspunsurile la aceste întrebări contribuie la îmbunătățirea continuă a practicii didactice.

Jurnalul reflexiv, portofoliul profesional, autoevaluarea, observarea activității, feedbackul oferit de elevi și colaborarea cu alți profesori sunt instrumente utile pentru dezvoltarea reflecției pedagogice. Prin intermediul acestora, profesorul își poate identifica punctele forte, dificultățile și direcțiile de dezvoltare profesională.Reflecția transformă experiența didactică într-o sursă de învățare. Un profesor care reflectează asupra propriei activități nu repetă mecanic aceleași metode, ci își adaptează strategiile în funcție de context, de obiective și de particularitățile elevilor.

Educația ancorată în complexitatea lumii contemporane presupune utilizarea unor instrumente și strategii care dezvoltă competențe transferabile. Învățarea bazată pe proiecte, de exemplu, îi determină pe elevi să cerceteze o problemă, să colaboreze, să ia decizii și să prezinte un produs final. În acest fel, cunoștințele dobândite sunt puse în legătură cu situații concrete.
Portofoliul reprezintă un alt instrument valoros, deoarece permite urmărirea progresului elevului într-o perioadă mai lungă. Acesta poate conține lucrări, reflecții personale, proiecte, produse creative și rezultate ale activităților de învățare. Portofoliul pune accentul nu numai pe rezultatul final, ci și pe procesul prin care acesta a fost obținut.

De asemenea, feedbackul are un rol fundamental. Evaluarea modernă nu trebuie să se limiteze la acordarea unei note, ci trebuie să ofere elevului informații clare despre ceea ce a realizat bine și despre ceea ce poate îmbunătăți. Feedbackul constructiv dezvoltă autonomia, motivația și capacitatea de autoreglare a învățării.

Un alt instrument important este colaborarea. Activitățile în echipă îi ajută pe elevi să își exprime ideile, să negocieze soluții și să respecte opiniile celorlalți. Într-o societate complexă, capacitatea de a comunica și de a lucra împreună este la fel de importantă ca acumularea de cunoștințe.

În educația tradițională, profesorul era adesea perceput ca principala sursă de informație, iar elevul avea rolul de a recepționa și reproduce cunoștințele. Modelul educațional contemporan presupune o relație mai flexibilă, în care profesorul devine facilitator al învățării, iar elevul participă activ la construirea propriilor cunoștințe. Această schimbare nu diminuează rolul profesorului, ci îl face mai complex. Profesorul trebuie să proiecteze experiențe de învățare relevante, să creeze contexte stimulative, să observe nevoile elevilor și să îi sprijine în dezvoltarea autonomiei. În același timp, elevul este încurajat să își asume responsabilitatea pentru propria învățare.

O educație modernă trebuie să țină cont și de diversitatea elevilor. Fiecare copil are propriul ritm de învățare, propriile interese și modalități de exprimare. Prin urmare, flexibilitatea și diferențierea pedagogică devin necesare pentru construirea unui mediu educațional incluziv.
Societatea actuală solicită competențe care depășesc sfera cunoștințelor academice. Elevii trebuie să fie capabili să selecteze și să evalueze informațiile, să distingă între informație și dezinformare, să utilizeze responsabil tehnologia, să colaboreze și să se adapteze unor situații noi.

În acest context, școala trebuie să ofere mai mult decât informații: trebuie să formeze capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții. Creativitatea, gândirea critică, comunicarea, colaborarea și autonomia devin repere esențiale ale educației.

Profesorul are misiunea de a conecta conținuturile școlare cu problemele și realitățile lumii contemporane. Abordarea interdisciplinară poate contribui semnificativ la acest obiectiv, deoarece problemele reale nu sunt organizate pe discipline. Schimbările climatice, dezvoltarea tehnologiei, relațiile sociale, economia sau sănătatea comunității presupun perspective multiple și capacitatea de a integra informații din domenii diferite.

Educația în zilele noastre trece printr-o transformare profundă, trecând de la predarea clasică la o învățare bazată pe competențe digitale, gândire critică și adaptabilitate. Această schimbare este impusă de noile legi ale învățământului, de tehnologie și de cerințele unei piețe a muncii în continuă evoluție. Societatea actuală este caracterizată de schimbări tehnologice, economice, sociale și culturale accelerate. Digitalizarea, inteligența artificială, accesul rapid la informație, mobilitatea profesională și transformarea pieței muncii determină modificarea competențelor de care elevii au nevoie. Direcțiile principale ale schimbării sunt :

- Digitalizarea și media: Integrarea instrumentelor moderne și chiar a inteligenței artificiale și a educației media în școli pentru a combate dezinformarea.

- Flexibilitatea curriculară: Adaptarea programelor școlare la realitățile sociale și la dezvoltarea durabilă prin proiectarea programelor din Curriculum la decizia școlii
- Rolul profesorului: Trecerea de la un simplu transmițător de informații la un ghid pentru elevi, deschis și flexibil.

Profesorul, vector către societatea de mâine, are un rol fundamental în formarea noilor generații. El nu este doar un simplu transmitător de cunoștințe, ci un ghid care inspiră și modelează caractere. Prin exemplele sale, profesorul învață elevii să gândească critic, să fie responsabili și să-și urmeze pasiunile cu perseverență. Fiecare dintre noi, profesorii, prin ceea ce facem, suntem modelatori de minți, formatori ai generațiilor de mâine și avem onoarea și responsabilitatea de a deschide calea elevilor noștrii, sădind în ei dorința de cunoștere, dorința de a descoperi puterea pe care o are un om informat prin munca și perseverența sa. Într-o lume în continuă schimbare, profesorul modern oferă stabilitate și încredere, ajutând tinerii să își descopere potențialul, le cultivă valori precum respectul, empatia și cooperarea, esențiale pentru o societate sănătoasă și unită. În concluzie, profesorul este arhitectul unei lumi mai bune, formând cetățeni pregătiți să construiască o societate durabilă și echitabilă. Rolul său este neprețuit, fiind, incontestabil, piatra de temelie a progresului și a evoluției sociale.

În acest sens, educația trebuie să contribuie la formarea unor competențe transferabile, care să poată fi utilizate în contexte diverse. Printre acestea se numără gândirea critică, creativitatea, comunicarea, colaborarea, competențele digitale, autoreglarea învățării și capacitatea de adaptare. Școala, în tot acest context, trebuie să promoveze strategii care să susțină, pe lângă performanță și creșterea motivației de învățare, echilibrul emotional al elevului care le permite fiecăruia dintre ei să-și atingă potențialul. Astfel, **creativitatea și reflecția pedagogică ca instrumente pentru o educație modernă, pentru o educație în schimbare poate fi generată și susținută de strategii inovatoare ce pot fi aplicate, cum ar fi , spre exemplu, proiectarea unor discipline opționale în concordanță cu competențele pe care elevii noștrii trebuie să le dobândească pentru a funcționa conform cerințelor impuse de anii aceștia ai dezvoltării tehnologiilor digitale și instrumentelor de inteligență artificială. Curriculumul la decizia școlii (CDȘ) reprezintă, în contextul educațional modern, cu provocările pe care le avem de depășit, una dintre cele mai importante strategii prin care școala poate răspunde nevoilor reale ale elevilor și cerințelor societății actuale conectate la piața muncii**, obiectivul principal al școlii în zilele noastre fiind acela de a oferi elevilor cunoștințe temeinice, care să le asigure competențe pentru viață, competențe pentru o integrare reală pe piața muncii.

Pe parcursul anului școlar care s-a încheiat, 2025-2026, am descoperit, alături de elevii mei, bucuria și plăcerea de a parcurge noțiuni moderne în domeniul disciplinei pe care o predau, informatica, adevărate strategii inovatoare de lucru cu noțiuni structurate în trei cursuri opționale astfel : la clasa a V-a “Algoritmi pentru EduGaming”, la clasa a X-a C “Inteligență artificială” și, la clasa a XI-a E “Tehnologii de realizare a paginilor Web”.

Programa pentru opționalul de la clasa a V-a are în vedere învățarea în colaborare, comunicarea și rezolvarea de probleme în grup – în contextul conceperii și aplicării unor jocuri digitale , iar diferențele de experiență vor constitui un suport pentru transfer „între egali”, între elevi, precum și între profesor și elevi. **Opționalul “Algoritmi pentru EduGaming”** le oferă elevilor de gimnaziu ocazii pentru a-și exersa spiritul creativ, critic și capacitatea de a-și formula diverse ținte de dezvoltare personală și de petrecere a timpului liber. Utilizarea jocurilor (în varianta digitală sau de masă) pentru susținerea educației nu este o noutate, dar a primit mai multă atenție și un sprijin mai divers în ultimii ani. În domeniul educației, jocurile au fost menționate ca

o metodă de susținere a principiilor conexe de învățare activă, învățare experiențială și învățare centrată pe elev. Conținuturile acestui opțional îi antrenează să gândească pe elevi și, în același timp, îi motivează să descopere mereu alte elemente în proiectarea aplicațiilor Scratch tocmai datorită laturii aplicative în Gaming. Elementele scenei în Scratch, blocurile MOTION, LOOKS, SOUND, SENSING, schimbarea costumelor personajelor, trecerea de la o stare la alta , realizarea efectului de vorbire, toate acestea sunt parcurse cu entuziasm și curiozitate de către elevii noștri.

Pentru clasa a X-a C, **profil matematică- informatică, cursul de "Inteligență artificială"** a venit în întâmpinarea dorinței lor de a fi la curent cu noile limbaje de programare vehiculate la momentul acesta în lumea programatorilor. Utilizarea eficientă a instrumentelor specifice Inteligenței Artificiale, implementarea algoritmilor specifici AI în limbajul Python, elaborarea de soluții informatice pentru rezolvarea unor probleme practice, utilizând algoritmi care au la bază învățarea automată, reprezintă competențele generale însușite de către elevi prin parcurgerea conținuturilor cum ar fi obținerea de cunoștințe bazate pe text și imagini cu ajutorul chatboot-ului ChatGPT, generare automată cu AI de conținut video din text și imagini, verificarea tipului de conținut AI sau uman, utilizarea platformelor educaționale pentru introducerea conceptelor specifice învățării automate, utilizarea listelor și funcțiilor în Python, utilizarea instrucțiunilor repetitive și de decizie în Python, implementarea algoritmilor specifici inteligenței artificiale în Python.

Rezolvarea diferitelor aplicații de proiectare a paginilor Web, în cadrul opționalului **"Tehnologii de realizare a paginilor Web"** de la clasa a XI-a E, direcționează instruirea către formarea unor abilități de utilizare a sistemelor informatice în scopul orientării spre o carieră în domeniu, motivându-i superior în procesul instructiv. Definirea noțiunilor legate de "arhitectura" Internetului, utilizarea operațiilor de bază necesare realizării unei pagini HTML, utilizarea tabelelor, listelor, fișierelor media într-o pagină web, enumerarea și aplicarea modalităților de a realiza o hiper-legatură, utilizarea formularelor și a cadrelor în paginile web sunt noțiuni pe care elevii noștrii și le-au însușit în timpul orelor.

Pentru anul școlar următor, 2026-2027, **am completat paleta de discipline opționale, ca strategii didactice inovatoare pentru o educație în schimbare**, cu „**Educație digitală**" pentru clasa a X-a, profil științe ale naturii. Programa școlară „**Educație digitală**" reprezintă o ofertă curriculară de disciplină opțională pentru învățământul liceal, proiectată pentru 1 oră/săptămână, pe durata unui an școlar. Această disciplină se adresează elevilor din clasa a X-a de la filiera teoretică, profil real, specializarea științe ale naturii și necesită competențe de programare pe care aceștia și le-au însușit în clasa a IX-a la disciplina informatică și competențe însușite la disciplina Tehnologia informației și a comunicațiilor, competențe de utilizare a instrumentelor digitale. Studiul disciplinei „**Educație digitală**" se va desfășura cu întreg colectivul de elevi al clasei și necesită acces la dispozitive de calcul conectate la internet și videoproiector. În cadrul activităților desfășurate se vor prezenta conceptele de bază ale Inteligenței artificiale, care se vor exemplifica prin utilizarea unor platforme AI și a unor platforme educaționale cu caracter specific AI. Elevii vor fi îndrumați să utilizeze platforme de inteligență artificială cum ar fi ChatGPT, Canva, FramerAI și să dezvolte aplicații bazate pe interacțiunea cu o astfel de platformă interactivă de învățare automată. Alegerea acestor platforme a fost motivată de posibilitatea accesării gratuite a lor pentru realizarea unor aplicații specifice învățării automate.

Modulul de design digital care utilizează Canva își propune să dezvolte competențele digitale și creative ale elevilor prin utilizarea platformei Canva. În contextul actual, dominat de comunicarea vizuală, elevii au nevoie de abilități practice pentru a crea materiale grafice atractive

și eficiente. Cursul este centrat pe activități aplicative și învățare prin proiecte, fiind adaptat nivelului de vârstă . Această modalitate de lucru, adaptată la nevoile reale ale elevilor, evidențiază și maximizează caracterul inovator al acestei strategii de lucru la clasă, aceea de a accesa cât mai creativ disciplinele opționale.

Dezvoltarea competențelor digitale reprezintă o prioritate în educația contemporană. Elevii interacționează frecvent cu imagini, prezentări și conținut online, însă nu dispun întotdeauna de competențele necesare pentru a le crea în mod conștient. Studierea Canva:

- susține alfabetizarea digitală și vizuală;
- dezvoltă creativitatea și spiritul critic;
- facilitează realizarea proiectelor școlare interdisciplinare;
- contribuie la formarea unor competențe utile pentru viitorul profesional.

Toate aceste strategii inovatoare vin să contribuie la pregătirea tinerilor noștri pentru viață, asigurându-le competențele cheie pentru o integrare reală pe piața muncii, o piață aflată într-o dinamică accentuată și competențe de bază pentru a putea trăi în lumea aceasta nouă în care alfabetizarea digitală a ajuns la un nivel extrem de ridicat. O generație crescută în spiritul valorilor corecte va construi o lume mai sigură, mai tolerantă și mai unită. Totodată, tinerii ghidați de profesori buni, cu idei inovatoare, vor aduce progres, idei noi și soluții moderne pentru dezvoltarea întregii țări. Prin proiectarea și implementarea unor astfel de experiențe educaționale, școala poate deveni mai relevantă, mai flexibilă și mai bine pregătită pentru viitor.

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două dimensiuni indispensabile ale unei educații moderne. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a explora, de a imagina și de a construi soluții originale, în timp ce reflecția îl ajută pe profesor să își adapteze permanent practica la nevoile reale ale celor pe care îi educă. Instrumentele moderne–proiectele, portofoliile, tehnologia digitală, colaborarea, evaluarea formativă și feedbackul–pot transforma procesul educațional într-o experiență activă, relevantă și orientată spre dezvoltarea competențelor. Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, educația trebuie să pregătească nu doar pentru prezent, ci și pentru situații și profesii care încă nu pot fi anticipate.

Prin urmare, școala contemporană trebuie să fie un spațiu al întrebărilor, al experimentării și al reflecției, în care atât elevul, cât și profesorul învață permanent. O educație cu adevărat modernă este aceea care nu se teme de schimbare, ci o transformă într-o oportunitate de dezvoltare, creativitate și progres. Societatea de mâine va arăta exact așa cum o pregătesc profesorii de astăzi, ei fiind constructorii nevăzuți ai unei lumi mai bune, arhitecții societății viitoare în care omul și nu inteligența artificială va continua să fie cel care gândește inovator și care aduce adevărata schimbare în educație.

BIBLIOGRAFIE

1.Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. București: Editura Polirom.
2.Cristea, S.(coord.). (2011).Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3.Cucoș, C. (2008). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași Editura Polirom.
4.Institutul de Științe ale Educației (ISE). (2018). Profilul absolventului – competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, București.
5.Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare.
6. https://edict.ro/scoala-romaneasca-actuala-intre-traditie-schimbare-si-provocari/

Textul argumentativ

Gal Diana-Ioana
Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea

Textul reprezintă o succesiune ordonată de cuvinte, propoziții, fraze prin care ni se comunică idei(A. Șerbănescu, *Cum se scrie un text*, p11). Textul scris presupune o modalitate de comunicare prin intermediul căruia individul are posibilitatea de a-si exprima gândurile, ideile, sentimentele in vederea acționarii asupra cititorilor , fiind un act atât individual cât si social.

Aceeași autoare consideră că textul scris are următoarele caracteristici :

- producerea textului are o cauză și un scop;
- textul este destinat unui public;
- textul comunică idei într-o anumită limbă;
- ideile comunicate capătă o formă;
- textul este produs într-un anumit context;
- textul este transmis pe un anumit canal;
- textul așteaptă un feedback.

Întrebările ce preced conturarea unui text vizează următoarele componente: Pentru cine se comunică? Ce se comunică? În ce context se comunică? Cu ce scop se comunică? Programa de Evaluare Națională prevede cinci tipuri de texte (narativ, descriptiv, explicativ, dialogat și argumentativ/ de exprimare a opiniei) și identificarea acestora pe baza trăsăturilor specifice în diferite fragmente de text.

Deși întâlnim aceste tipuri de textuale, orice text are două componente (idem, pag 219):

1. **Informativă** (de a prezenta și clarifica alternativele posibile, este o componentă neutră de transmitere a informațiilor fără vreo implicație din partea cititorului));
2. **Persuasivă** (de a-l face pe cititor să aleagă între alternative, pune accentul pe etică deoarece scriitorul își asumă responsabilitatea de a influența opiniile, convingerile și acțiunile altora făcând apel la sentimente și emoții). De asemenea, A. Marga (*Argumentarea,* pag. 96) evidențiază necesitatea unei gândiri critice care vine să convingă interlocutorul prin argumente valide identificabile și susținute prin exemple solide.

Prin cele două componente prezentate, deducem că textul argumentativ poate fi încadrat în stilul publicistic prin caracteristici precum:

- *varietatea mare de forme de manifestare*: articol, cronică, interviu, ştire, grupaj, reportaj, recenzie, anunţ de mică publicitate, afiş etc.;
- îndeplineşte *mai multe funcţii*: *informativă, de mediatizare a evenimentelor, persuasivă*;
- are *caracter mobil şi accesibil*;
- exprimarea *unui punct de vedere personal, subiectiv, o anumită tendinţă* sau *atitudine*;
- apelează la *numeroase mijloacele de convingere*: lexic figurat, digresiuni, satiră, vorbire directă etc.; *procedee ce incită curiozitatea*: epitete, superlative etc.;
- apelează frecvent la *mijloace extralingvistice* menite să atragă publicul: imagine, fotografii, culoare, desen, caricatură, tabel;.

Discursul argumentativ poate lua mai multe forme: cea a dialogului (cu interlocutor prezent sau imaginar), a polilogului (dezbatere colectivă), a monologului oratoric. Fiecare dintre acestea se diferenţiază în funcţie de situaţia de comunicare: loc, moment, roluri argumentative

(argumentare\ contraargumentare) etc., deci în funcţie de nişte parametri pragmatici.(A.F. Filimon, *Analiza textului de tip argumentativ*, pag. 8).

Se adresează întrebarea : *este scopul primordial al textului argumentativ acela de a convinge/ persuada interlocutorul?* Literatura de specialitate definește argumentarea ca o construcție rațională, textuală și discursivă, ce aparține deopotrivă logicii, lingvisticii și retoricii ce servește la acceptarea sau respingerea unei opinii prin justificarea susținută cu fapte, opinii, prejudecăți sau credințe. Argumentarea are în vedere termenii : convingere și persuasiune. Acțiunea de a convinge înseamnă a face pe cineva să accepte adevărul/validitatea unei opinii, a unei teze, iar persuasiunea presupune schimbarea credințelor, convingerilor, acțiunilor cuiva în sensul dorit de cel care argumentează, fiind situată între demonstrație și explicație. Dacă demonstrația corectă nu lasă loc de interpretare, argumentarea este mereu deschisă prin acumularea de argumente, explicații suplimentare care tind să recentreze discursul argumentativ.

Dacă textul argumentativ prezintă opinii şi idei susţinute prin argumente, prin dovezi ce urmăresc schimbarea opiniei sau a comportamentului interlocutorului prin punctele de vedere exprimate ce se bazează pe judecăţi de valoare (bine/ rău, frumos/ urât), care pot fi împărtăşite sau nu de destinatari, se ajunge la concluzia că exprimarea argumentată a unei opinii nu înseamnă obligatoriu convingerea interlocutorului, ci este un act democratic de exprimare, adeziunea la anumite idei.

În practica școlară, construirea textelor de tip argumentativ au în vedere următoarea structură:

a) au ca punct de plecare o ipoteză/ teza/ premisa (ideea care trebuie susţinută cu argumente);

b) argumentarea propriu-zisă (cuprinsul) conţine argumente pro şi contra ipotezei enunţate (exemplificări, explicaţii, comparaţii care să scoată în evidenţă ideea susţinută);

c) concluzia reia nuanţat ipoteza şi o întăreşte;

Argumentul este suma aserţiunilor (afirmaţiilor) pro/ contra, aserţiuni care produc temeiuri pentru susţinerea unei concluzii. În formularea argumentelor şi a concluziilor se utilizează diverse cuvinte persuasive: în mod sigur, evident, clar, prin urmare, deci, greşit etc. Argumentele trebuie formulate clar şi concis, ordonate logic, de la cele mai „slabe" spre cele mai „tari". Argumentele pot fi de mai multe tipuri; cel mai des folosite sunt exemplele şi comparaţiile:

a) Exemplul poate trimite la o experienţă personală sau, în cazul discutării unui text, la ilustrări care întăresc ideea prezentată.

b) Comparaţia poate evidenţia elementele comune sau diferenţele, în scopul de a accentua aspectele pozitive ale ideii susţinute.

Tehnici de argumentare:

1. *tipuri de aserţiuni utilizate în textul argumentativ*:

- fapte– au forță de convingere intrinsecă deoarece, odată dovedite, nu pot fi contrazise, fiind percepute la fel de către toată lumea,

- **opinii**-sunt judecăți, concluzii, comentarii bazate pe fapte adevărate, incontestabile ce depind de factori externi. Același fapt poate conduce spre concluzii diferite în funcție de punctul de vedere din care este interpretat necesitând astfel argumente solide ce pot fi verificate.

- **mărturii**- sunt aserțiuni prin care se confirmă veridicitatea unor fapte pe baza experienței directe (martori oculari, depozițiile experților),

- **prejudecăţi**- sunt opinii bazate pe fapte insuficient examinate sau pe generalizări pripite pornind de la dovezi insuficiente. Acestea trebuie excluse într-o argumentare solidă.

- **credinţe**- sunt convingeri bazate pe valori personale și nu au forță de argumentație;

2. *tipuri de argumente* (cu mențiunea că argumentele au ca funcție principală susținerea tezei și acreditarea concluziei) : **argumente pro sau contra, obiective** (*Se consideră obiective argumentele al căror conţinut reflectă adecvat realitatea şi corespund unor legi indiscutabile. Ca regulă, argumentele obiective sunt utilizate în cadrul ştiinţelor reale, empirice şi exacte. Acestea includ matematica, fizica, biologia, chimia, medicina etc.- Tipologia argumentelor în susținerea unor teze,Anuar ştiinţific, V. Guțu, pag.15*) **sau subiective** (*În domeniul ştiinţelor umanitare ,filozofie, psihologie, juridică, ştiinţe politice, relaţii internaţionale etc., se folosesc argumentele subiective, deoarece tocmai ele includ o opinie care reflectă convingeri, nu neapărat indiscutabile.-idem*);
- rolul conectorilor în argumentare (verbe evaluative, adverbe de mod/ predicative ca mărci ale subiectivităţii evaluative, cuvinte cu rol argumentativ; structuri sintactice în argumentare etc.);
- demersul argumentativ inductiv, respectiv deductiv;
ATENŢIE! Trebuie întrebuinţate mijloace lingvistice adecvate unei aprecieri:
verbe de opinie: a crede, a considera, a presupune etc.;

Bibliografie

Guțu V., *Tipologia argumentelor în susținerea unor teze,Anuar ştiinţific*
Marga,A. *Argumentarea,* Academiei Romane, 2010
Șerbănescu, A. *Cum se scrie un text*, Ed. Polirom, 2007

(https://www.academia.edu/9840710/ARGUMENTAREA_TEXTUL_ARGUMENTATIV)

PROIECT DIDACTIC

Gal Diana-Ioana
Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea

CLASA: a X-a
OBIECTUL: Limba şi literatura română
ARIE CURRICULARĂ: Limbă și comunicare
SUBIECTUL LECŢIEI: Lucian Blaga, *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*
TIPUL LECŢIEI: de receptare a unei opere literare

I. ÎNAINTE DE A ÎNCEPE LECŢIA:

Se aleg cele mai adecvate metode pentru a analiza poezia *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii,* de Lucian Blaga şi pentru activizarea elevilor, astfel încât să participe în număr cât mai mare la oră. Identificând semnificațiile discursului poetic, elevii își vor forma deprinderea de a interpreta textele poetice la prima vedere din prisma propriilor valori și utilizând experiența lor de lectură.

➢ MOTIVAŢIA:

Lecţia este foarte importantă întrucât reprezintă receptarea unei opere lirice cu valoare de *artă poetică*, care surprinde concepția blagiană despre creație și despre individualizarea discursului liric, fiind o operă literară care face parte din programa examenului de bacalaureat. În abordarea acestei lecții se face apel la capacitatea elevilor de a generaliza, la gândirea abstractă, la descifrarea sensurilor metaforice ale discursului liric.

➢ COMPETENŢE GENERALE:

1. Utilizarea corectă si adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare;
2. Comprehensiunea si interpretarea textelor;
3. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situaţii de comunicare.

➢ COMPETENŢE SPECIFICE:

1.1. Aplicarea cunoştinţelor de limbă în receptarea mesajelor orale şi scrise;
1.3 Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog şi dialog;
2.1. Utilizarea strategiilor de lectură în vederea înţelegerii adecvate a textelor studiate;
2.2. Compararea viziunii despre lume, despre condiţia umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte;

2.3. Interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori şi a propriei experienţe de lectură;

- **COMPETENŢE CONCRETE:**

a). cognitiv-formative:

- să aplice termeni de teorie literară specifici creaţiei blagiene;
- să identifice şi să analizeze elementele de compoziţie în textul poetic;
- să analizeze limbajului poetic sub aspectul particularităţilor stilistice;
- să aplice conceptele operaționale în studiul textului poetic;
- să identifice mărcile lexico-gramaticale ale eului liric din poezie;

b) afective:

- să-şi interiorizeze / exteriorizeze starea afectivă postlectură.

- **VALORI ŞI ATITUDINI:**

- Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- Cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare şi a încrederii în propriile abilităţi de comunicare;
- Abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalţi.

STRATEGII DIDACTICE:

Metode şi procedee didactice:

- exerciţiu de spargere a gheţii, brainstorming, conversaţia, metoda audio-vizuală, problematizarea, imaginația ghidată, algoritmizarea.

Moduri de abordare:

- învăţarea prin "analogie", învăţarea prin "cooperare", învăţarea prin "corelaţie".

Suporturi didactice:

- caiete, tabla, markere, fișe de lucru, retroproiectorul;

Forme de organizare a activităţii:

- frontale, colective, individuale.

- **RESURSE:**

a). de specialitate:

- Jean Chevalier, Alain Gheebrant, *Dicţionar de simboluri*, editura Artemis, Bucureşti;
- Lucian Blaga, *Trilogia cunoașterii,* editura Minerva, București, 1983.

b). metodice :

- C. Parfene, „*Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*” Ed. Universităţii, Bucureşti, 2001;
- N. Eftenie, „*Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române*”, Ed. Paralela 45, Buc. 2001.

c). temporale : 50 de minute

- **CONDIŢII PREALABILE:**

Elevii s-au familiarizat, în ora anterioară, cu aspectele sistemului filosofic blagian, cunoașterea paradisiacă și cunoașterea luciferică; cunosc noținiile de metaforă plasticizantă și metaforă revelatorii. Au fost asigurate cele mai bune condiţii fizice pentru audiția textului poetic.

- **EVALUARE :**

- observarea sistematică a activităţii: elevii rezolvă sarcinile de lucru.

SCENARIUL DIDACTIC

Nr Crt.	Etapele lecţiei	Conţinutul învăţării	Strategia didactică			Evaluare
			Metode şi procedee	*Mijloace de învăţă-mânt*	*Forma de organi-zare*	
1.	Moment organizatoric (3 min.)	Se vor asigura condiţiile necesare unei defăşurări optime a activităţii: se asigură liniştea, se notează absenţii și se pregătesc materialele didactice.	Conversaţia		Activita-te frontală	Observa-rea sistema ti-că
2.	Actualizarea cunoştinţelor (7 min.)	-Se va verifica tema pentru acasă, prin lecturarea de către elevi a cerinţelor şi a modului de rezolvare al acestora.	Conversaţia	Caietele elevilor	Activite-te frontală	Chestio-narea orală
3.	Captarea atenţiei (8 min.)	Profesorul videoproiectează fișa de lucru și, prin conversație euristică, ghidează elevii în vederea identificării caracteristicilor pentru fiecare cuvânt (flori, ochi, buze morminte) .(Anexa 1) Sunt menționae momentele importante ale vieții (copilăria, adolescența, maturitatea si bătrânețea), urmând ca elevii să realizeze analogii între aceste ipostaze ale vieții și cuvintele caracterizate anterior.	Brainstor-mingul Exercițiu de spargere a gheții conversația	Tabla Caietele elevilor Videopro-iectorul	Activita-te frontală	Orală Analiza răspunsu-rilor

4.	Anunţarea titlului lecției şi a obiectivelor (1min.)	Profesorul anunţă elevilor titlul lecției : Eu nu strivesc de minuni a lumii de Lucian Blaga și prezintă obeictivele.	Expunerea	Tabla, caietele elevilor	Activita-te frontală	Observa-rea sistemati-că
5.	Dirijarea procesului de învăţare (25 min.)	Profesorul propune elevilor o fișă de lucru care este completată în timpul audierii textului, strategia vizând etapa lecturii inițiale, inocente, care are drept scop evidențierea cuvintelor-cheie din poem (Anexa 2). Completarea organizatorului grafic cu acele cuvinte care lipsesc se poate realiza și în timpul celei de-a doua audiții. Se verifică competența elevilor de a recepta adecvat sensul unui mesaj prin intermediul ascultării active, vizând înțelegerea la nivel global și de detaliu pe baza textului audiat. Profesorul menționează și notează la tablă că această poezie a fost publicată în volumul *Poemele luminii*, în 1919. Se va cere elevilor să asocieze verbele la persoana I cu un câmp semantic, *creația*, observând opoziția dintre acestea și verbele asociate ”altora”, din câmpul semantic al *distrugerii*, evidențiind opoziția dintre cele două tipuri de cunoaștere. (Anexa3) Profesorul atrage atenția asupra structurii de tip argumentativ a textului poetic, evidențiind cele trei părți componente ale discursului poetic blagian. Profesorul cere elevilor un rezume poemul la câteva rânduri . Sunt împărțite fișe de lucru pe care elevii le vor rezolva individual, după care se vor nota răspunsurile la tablă.(Anexa 4)	Conversaţia Problematizarea Ascultarea activă	Fişe de lucru Tabla Calculato- rul	Activita-te frontală Activita-te pe grupe	Analiza răspunsu-rilor

6.	Atingerea performanţei şi asigurarea feedback-ului (5 min.)	Elevii vor răspunde în scris, la următoarele întrebări: - Ce ai învățat nou în această lecție? - Ce dificultăți ai întâmpinat pe parcursul lecției? Feedback-ul elevilor îi oferă profesorului posibilitatea de a-şi îmbunătăţi stilul de predare-învăţare-evaluare în viitor.	Munca independentă Jurnalul reflexiv	Fișa de observare	Activita-te individu-ală	Aprecieri verbale
7.	Asigurarea retenţiei şi a transferului (1 min.)	De realizat un text argumentativ de minim 15 rânduri despre importanța cunoașterii lumii. În elaborarea acestuia trebuie să țină cont de experiența personală și de conceptul blagian.	Explicația Conversația		Activita-te individuală	

Anexa 1

Precizați caracteristici pentru următoarele cuvinte:

Flori	
Ochi	
Buze	
Morminte	

Anexa 2

Exercițiul 1

Ascultă poezia și completează în spațiile libere de mai jos termenii care lipsesc, în funcție de ce auzi.

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii

de Lucian Blaga

Eu ……. corola de minuni a lumii
şi ……..
cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc
în calea mea
în flori, în ochi, pe buze ori morminte.
Lumina altora
……. vraja nepătrunsului ascuns
în adâncimi de întuneric,
dar eu,
eu cu lumina mea ……. a lumii taină -
şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna
nu micşorează, ci tremurătoare
măreşte şi mai tare taina nopţii,
aşa ……. şi eu întunecata zare
cu largi fiori de ……. mister
şi tot ce-i neînţeles
se schimbă-n neînţelesuri şi mai mari
sub ochii mei-

căci …….
şi flori şi ochi şi buze şi morminte.

(1919)

CORÓLĂ *s.f.* Înveliș interior al florii, format din ansamblul petalelor. [< fr. *corolle*, cf. lat. *corolla* – coroniță]

Anexa 3

Completați tabelul cu verbe identificate în poezie pentru următoarele pronume:

eu	alții

Anexa 4

Fișă de lucru

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii

De Lucian Blaga

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii
şi nu ucid
cu mintea tainele, ce le-ntâlnesc
în calea mea
în flori, în ochi, pe buze ori morminte.
Lumina altora
sugrumă vraja nepătrunsului ascuns
în adâncimi de întuneric,
dar eu,
eu cu lumina mea sporesc a lumii taină -
şi-ntocmai cum cu razele ei albe luna
nu micşorează, ci tremurătoare
măreşte şi mai tare taina nopţii,
aşa îmbogăţesc şi eu întunecata zare
cu largi fiori de sfânt mister
şi tot ce-i neînţeles
se schimbă-n neînţelesuri şi mai mari
sub ochii mei-
căci eu iubesc
şi flori şi ochi şi buze şi morminte.

1. Explică titlul poeziei.
2. Identifică în text două motive poetice.
3. Extrage din text trei cuvinte care exprimă prezența eului liric.
4. Identifică în poezie patru sintagme/ cuvinte care exprimă ideea de mister.

Schița tablei

Precizați caracteristici pentru următoarele cuvinte:

Flori- frumusețe, fragilitate, inocență, efemeritate, iubire	Copilăria
Ochi- cunoaștere, contemplare, suflet, visare	Adolescența
Buze- iubirea, cuvântul, rostirea	Maturitatea
Morminte- moartea, eternitatea, tăcerea, absolutul	Bătrânețea

Eu nu strivesc corola de minuni a lumii

de Lucian Blaga

Opera a fost publicată în volumul „Poemele luminii” în 1919.

eu	alții
Nu strivesc	sugrumă
Nu ucid	
sporesc	

îmbogățesc	
iubesc	

1. Titlul este semnificativ pentru operă și conține o metaforă revelatorie. Pronumele personal de persoana întâi ”eu” plasează eul liric în centrul operei. Verbul la forma negativă „nu strivesc” exprimă refuzul cunoașterii de tip rațional. Metafora „corola de minuni a lumii” sugerează ideea de perfecțiune.
2. Motive poetice: lumina, cunoașterea, misterul, iubirea, luna.
3. Prezența eului liric :
   Eu liric își face simțită prezența prin formule verbale, pronominale și adjectivale de persoana întâi : eu, nu strivesc, -ntâlnesc, sporesc, iubesc.
4. Sintagme\ cuvinte care exprimă ideea de mister : taine, vrajă, ascuns, întunecime, noapte, întunecata zare, mister.

PROIECT DIDACTIC

Gal Diana-Ioana
Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea

PROFESOR PROPUNĂTOR : Gal Diana-Ioana
OBIECTUL: Limba şi literatura română
ARIE CURRICULARĂ: Limbă și comunicare
SUBIECTUL LECŢIEI: *INSTANȚELE NARATIVE :Relația autor-narator-personaj*
TIPUL LECŢIEI: MIXTĂ

I. ÎNAINTE DE A ÎNCEPE LECŢIA:

Se aleg cele mai adecvate metode pentru asimilarea conceptelor literare şi pentru activizarea elevilor, astfel încât să participe în număr cât mai mare la oră. Identificând tipul de perspectivă narativă, elevii își vor forma deprinderea de le aplica pe texte la prima vedere din prisma propriilor valori și utilizând experiența lor de lectură.

➢ MOTIVAŢIA:

Lecţia este una importantă întrucât reprezintă aplicarea conceptelor naratologice necesare examenului de bacalaureat.

➢ COMPETENŢE GENERALE:

1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare
2. Comprehensiunea şi interpretarea textelor
4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situaţii de comunicare

➢ COMPETENŢE SPECIFICE:

1.3. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog şi dialog
2.1. Utilizarea strategiilor de lectură în vederea înţelegerii adecvate a textelor studiate
4.2. Compararea şi evaluarea unor argumente diferite în vederea formulării unor judecăţi proprii

➢ COMPETENŢE CONCRETE:

a). cognitiv-formative:

- să aplice termeni de teorie literară specifici textului epic;

- să identifice şi să își însușească noțiuni de naratologie;
- să analizeze limbajului epic sub aspectul particularităţilor perspectivei narative;

b) afective:

- să-şi interiorizeze / exteriorizeze starea afectivă postlectură.

➢ **VALORI ŞI ATITUDINI:**

- Cultivarea interesului pentru lectură şi a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- Cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare şi a încrederii în propriile abilităţi de comunicare;
- Abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalţi.

STRATEGII DIDACTICE:

Metode şi procedee didactice:

- exerciţiu de spargere a gheţii, brainstorming, lucrul în echipe, conversaţia, problematizarea, ciorchinele.

Moduri de abordare:

- învăţarea prin "analogie", învăţarea prin "cooperare", învăţarea prin "corelaţie".

Suporturi didactice:

- caiete, tabla, markere, retroproiectorul, fișe, flipcharturi;

Forme de organizare a activităţii:

- frontale, colective, individuale, pe echipe.

➢ **RESURSE:**

a). de specialitate:

Jaap Lintvelt - Încercare de tipologie narativa, punctul de vedere, Ed. Univers, 1994;

www.didactic.ro

b). metodice :

- C. Parfene, „*Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*" Ed. Universităţii, Bucureşti, 2001;
- N. Eftenie, „*Introducere în metodica studierii limbii şi literaturii române*", Ed. Paralela 45, Buc. 2001.

c). temporale : 50 de minute

➢ **CONDIŢII PREALABILE:**

Elevii au fost în mare măsură familiarizați cu conceptele predate. De asemenea, sunt asigurate condițiile necesare unei bune desfășurării lecției.

- **EVALUARE :**

- observarea sistematică a activităţii: elevii rezolvă sarcinile de lucru.

SCENARIUL DIDACTIC

Nr Crt.	Etapele lecţiei	Conţinutul învăţării	Strategia didactică			Evaluare
			Metode şi procedee	*Mijloace de învăţă-mânt*	*Forma de organi-zare*	
1.	Moment organizatoric (3 min.)	Se vor asigura condiţiile necesare unei defăşurări optime a activităţii: se asigură liniştea, se notează absenţii și se pregătesc materialele didactice.	Conversaţia		Activita-te frontală	Obser va-rea sistema tică
2.	Actualizarea cunoştinţelor (7 min.)	-Profesorul videoproiectează imaginea 1, iar elevii o vor descrie. -Se vor purta discuţii pe marginea cunoştinţelor dobândite anterior: - Care este curentul literar studiat data trecută? - Care sunt trăsăturile caracteristice acestui curent literar? (tehnica detaliului, verosimilitatea/ veridicitatea, personaje	Conversaţia	Caietele elevilor	Activite-te frontală	Chestio - narea orală

		reprezentative pentru mediul din care fac parte, temele preferate, viziunea obiectivă, narațiunea la persoana a III-a, plasarea exactă în timp și spațiu).				
3.	Captarea atenţiei (5 min.)	Profesorul realizează un moment de spargere a gheții, folosind metoda ciorchinelui. Se pornește de la noțiunea de gen epic și se completează un ciorchine cu elemente corelate textului epic : narator, personaje, ficțiune, perspectivă narativă subiectivă-obiectivă. Se va face diferența narator-scriitor	Brainstor-mingul Exercițiu de spargere a gheții conversația	Tabla Caietele elevilor	Activita-te frontală	Orală Analiza răspuns u-rilor
4.	Anunţarea titlului lecției şi a obiectivelor (1min.)	Profesorul anunță elevilor titlul lecției : *INSTANȚELE NARATIVE :Relația autor-narator-personaj*.	Expunerea	Tabla, caietele elevilor	Activita-te frontală	Observa-rea sistema ti-că
5.	Dirijarea procesului de învăţare (25 min.)	Profesorul împarte elevilor câte o fișă de lucru (Anexa 1) pe baza căreia se va realiza o prezentare succintă a perspectivelor narative și a tipologiei personajelor. Au ca timp de lucru 5 minute în care vor sintetiza informațiile de pe fișă, urmează să fie grupați și vor nota informațiile esențiale pe flipcharturi. Profesorul numește doi elevi dintre cei doritori, iar aceștia își vor prezenta rezultatul muncii în fata clasei. Profesorul împarte fișe de lucru (Anexele 2 și 3). Jumătate din clasă va primi fișa 1, iar cealaltă fișa 2. Elevii citesc textele și soluționează cerințele colaborând cu	Conversaţia Brainstorming Problematizare	Fişe de lucru Tabla Videopro-iectorul	Activita-te frontală Activita-te pe grupe Activita-te în perechi	Analiza răspuns u-rilor

		colegul de bancă. După terminarea timpului de lucru este videoproiectată Anexa 1 , lecturată, iar elevii vor veni, pe rând, să își prezinte munca.Urmează proiectarea Anexei 2 și rezolvarea exercițiilor.				
6.	Atingerea performanţei şi asigurarea feedback-ului (5 min.)	- Elevii vor completa fișele pe care profesorul le va strânge și le va citi ulterior.	Munca independentă Jurnalul reflexiv	Fișa de observare	Activita-te individu-ală	Aprecieri verbale
7.	Asigurarea retenţiei şi a transferului (1 min.)	Elevii au ca temă de răspuns la Sub II de pe fișa de lucru.	Conversația		Activita-te individu-ală	

Anexa 1

INSTANȚELE NARATIVE - Relația autor-narator-personaj

NARATOR. Este persoana (uneori numai vocea) căreia autorul îi dă rolul de a povesti într-o operă epică.
Perspectiva narativă defineşte punctul de vedere al naratorului, adesea numită punctul de vedere, viziune sau focalizare.

• 1. PERSPECTIVA NARATIVĂ OBIECTIVĂ/AUCTORIALĂ/ HETERODIEGETICĂ- viziunea ”dindărăt” sau focalizarea zero;
- naratorul știe mai mult decât personajul (narator > personaj), știe tot și vede tot, este adică OMNISCIENT, OMNIPREZENT, OMNIPOTENT;
- narațiunea este redată, în această situație, la persoana a III -a; viziunea **dindărăt** (focalizare *zero/auctorială*); **narator obiectiv, omniscient**;

• 2. a) PERSPECTIVA NARATIVĂ SUBIECTIVĂ/ACTORIALĂ/ FOCALIZARE INTERNĂ
- naratorul știe tot atât cât știe și personajul (*narator = personaj*); el nu poate găsi o explicație pentru evenimente înainte ca personajul însuși să o găsească; narațiunea este, de, la persoana întâi, funcția de povestitor preluând-o un personaj-narator;
- sunt urmărite gândurile personajului și se pătrunde în conștiința acestuia;
-viziunea **împreună cu** (focalizare internă/actorială); **narator subiectiv**;

• b) PERSPECTIVA NARATIVĂ SUBIECTIVĂ CU FOCALIZARE EXTERNĂ/PUNCT DE VEDERE NEUTRU
- naratorul știe mai puțin decât personajul (narator < personaj). El narează numai ceea ce vede și aude, dar nu poate pătrunde în conștiința niciunuia dintre personaje; viziunea **din afară** (focalizare externă).

Anexa 1

INSTANȚELE NARATIVE - Relația autor-narator-personaj

PERSONAJ. Este persoana ca participă la acțiunea unei opere literare, concentrând semnificațiile majore ale acesteia. Termenul vine din fr. *personnage*, prin filiera lat. *persona* („mască de teatru", „rol"). Este denumit, în unele lucrări de teorie literară, „homo fictus", ființă imaterială, care există în și prin cuvinte, în interiorul operei literare, ca și lumea pe care o creează aceasta. Personajul este o persoană sau un obiect/animal personificat, acest tip din urmă fiind întâlnit de obicei în fabulă sau în scrieri despre „lumea celor care nu cuvântă" .

Tipuri de personaje:

- **în funcție de ponderea pe care o au în narațiune**, personajele pot fi: **principale**, **secundare** şi **episodice**; **centrale**, **periferice**, **absente**; un personaj absent, în jurul căruia se construieşte însă întregul discurs al romanului, este Nechifor Lipan din „Baltagul", de Mihail Sadoveanu; personajul care are rolul principal se numeşte şi **protagonist**, iar personajul care i se opune în evoluția conflictului se numeşte **antagonist**; dacă un personaj dă titlul operei literare, el se numeşte **personaj eponim**, cum se întâmplă în „Ion" sau „Popa Tanda";

- **după calitățile morale** pe care le posedă, în funcție de opoziția dintre bine şi rău, personajele sunt **pozitive** şi **negative**;

- personajul ce reprezintă vocea narativă din text este **personaj-narator**;

- **după tipul compozițional**, personajele sunt **rotunde** şi **plate**, primele fiind complexe, memorabile, cu mai multe fațete, cu o evoluție imprevizibilă, celelalte invariabile, axate pe o singură idee sau calitate, surprinzând uneori şocant cititorul printr-o singură însuşire; într-o altă terminologie, **personajele imobile** nu se schimbă de-a lungul narațiunii, în timp ce **personajele mobile** suferă o variație, surprinzând prin atitudinea lor;

- există şi opoziția **personaj individual** – **personaj colectiv**; plăieşii moldoveni din „Sobieski şi românii" şi poporul adunat la curtea lui Alexandru Lăpuşneanul sunt **personaje colective**, ale căror acțiuni şi trăsături se manifestă în grup.

Anexa 2

FIȘĂ DE LUCRU

Perspectiva narativă

Citiți cu atenție textele și rezolvați cerințele:

”În sfârșit, automobilul de curse părăsi centrul Bazargicului, coborî pe ulițe chinuite, o porni pe pământul galben, neted, printre lanurile de grâu tremurând și schimbând culorile ca marea cea așa de apropiată, și, printre maci, urme de sânge ce duc la cine știe ce crimă petrecută în vreun ungher dosnic al acestei pustietăți. Apoi ne-am oprit pentru câteva clipe la o moară arsă, unde ne-au părăsit câțiva tovarăși de drum.

Balcicul începea lângă noi, miraculos, fermecat, invizibil, dar sugerându-ne aroma. Automobilul meu, cu puținii pasageri rămași, s-a îndepărtat de moară, alunecând spre Cavarna minusculă. Chiar la poarta casei, transfigurată de așteptare, mă întâmpină Ioana.

E supranatural când vezi pe cineva complet în voia unui sentiment puternic. Îi privești fața, și fără nicio ezitare, oricât de neîncrezător ți-ar fi temperamentul, ai certitudinea că nu ți se ascunde nimic, că pentru clipa aceea măcar, nu există o minciună dedesubt.

Ioana apăruse fără gesturi, căci se apropiau și alții de noi, cu ochii, cu gura, cu mâinile, cu toată carnea către mine. Mă întreb dacă eu aș fi în stare de o asemenea dăruire totală, fermecătoare, ce face fericit și pe cel de unde pornește și pe cel către care pornește. Întotdeauna, sub orice inițiativă a mea, cea mai spontană posibilă, surprind și instinctul de a mă analiza. Nu știu cum mă prezentam în fața Ioanei, dar ea era prea turburată de fericirea ei ca să mă mai examineze. Totuși, luasem trenul cel dintâi ca s-o revăd, așteptasem cu nerăbdare fiecare minut să treacă și să ajung mai repede. Aveam în valiză daruri bine alese; ca să-i facă bucurii; am întors în minte, îndelung toate aceste bucurii.”

(Anton Holban, *Ioana*)

Sub I

1. Realizează un rezumat al fragmentului în 30-60 de cuvinte.
2. Care este perspectiva narativă în fragmentul dat?
3. Ce tip de viziune este prezentă?
4. Ce tip de narator apare în fragment? Argumentează-ți răspunsul!
5. Precizează personajele prezente în text.

Sub II

6. Explică prezența formelor pronominale și verbale la persoana I din secvența: ” *Nu știu cum mă prezentam în fața Ioanei, dar ea era prea turburată de fericirea ei ca să mă mai examineze.”*
7. Cum explici atitudinea personajului față de momentul întâlnirii, în secvența: ”*În sfârşit, automobilul de curse părăsi centrul Bazargicului!”*

Anexa 2

FIȘĂ DE LUCRU

Perspectiva narativă

”Când ajunse în oraș, se înnopta de-a binele. Casele lui erau așezate în mijlocul unei curți mari. Le cumpărase, ca pe tot ce cumpăra, de ocazie, de la un boier supărat, Costache Merișescu, și le schimbase, le dereticise, astfel că erau acum cele mai frumoase din târg.

De îndată ce se auziră clopotele cailor, slugile ieșiră toate, ca de obicei, întru întâmpinarea boierului.

Când îl văzură singur, fără vizitiu, cu fața înnorată, nu îndrăzniră să-i zică nici pîs, ci se apucară să deshame caii în tăcere și să ia lucrurile din trăsură.

El, cu o șubă până în pământ, peste care era încins cu cureaua de la revolver, urcă scările, intră în sală, unde îl aștepta fetița cu bona, pe care se făcu că nici nu le vede, apoi trecu în seră, unde răsturnă vreo două-trei glastre cu flori, după aceea în sufragerie, apoi iar înapoi, până ce dete cu ochii de nevastă-sa:

- *Da` ce, nu-i nimeni în casa asta? Tincuța se grăbise să-i iasă înainte, dar nu ajunse la timp.*
- *Ba cum să nu fie. Uite, suntem toți în păr. Da` ce ți s-a întâmplat?...*
- *Ia nu mă mai descoase. Unde-i Costea? Feciorul se ținuse după el de la scară.*
- *Da` ce-aștepți, măi băiete? Te-ai făcut și tu boier, ha? Numai boieri în casa asta. Toată lumea-i boier, numai eu am rămas mojic. Mojicu să care, că de aia-i făcut el. Cum o să te dau afară, păcătosule!...*

Feciorul sta înaintea lui smirnă."

Duiliu Zamfirescu, *Tănase Scatiu*

Sub I

1. Care este perspectiva narativă în fragmentul dat?
2. Exemplifică , pornind de la fragmentul dat, viziunea prezentată.
3. Ce tip de narator apare în fragment? Argumentează răspunsul!
4. Care sunt modurile de expunere folosite? Argumentează cu exemple din text.
5. Precizează personajele identificate în text.

Sub II

6. Identifică, în fragmentul dat, două cuvinte vechi. Cum explici folosirea acestora?
7. Realizează, în 10-15 rânduri, caracterizarea personajului Tănase Scatiu, pe baza fragmentului citat.

Anexa 3

Încercuiește răspunsurile pe care le consideri corecte și răspune întrebărilor:

1. Naratorul este :
   a) autorul
   b) vocea autorului care are rolul de a povesti
2. perspectiva narativă poate fi :

a) subiectivă

b) obiectivă

c) impersonală

3. Opera epică în care narațiunea este la persoana I presupune o perspectivă narativă .....

4. Dintre conceptele studiate azi, aș avea nevoie să reiau .....

Schița tablei

Gen epic

Ficțiune narator personaje perspectivă narativă - obiectivă
-subiectivă

Instanțele narative

Relația autor, narator, personje

1. Autorul este persoana reală care a scris textul.
2. Naratorul este vocea care povestește într-o operă epică.
3. Perspectiva narativă mai este numită punctul de vedere al naratorului, viziune sau focalizare. Aceasta poate fi:
    a) Obiectivă:
    -naratorul știe mai mult decât personajele sale,
    - narațiunea este la persoana a III-a,
    -viziunea dindărăt sau focalizare zero,
    - narator obiectiv, omniscient, omniprezent.
    b) Subiectivă:
    narator=personaj
    -narațiune la persoana I
    - viziunea *împreună cu*
    - focalizare internă/ actorială

Personajul

- persoana care participă la acțiune,
- Pot fi :
- A. Principale, secundare, episodice, absente, eponime,
- B.pozitive/negative
- C. Personaj narator
- D. Rotunde/plate
- E. Individuale/colective

Rezolvarea exercițiilor

Anexa I

1. Personajul-narator descrie drumul de țară pe care îl parcurge cu automobilul. Ioana îl așteaptă cu nerăbdare la poartă, iar sentimenul de emoție/ nerăbdarea de se întâlni este reciprocă.
2. Perspectiva narativă este una subiectivă.
3. Viziunea este ”împreună cu”.
4. În fragment întâlnim un narator-personaj, drept dovadă stând formele verbale și pronominale de persoana întâi și a doua ca: vezi, privești, eu, mă întreb.
5. Personajele prezente în fragment sunt: Ioana și personajul-narator.

Anexa 2

1. Perspectiva narativă este una obiectivă.
2. Perspectiva narativă este una obiectivă, deoarece se narează la persoana a III-a, drept dovadă stând formele verbale și pronominale de persoana a III-a (ajunse, se auziră, el), cu focalizare zero. Naratorul este omniscient, omniprezent și știe mai mult decât personajele.
3. În fragment apare naratorul obiectiv, omniscient, omniprezent deoarece știe totul despre personajele sale.
4. Ca moduri de expunere întâlnim narațiunea (*De îndată ce se auziră clopotele cailor, slugile ieșiră toate,)* și dialogul (*Ia nu mă mai descoase. Unde-i Costea?).*
5. Personajele identificate în text sunt : Costache Merișescu, slugile, boierul, soția boierului, Tincuța, Costea.

Aspecte ale prteneriatului Şcoală-Familie-Comunitate la copilul cu autism

Prof. psihoped. sp. Gina Gheorghiţă

C.S.E.I.Elena Doamna, Focşani, Vrancea

Neurodiversitatea reprezintă diversitatea creierelor și minților umane încorporate – variația infinită în funcționarea neurocognitivă în cadrul speciei noastre. Membrii mișcării neurodiversității adoptă o poziție a diversității care cuprinde un caleidoscop de identități care se intersectează cu alte caleidoscoape de identitate, recunoscând trăsăturile neurodivergente ca variații naturale ale cogniției, motivațiilor și modelelor de comportament în cadrul speciei umane.

Conceptul de neurodiversitate poate fi urmărit până la discuțiile pe care persoanele autiste le-au avut în forumurile online în anii '90. A fost elaborat într-un paradigmă inclusivă la începutul anilor 2000 de către Kassiane Asasumasu, o activistă neurodivergentă și de neurodiversitate, care a inventat termenii de neurodivergență și neurodivergent pentru a se opune aspectelor deumanizante ale societăților hipernormative.

Copii cu Tulburare pervazivă de dezvoltare fac parte alături de dislexie, disgrafie, discalculie, ADHD, etc, din lumea neorodiversităţii iar legătura care se stabileşte între factorii implicaţi în evoluţia psihoeducaţională a acestora este esenţială indeplinirii obiectivelor conturate în vederea dezvoltarii lui

Parteneriatul educaţional este unul dintre cuvintele cheie ale pedagogiei contemporane. Este un concept şi o atitudine în câmpul educaţiei. Ca atitudine, parteneriatul presupune:

- acceptarea diferenţelor şi tolerarea opţiunilor diferite;
- egalizarea şanselor de participare la o acţiune educativă comună;
- interacţiuni acceptate de toţi partenerii;◦ comunicare eficientă între participanţi;
- colaborare (acţiune comună în care fiecare are rolul său diferit;
- cooperare (acţiune comună în care se petrec interrelaţii şi roluri comune).

Parteneriatul educaţional tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă şi deschisă a problemelor educative.În abordarea curriculară a educaţiei se identifică nevoia cunoaşterii, respectării şi valorizăriidiversităţii. Este vorba de o diversitate care presupune unicitatea fiecărei fiinţe umane şi multiculturalitatea.

Copiii nu sunt normali sau anormali, ci unici, cu particularităţi diferite, determinate de caracteristicile lor subiective – individuale şi de apartenenţa lor la un spaţiu şi o identitate socio-culturală.Fiecare este purtătorul unor particularităţi ce nu pot fi defecte sau anormalităţi, ci suntcaracteristici, răspunsuri personale la solicitările mediului.Unicitatea vine din ecuaţia subiectivă a fiecăruia, dar şi din stilurile de învăţare, ritmurile dezvoltării, trăsăturile personale, capacităţile, competenţele şi comportamentele fiecăruia. Amprenta culturală este importantă pentru că determină bogăţia diversităţii la nivelul grupului social.

Parteneriatul educaţional este forma de comunicare, cooperare şi colaborare în sprijinulcopilului la nivelul procesului educaţional. El presupune o unitate de cerinţe, opţiuni, decizii şi acţiuni educative între factorii educaţionali.Parteneriatul educaţional se desfăşoară împreună cu actul educaţional propriu-zis. El se referă la cerinţa ca proiectarea, decizia, acţiunea şi colaborarea dintre instituţii, influenţe şi agenți educaționali să fie totală.

Parteneriatul educaţional este unul dintre cuvintele cheie ale pedagogiei contemporane. Este un concept şi o atitudine în câmpuleducaţiei. Ca atitudine, parteneriatul presupune:

- acceptarea diferenţelor şi tolerarea opţiunilor diferite;
- egalizarea şanselor de participare la o acţiune educativă comună;
- interacţiuni acceptate de toţi partenerii;◦ comunicare eficientă între participanţi;
- colaborare (acţiune comună în care fiecare are rolul său diferit;
- cooperare (acţiune comună în care se petrec interrelaţii şi roluri comune).

Parteneriatul educaţional tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă şi deschisă a problemelor educative. În abordarea curriculară a educaţiei se identifică nevoia cunoaşterii, colaborării, conlucrării , respectării şi valorizării diversităţii. Este vorba de odiversitate care presupune unicitatea fiecărei fiinţe umane şi multiculturalitatea. Copiii nu sunt normali sau anormali, ci unici, cu particularităţi diferite determinate de caracteristicile lor subiective – individuale şi de apartenenţa lor la un spaţiu şi o identitate socio-culturală. Fiecare este purtătorul unor particularităţi ce nu pot fi defecte sau anormalităţi, ci sunt caracteristici, răspunsuri personale la solicitările mediului. Unicitatea vine

din ecuaţia internă, intrinsecă, subiectivă a fiecăreia dintre persoanele implicate, dar şi din stilurile de învăţare, ritmurile dezvoltării, trăsăturile personale,capacităţile, competenţele şi comportamentele fiecăruia. Amprenta cultural este importantă pentru că determină bogăţia diversităţii la nivelul grupului social.

Parteneriatul educaţional este forma de comunicare,cooperare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educaţional. El presupune o unitate de cerinţe, opţiuni, decizii şi acţiuni educative întrefactorii educaţionali. Parteneriatul educaţional se desfăşoară împreună cu actul educaţional propriu-zis.

Parteneriatul educaţional se realizează între:

◦ instituţiile educaţiei: familie, şcoală şi comunitate;

◦ agenţii educaţionali: copil, părinţi, profesori, specialişti în rezolvarea unor probleme educaţionale (psihologi, consilieri psiho-pedagogi, terapeuţietc.);

◦ membrii ai comunităţii cu influenţă asupra creşterii, educării şidezvoltării copilului (medici, factori de decizie, reprezentanţii bisericii, ai poliţiei etc.);

◦ influenţele educative exercitate la anumite momente asupracopilului;◦ programele de creştere, îngrijire şi educare a copilului;

◦ formele educaţiei în anumite perioade

Conceptul de parteneriat educaţional are valoare de principiu în pedagogie şi este o extensie de la principiul unităţii cerinţelor în educaţie.Aceasta presupune nevoia unei comuniuni în ceea ce priveşte obiectivele propuse actului educativ. El se adresa în principal părinţilor şi profesorilor şi se referea la acţiunea în acelaşi sens. Ceea ce hotărăşte familia trebuie să fie în acord cu măsurile şcolare şi ceea ce face un părinte să nu fie negat de celălalt.

Actual, conceptul de parteneriat are în vedere o altă relaţie cu copilul,care este parte a deciziilor educative, după posibilităţile şi dimensiunile alegerilor sale. Educaţia are în sarcinile ei,formale şi non-formale de la vârstele cele mai mici educarea responsabilizării sociale şi luarea rapidă a deciziilor. Rezolvare a fiecărei probleme educative adaugă noi competenţe educatorului. Fiecare generaţie este altfel. Numai un educator de tip reflexiv, flexiv, creator şi dinamic, care acceptă schimbarea, va găsi răspuns la noile întrebări. Părinţii, copiii şi comunităţile se influenţează puternic unii pe alţii.Mediul în care trăiesc poate sprijini sau devia vieţile lor, poate determina multe dintre valorile lor. Poate să se

comporte ca o sursă de forţă şisiguranţă, sau ca o restricţie a dezvoltării. La rândul lor, părinţii pot influenţa comunitatea ca parteneri direcţi ai educaţiei. Ei pot contribui la dezvoltarea valorilor comunităţii şi la fixarea priorităţilor sociale. Mai mult,azi, este determinată nevoia unui parteneriat educaţional între acestea, înfavoarea unei educaţii eficiente pentru individ şi pentru societate.

Multă vreme s-a considerat că şcoala joacă rolul central şi că forme diferite de acţiuni organizate ar putea înlocui familia, care de multe ori nu are aspiraţiile sau resursele culturale pentru ceea ce propune societatea. În rezolvarea multiplelor probleme de dezvoltare şi învăţare, şcoala dezvoltă o serie de structuri de sprijin în favoarea copilului şi a familiei.În acelaşi timp este nevoie de activităţi de susţinere în afara clasei şide activităţi de sprijin atât a copilului aflat în situaţii dificile sau de risc, cât şi a familiei şi a cadrelor didactice.Structurile de sprijin ale şcolii merg pe linia cabinetelor de asistenţă psihopedagogică, de consiliere, de rezolvare a unor probleme specifice(cabinete de logopedie şi orientare profesională) şi a centrelor de resurse pentru familie sau pentru profesori. La nivelul acestor structuri se dezvoltă programe specifice de sprijin individualizat şi de grup pentru copii, părinţi şi profesori. Specialiştii care desfăşoară aceste activităţi trebuie să ,aibăex perienţă didactică şi pregătire specială în domeniul psihopedagogiei.Şcoala de azi nu se poate perfecţiona decât evaluând permanent nevoile sale şi apelând la stucturile de sprijin care să organizeze, să planificeşi să intervină în rezolvarea problemelor mai mult sau mai puţin speciale.Pentru realizarea unor şcoli eficiente în care toţi elevii să înveţe şi să fie valorizaţi, pachetul de resurse pentru profesori trebuie să incl udă următoarele:

-profesorii trebuie să fie interesaţi ca toţi elevii să înveţe:

◦ profesorii să îşi cunoască foarte bine fiecare elev;

◦ elevii trebuie să fie ajutaţi să înţelegă ceea ce încearcă să înveţe;

◦ clasele trebuie astfel organizate încât elevii să fie permanent ocupaţi;

-profesorii eficienţi îşi ajută elevii dacă:

◦ accentuează scopul învăţării:

◦ oferă diversitate şi opţiuni variate elevilor;

◦ sunt refexivi şi se spijină permanent pe evaluarea prin mijloace variatea procesului instructiv – educativ;

◦ utilizează flexibil resursele din şcoală, dar şi resursele comunităţii;

◦ cooperează cu toţi ceilalţi colegi şi agenţi educativi.-şcolile eficiente încurajează pe fiecare profesor în parte, oferindu-i :

◦ conducere efectivă;

◦ încredere;

◦ sentimentul de optimism;

◦ sprijin;

◦ preocupări privind continua perfecţionare a curriculumului;

◦ metode variate de control ale progresului înregistrat.

Au fost identificate două dimensiuni principale ale implicării părinţilor în activitatea şcolară a copiilor: dimensiunea relaţiei părinte-copil, vizândcontrolul frecvenţei, al rezultatelor şcolare, al temelor, ajutorul acordat de părinţi în rezolvarea temelor şi, în general, în îndeplinirea sarcinilor şi suportul, respectiv susţinerea morală şi materială a activităţii şcolare acopilului; dimensiunea relaţiei familie-şcoală – care se referă, în principal, la alegerea filierei şi unităţii şcolare şi la contactele directe ale părinţilor cu reprezentanţii instituţiei şcolare, cadre didactice şi administratori. Aceste contacte pot îmbrăca forma unor întâlniri colective desfăşurate în cadrul formal al negocierilor dintre administraţia şcolară şi asociaţiilor părinţilor, al reuniunilor de informare a părinţilor cu privire la conţinuturile şi metodele şcolare, orarelor, exigenţelor cadrelor didactice sau în cadrul informal al unor excursii, vizite, ieşiri ale elevilor la diferite activităţi sportive serbări,aniversări etc. Ele îmbracă, însă, şi forma unor întâlniri interindividuale, încadrul formal al unor întâlniri programate la iniţiativa cadrului didactic sau a
părintelui ori în cadrul informal al întâlnirilor, mai mult sau mai puţin întâmplătoare, la ieşirea din şcoală sau în diferite spa-ţii publice, altelefoanelor şi scrisorilor, al vizitelor la domiciliul elevilor.Şcoala eficientă realizează un parteneriat cu elevul, prin valorizarea şi respectarea identităţii sale cu familia, prin recunoaşterea importanţei acesteiaşi atragerea în procesul didactic şi cu toate resursele educative ale societăţii, pe care le identifică, le implică şi le foloseşte activ.

Conceptul care stă la baza acestei orientări este parteneriatul educaţional. Identificând şi valorizând dimensiunea personală a individului,realizăm însă nevoia valorizării şi aprecierii familiei ca mediu primordial şi afectiv necesar formării individuale. Dacă familia este mediul de dezvoltarea primelor vârste ale copilului, vârste pe care cercetările le dovedescfundamentale dezvoltării personalităţii, devine clar că aceasta trebuiesprijinită, şi nu înlocuită în educaţia tinerei generaţii. Şi pe parcursulvârstelor şcolare, familia rămâne mediul afectiv cel mai viabil de securitateşi stimulare.Şcoala, singura instituţie care îşi propune planificat şi organizat săsprijine dezvoltarea individului prin procesele de instrucţie şi educaţie,concentrate în procesul de învăţământ, simte tot mai mult nevoia să realizezeun parteneriat activ cu familia şi comunitatea în care se dezvoltă copilul.Există o reţea complexă de relaţii în cadrul unei şcoli, care au un potenţial important de influenţare a educaţiei copiilor, atât în sens pozitiv,cât şi în sens negativ.Cele mai importante relaţii sunt:-relaţiile dintre profesor şi elev -relaţiile interindividuale (dintre elevi, dintre profesori, dintre profesori şispecialişti care sprijină şcoala, dintre profesori şi personalul administrativ al şcolii);-relaţiile dintre profesori şi părinţi;-relaţiile dintre profesionişti care sprijină dezvoltarea copilului cu părinţiişi profesorii (lucrul în echipă pentru a lua decizii şi a întreprinde acţiuniîn favoarea copilului.Colaborarea dintre şcoală şi familie presupune o comunicare efectivăşi eficientă, o unitate de cerinţe şi o unitate de acţiune când este vorba deinteresul copilului. Ea concepe cele două instituţii sociale exprimându-se înschimburi de opinii şi în discuţii, iar atunci când este vorba de decizii, păstrându-şi fiecare identitatea şi aportul specific.Raporturile active ale familiei cu şcoala sunt stimulate de apariţia unor importante mize familiale ale şcolarităţii: instrumentale, statutare, afectiveşi culturale. Majoritatea părinţilor,inclusiv cei aparţinând claselor sociale defavorizate, se dovedesc a fi departe de a accepta ideea lipsei lor de competenţă şi de a ceda integral prerogativele lor educative şcolii. Părinţii pot fi parteneri în educaţie pentrucă deţin cele mai multe informaţii despre copiii lor. Ei pot da

informaţii preţioase despre problemele, crizele de creştere, dorinţele, aştep tările, neîncrederile, pasiunile elevilor.

Pentru realizarea parteneriatului cu părinţii este esenţial ca :

◦ părinţii să fie priviţi ca participanţi activi, care pot aduce o contribuţie reală şi valoroasă la educarea copiilor lor

◦ părinţii să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copii;

◦ să se recunoască şi să se aprecieze informaţiile date de părinţi referitoarela copiii lor;

◦ să se valorifice aceste informaţii şi să se utilizeze în completare a informaţiilor profesionale;

◦ responsabilitatea să fie împărţită între părinţi şi profesori.

Relaţia dintre părinţi şi profesori implică ieşirea din frontierele şcolii şi determină o altă abordare a profesiei didactice.

În pedagogia tradiţională această temă era tratată sub denumirea de „colaborarea dintre şcoală şi familie". Actualmente, dimensiunile acestei relaţii sunt mul t maicuprinzătoare datorită lărgirii conceptul de colaborare spre cel de comunicare prin cooperare şi, mai nou, prin conceptul de parteneriat care le cuprinde pe toate şi, în plus, exprimă şi o anumită abordare pozitivă şidemocratică a relaţiilor educative.

Raporturile familiei cu diferite tipuri de specialişti (în puericultură, în pediatrie, în psihologie ş.a.m.d.) nu reprezintă o „invenţie" a societăţilor actuale, ci au o istorie relativ îndelungată. Totuşi, în ultimele decenii, aceste raporturi prezintă anumite particularităţi:

1)contactele familiilor cu specialiştii sunt din ce în ce mai frecvente;

2)serviciile specializate ai căror beneficiari pot fi familiile sunt tot maidiversificate;

3)iniţiativa nu aparţine exclusiv specialiştilor: familiile apelează el einsele la serviciile acestora;

4)natura raportului se modifică: părinţii acceptă din ce în ce mai puţin să fie trataţi ca ignoranţi în problemele educative, ceea ce înseanmă că pu sub semnul întrebării legitimarea unui raport de putere ierarhic, în care specialistul dă

indicaţii, iar părintele se plasează pe poziţie de executant fidel.Exemplul relaţiilor familiilor cu instituţiile medicale este, poate, cel mai semnificativ, ţinând cont de faptul că aceste relaţii au deja o tradiţie şi că, dată fiind miza lor fără egal – sănătatea şi, în utimă instanţă, viaţa copilului – interesul părinţilor în întreţinerea lor este maxim. Studiile indică, pe de o parte, o cerere mare a familiilor pentru serviciile educative oferite de aceste instituţii (informaţii avizate despre igiena corporală,educaţia sexuală, prevenirea toxicomaniei, boli transmisibile), iar, pe de altă parte relaţia cu cadrele medicale este marcată de neîncredere şi numeroase reţineri, din cauza aspectelor financiare, diagnosticelor contro versate, dificultăţii cadrelor medicale de a construi o relaţieadecvată cu copilul.O categorie aparte şi relativ recent apărută de specialişti o reprezintă specialiştii în intervenţia socio-educativă. Aceasta cuprinde un ansamblu de acţiuni finanţate, organizate şi desfăşurate de societate în direcţia susţinerii, orientării, corectării sau suplinirii activităţii educative a părinţilor.Toate tipurile de specialişti cu care familia intră în contact prin copil(cadre didactice, pediatrii, medici, psihologi, jurişti etc.) exercită un rol explicit sau implicit pe lângă părinţi. Educaţia copiilor a devenit, în societăţile moderne, o problemă de interes naţional şi a fost preluată în responsabilitatea statului care dezvoltă, în acest scop, un sistem de instituţii specializate. Practicile cotidiene au arătat că influenţa acestor instituţii nu este absolută, iar cercetarea ştiinţifică a pus tot mai clar în evidenţă importanţa familiei. A fi părinte este, astăzi, o „profesie” care trebuie învăţată ca oricare alta.Valorificate în planul teoriei sociologice, cercetările empirice arată că paradigmele transmiterii intergeneraţionale şi reproducţiei sunt utile, dar insuficiente pentru înţelegerea proceselor educaţionale desfăşurate în familie în toată complexitatea lor.

La familiile care au copii ce suferă de tuburare din spectrul autist, faptele capătă noi valențe.

La intrarea copilului în școală, părintele își pune toată nădejdea, toate speranțele în profesioniștii acre vor lucre cu copilul lor. Mulți dintre părinți au chiar impresia extstenței unei baghete magige care într-un interval scurt de timp să dea copilului ceea ce până atunci nu

avusese. Lucrul cu copiii cu autism este dificil, dar și mai dificil este lucrul cu părintele acestuia, mai ales atunci când trebuie să-i dezrădăcinezi anumite principii preconcepute. Singurul mod de a-i arăta pas cu pas etapele prin care trece procesul de recuperare-reabilitare și de educație a copilului său este acela de a-l face partener pe parcursul întregii activități. Astfel ei devin conștienți de realele particularități de dezvoltare a copilului, de capacitățile sale individuale, de eforturile care se depun pentru instrucția și educația copilului său.

Astfel, părintele este partenerul școlii de când copilul a pășit pragul acesteia. Părintele, cunoscându-și cel mai bine copilul este părtaș alături de echipa de intervenție la intocmirea planului de intervenție ale cărui direcții o dată stabilite, va trebui să la urmeze și acasă. Se realizează astfel un mod unitar de lucru cu copilul cu autism, șansele unor achiziții noi, sporindu-se, copilul devenind mai activ , mai prezent, având sentimentul că știe ce va urma, fapt esențial pentru un copil pentru care orarul bine stabilit și rutina zilnică este fundamental.

Părintele devine partener și în activitățile extracurriculare care se desfășoară la nivel de clasă sau de școală cunoscându-si astfel mai bine copilul și devenind astfel parte integrantă din viața școlară a acestuia.

METODE ŞI TEHNICI INTERACTIVE FOLOSITE LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

Prof .înv. primar, Gherghe Adriana Violeta

Școala Gimnazială ,,Vasile Cristoforeanu „

„Organizarea activității școlare fie în formă frontală ori colectivă, fie în echipe (microgrupuri) sau individuală, ori combinatorie, ca cea sugerată de experimentul team teaching (bazată, între altele, pe o grupare flexibilă şi mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale) reclamă în mod inevitabil o metodologie adecvată acestor forme organizatorice.”

(Ioan Cerghit, 1997, p. 36)

În ultimele decenii a crescut, fără precedent, interesul pentru așa-zisele metode activ-participative. Acest interes este generat de actuala deschidere a școlii spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere, de trăire și de acțiune. Există, de asemenea, o necesitate acută a pregătirii copiilor și tinerilor pentru o viață activă și creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor și complexelor probleme ale vieții și ale practicii. Prin metodele interactive de grup, copiii își exersează capacitatea de a selecta, de a combina și de a învăța lucruri de care vor avea nevoie în viața de școlar și de adult. Efortul copiilor trebuie să fie unul intelectual, de exersare a proceselor psihice de cunoaștere.

Metodele interactive de grup stimulează creativitatea, comunicarea, activitatea tuturor copiilor și formarea de capacități ca: spiritul critic, independența în gândire se acțiune, găsirea unor idei creative îndrăznețe de rezolvare a sarcinilor de învățare. Prin intermediul metodelor interactive de grup, noi, dascălii încercăm să mobilizăm structurile cognitive și operatorii ale copiilor transformându-i în coparticipanți ai propriei formări.

Folosind metode interactive, precum jocul de rol, studiul de caz, brainstormingul, eseul de cinci minute, scrierea liberă, metoda cubului, Gândiți – Lucrați în perechi – Comunicați, predarea reciprocă, Lasă-mi mie ultimul cuvânt, metoda cadranelor, ciorchinele ,etc., se dezvoltă, pe lângă creativitatea elevilor și gândirea critică, spiritul de inițiativă al acestora. În cele ce urmează exemplific câteva metode interactive de grup care contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare orală și scrisă.

Creat de Alex Osborn, **brainstorming-ul** este una dintre cele mai cunoscute și răspândite metode de stimulare a creativității de grup. Cunoscută și sub denumirile de „asaltul de idei‖, „furtună în creier‖, „cascada de idei‖, metoda își datorează larga utilizare simplității și caracterului plăcut al reuniunilor. Brainstorming-ul urmărește emiterea unui număr cât mai mare de idei în vederea rezolvării unei probleme, acestea urmând a fi analizate și combinate în speranța obținerii soluției optime. Ideea de bază o constituie stimularea creativității în cadrul grupului prin crearea unei atmosfere permisive, care să înlăture inhibiția instalată, de obicei, din frica de a nu greși sau a fi greșit interpretat.

Explozia stelară – Comunicare în limba română, text-suport „Ciuboțelele ogarului‖, după Călin Gruia, clasa a II-a.

Ce l-a întrebat iepurele pe ogar?

Ce le-a cerut Moș Martin oaspeților?

Ce mâncare le-a oferit Moș Martin?

Ce nu și-a găsit ogarul?

Ce a făcut iepurele?

Cine i-a propus iepurelui să poposească la han?

Cine i-a primit la han?

Cine s-a prefăcut că nu-și găsește banii?

Cine i-a plătit lui Moș Martin?

Cine a râs de ogar?

Când se ducea iepurele spre iarmaroc?

Când a început iepurele să mănânce?

Când le-a cerut Moș Martin banii?

Când i-a luat iepurele ciubotelele?

Când s-a trezit ogarul?

Unde se ducea iepurele?

Unde au ajuns iepurele și ogarul?

Unde își caută ogarul banii?

Unde erau așezate ciuboțelele?

Unde a fugit iepurele?

De ce se ducea iepurele la iarmaroc?

De ce n-a vrut iepurele să mănânce?

De ce n-a plătit ogarul?

De ce i-a luat iepurele ciuboțelele ogarului?

De ce ogarul aleargă după iepure?

Beneficiile acestei metode sunt:

- stimulează comunicarea orală și creativitatea individuală și în grup a copiilor;

- facilitează crearea de întrebări în grup și individual pentru a repovesti conținutul poveștii urmărind succesiunea logică a evenimentelor;

- dezvoltă și exersează gândirea cauzală, limbajul, atenția distributivă a elevilor.

Cvintetul este o poezioară de cinci versuri prin care se rezumă un conținut de idei. Activitatea se poate desfășura individual, în perechi sau în echipă.

Structura cvintetului: - primul vers este un singur cuvânt-cheie (substantiv);

- al doilea vers este format din două adjective care descriu ceva;

- al treilea vers este format din trei verbe (de obicei la gerunziu);

- al patrulea vers este format din patru cuvinte şi exprimă păreri, sentimente faţă de subiectul în cauză;

- al cincilea vers este un cuvânt care exprimă esenţa problemei;
Exemplu: „Condeiele lui Vodă”, după Boris Crăciun

Țăranii

Pricepuți, viteji,

Muncind, iubind, luptând,

Țăranii își iubesc patria.

Patrioți.

Pe lângă sintetizarea rapidă a cunoștințelor referitoare la un anumit subiect, metoda este deosebit de atractivă pentru micii școlari, care descoperă cu plăcere că nu este atât de greu „a scrie versuri**”.**

Metoda cubului este folosită când se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective oferind elevilor posibilitatea dezvoltării competențelor complexe și integratoare.

Etape: - se realizează un cub care are fețele numerotate de la 1 la 6;

- se anunţă subiectul pus în studiu;

- se împarte clasa în 6 grupe care examinează tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului;

Aspecte concrete din desfășurarea unei lecții la clasa a III-a.

Disciplina: Limba şi literatura română

Unitatea de învățare: Primăvara

Subiectul: „Legenda ghiocelului’’, de Eugen Jianu

Completarea **„ciorchinelui”** - în urma discuțiilor în grup, elevii realizează ciorchinele, cu gânduri sugerate de cuvântul ghiocel.

Procedeul cubului: activitate pe 6 grupe:

Grupul 1 descrie (formă, culoare) ghiocelul;

Grupul 2 compară vorbele blânde ale ghiocelului cu exprimarea dură a Iernii;

Grupul 3 înlocuiește cuvintele firav, blânde, s-a supărat, din enunțurile date, cu altele cu acelaşi înţeles, folosite în text;

Grupul 4 selectează pronumele personal din ultimul alineat al textului şi le analizează;
Grupul 5 argumentează de ce ghiocelul este vestitorul primăverii;

Grupul 6 argumentează de ce textul are titlul „Legenda ghiocelului’’.

Cadranele . Elevii se organizează în grupe de câte 4. Împart o foaie de hârtie în patru pătrate (cadrane) și apoi completează cerințele într-un timp dat.

Mesajul textului

Alt titlu

Legătura dintre imagine și text

Explicați expresia

Interviul în trei trepte -Elevii se organizează în triade (A, B, C), pentru a fi pe rând, intervievator, intervievat, observator. Interviul va conține întrebări de genul:

– Care sunt personajele textului?

– Când se petrece întâmplarea?

– De ce se consideră ghiocelul neînsemnat?

– Cum încearcă Iarna să-l pedepsească pe ghiocel?

– Cine îl ajută pe ghiocel?

– Care este semnificaţia acestei flori ?

Răspunsurile cele mai interesante se comunică întregii clase.

Masă rotundă -Se formează grupe de 3 elevi. Fiecare elev descrie câte o floare de primăvară la alegere, apoi o desenează.

Jocuri de rol „Iarna la taifas cu ghiocelul''

Pălăriile gânditoare -Solicit elevilor sa fie foarte atenţi ca vor lucra pe grupe de 2 elevi, fiecare grupa reprezentând câte o pălărie gânditoare și vor primi sarcini bine definite, astfel:

- pălăria albă va reda pe scurt conținutul textului;

- pălăria roșie va prezenta ideile principale;

- pălăria neagră va puncta ce este rău și va continua povestirea cu un sfârșit tragic, exprimă sentimente negative;

-pălăria galbenă va prezenta ideile optimiste, pozitive, pline de speranțe;

- pălăria verde va gândi la factorii de mediu, la natura din jur care ar trebui să-l ajute pe ghiocel.

- pălăria albastră este responsabilă cu controlul demersurilor desfășurate.

Vor citi lecția și vor încerca să-și ducă la îndeplinire sarcina.

Argumentele acestor metode și tehnici sunt următoarele:

- impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă (folosirea fișelor, dicționarelor, scheme, grafice, tabele etc.);

- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;

- valorifică experiența anterioară;

- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;

- respectă ritmul individual al copilului;

- stimulează spiritul de echipă;

- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare;

- fiecărui copil i se acordă încrederea în forțele proprii;

- învățătorul permite copiilor să participe la evaluarea propriilor muncii.

Abordând metode și tehnici interactive, clasa devine un mediu dinamic și mereu în schimbare în care dascălii pot dovedi că apreciază pe fiecare copil după posibilitățile sale. „Învățătorul cu adevărat înzestrat este acela care-și aduce clasa la stadiul în care să poată spune: «Fie că sunt de fată ori nu, clasa își continuă activitatea». Grupul și-a câștigat independența'', (Maria Montessori).

Bibliografie

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

Breben S., Gongea E., Ruiu G., Fulga M, Metode interactive de grup, Editura Arves, Craiova, 2002

Dulamă M.E., Modele, strategii şi tehnici didactice activizante, Editura Clusium, Cluj Napoca, 2002.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Prof. ing. Cornelia-Ionela Gomboș
Liceul Tehnologic „Țara Moților" Albac

Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-o lume aflată într-o continuă transformare. Dezvoltarea accelerată a tehnologiei, accesul rapid la informație, schimbările sociale și culturale, diversitatea perspectivelor și provocările globale impun o reconsiderare a modului în care este înțeles procesul educațional. Școala nu mai poate avea ca principală misiune transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic, să se adapteze, să creeze, să coopereze și să găsească soluții pentru situații complexe și imprevizibile.

În acest context, **creativitatea și reflecția pedagogică** devin repere esențiale pentru construirea unei educații relevante și umaniste. Creativitatea îi permite elevului să depășească răspunsurile standardizate, să exploreze alternative și să transforme informația în cunoaștere personală. Reflecția pedagogică, pe de altă parte, îl ajută pe profesor să își analizeze permanent practicile, să înțeleagă nevoile reale ale elevilor și să adapteze demersul educativ la particularitățile contextului în care acesta se desfășoară.

Creativitatea – o competență fundamentală a educației actuale

Creativitatea nu trebuie privită doar ca o capacitate specifică domeniilor artistice, ci ca o competență transversală, necesară în învățare și în viața de zi cu zi. A fi creativ înseamnă a putea formula întrebări, a identifica probleme, a propune soluții originale, a face conexiuni între idei și a privi realitatea din perspective diferite.

În școală, cultivarea creativității presupune depășirea unui model educațional bazat exclusiv pe reproducerea informației. Elevii au nevoie de contexte în care să poată experimenta, investiga, formula ipoteze și învăța inclusiv din greșeli. Activitățile de proiect, dezbaterile, studiile de caz, învățarea prin descoperire, jocul de rol, metodele interactive și utilizarea creativă a tehnologiei pot transforma sala de clasă într-un spațiu al explorării și al inițiativei.

Un profesor care stimulează creativitatea nu oferă întotdeauna răspunsul corect, ci creează situații în care elevul este încurajat să caute propriul răspuns. Întrebările deschise, acceptarea unor perspective diferite și valorizarea procesului de gândire sunt modalități prin care elevii dobândesc încredere în propriile idei.

În același timp, creativitatea are nevoie de un climat educațional bazat pe siguranță psihologică. Un elev care se teme permanent că va greși va evita să experimenteze și să propună soluții neobișnuite. De aceea, greșeala trebuie reinterpretată ca o etapă firească a învățării, iar profesorul trebuie să construiască un mediu în care curiozitatea și întrebările să fie apreciate.

Reflecția pedagogică și dezvoltarea profesională a profesorului

Dacă elevul are nevoie de creativitate pentru a se adapta unei lumi complexe, profesorul are nevoie de reflecție pentru a răspunde acestei complexități. Reflecția pedagogică presupune capacitatea cadrului didactic de a analiza critic propriile decizii, metode și rezultate și de a identifica modalități de îmbunătățire a practicii educaționale.

Un profesor reflexiv nu se întreabă doar „Ce am predat?", ci și „Ce au înțeles elevii?", „Cum au participat?", „Ce dificultăți au întâmpinat?", „De ce o anumită strategie a funcționat sau nu?" și „Ce pot schimba pentru a face învățarea mai relevantă?". Astfel, practica didactică

devine un proces dinamic, în care experiența este permanent analizată și transformată în oportunitate de dezvoltare.

Reflecția poate fi realizată prin jurnalul reflexiv, portofoliul profesional, observarea lecțiilor, colaborarea cu alți profesori, analiza feedbackului oferit de elevi sau prin participarea la comunități profesionale de învățare. Important este ca profesorul să nu privească evaluarea propriei activități ca pe o obligație formală, ci ca pe un instrument de evoluție profesională.

Profesorul reflexiv este, în același timp, un model pentru elevii săi. Atunci când recunoaște că nu deține toate răspunsurile, că poate greși și că este dispus să învețe, transmite o lecție importantă despre învățarea pe tot parcursul vieții.

O educație relevantă și conectată la realitate

Relevanța educației este strâns legată de capacitatea școlii de a face legătura dintre conținuturile învățate și lumea în care trăiesc elevii. Informația izolată, lipsită de semnificație, riscă să fie uitată. În schimb, cunoașterea dobândește valoare atunci când elevul înțelege de ce este importantă și cum poate fi utilizată.

O educație relevantă presupune, prin urmae, conectarea curriculumului la probleme reale: schimbările climatice, transformările tehnologice, inteligența artificială, diversitatea culturală, dezinformarea, sănătatea mediului, relațiile interumane sau responsabilitatea civică. Aceste teme pot deveni contexte pentru dezvoltarea gândirii critice și creative.

Într-o societate în care informația este disponibilă aproape instantaneu, rolul profesorului nu mai este acela de unic furnizor al cunoașterii. El devine mediator, facilitator și mentor, ajutând elevii să selecteze informația relevantă, să verifice sursele, să distingă între opinii și argumente și să construiască propriile interpretări.

Dimensiunea umanistă a educației

A vorbi despre o educație relevantă înseamnă și a vorbi despre o educație care nu pierde din vedere omul. Performanța școlară, rezultatele și competențele sunt importante, dar ele nu pot constitui singure finalitatea educației.

O perspectivă umanistă presupune respectarea demnității fiecărui elev, valorizarea diferențelor individuale și construirea unor relații educaționale bazate pe empatie, încredere și respect. Elevul nu trebuie redus la rezultate, note sau niveluri de performanță, ci trebuie privit ca o persoană aflată într-un proces complex de dezvoltare.

În acest sens, profesorul are un rol esențial în formarea nu doar a competențelor cognitive, ci și a empatiei, responsabilității, autonomiei, cooperării și rezilienței. Școala trebuie să pregătească oameni capabili să trăiască împreună, să dialogheze și să participe responsabil la viața comunității.

Profesorul și elevul – parteneri în procesul educational

Cultivarea creativității și reflecției presupune și o schimbare a relației dintre profesor și elev. Modelul tradițional, în care profesorul transmite iar elevul recepționează, este completat de un model bazat pe colaborare, dialog și participare activă.

Profesorul rămâne o autoritate profesională, însă autoritatea sa nu trebuie confundată cu rigiditatea. El poate conduce procesul de învățare fără a limita inițiativa elevului. În acest parteneriat, elevul dobândește treptat autonomie, iar profesorul îl sprijină să își asume responsabilitatea pentru propria formare.

Un asemenea climat favorizează întrebările, exprimarea opiniilor, colaborarea și asumarea unor proiecte personale. În același timp, elevii învață să accepte diferențele de opinie și să argumenteze fără a transforma dialogul într-un conflict.

Provocări și perspective

Implementarea unei educații creative și reflexive nu este lipsită de dificultăți. Presiunea timpului, curriculumul încărcat, evaluarea centrată uneori pe rezultate cantitative, resursele insuficiente sau rezistența la schimbare pot limita inițiativele profesorilor.

Cu toate acestea, schimbarea nu presupune întotdeauna transformări radicale. Uneori, un singur tip de întrebare, o activitate colaborativă, o reflecție de câteva minute la finalul lecției sau posibilitatea oferită elevilor de a alege modalitatea prin care își demonstrează înțelegerea pot produce schimbări importante.

Este necesară, de asemenea, susținerea profesorilor prin formare continuă, colaborare profesională și spații reale pentru reflecție. O școală care își dorește profesori creativi trebuie să fie ea însăși o organizație deschisă către învățare, experimentare și schimbare.

Concluzie

În complexitatea lumii actuale, educația nu mai poate fi redusă la transmiterea unor conținuturi și la verificarea memorării acestora. Ea trebuie să îi pregătească pe elevi pentru situații pe care nu le putem anticipa în totalitate. De aceea, creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două repere fundamentale ale unei educații orientate spre viitor.

Cultivarea creativității îi ajută pe elevi să devină persoane curioase, autonome și capabile să găsească soluții noi, în timp ce reflecția pedagogică îi permite profesorului să își adapteze permanent practica și să răspundă diversității nevoilor educaționale. Împreună, acestea contribuie la construirea unei școli relevante, flexibile și profund umaniste.

În ultimă instanță, educația relevantă nu este doar cea care formează oameni capabili să se adapteze lumii, ci și cea care îi pregătește să o înțeleagă, să o pună sub semnul întrebării și, atunci când este necesar, să o transforme. O astfel de educație începe cu un profesor dispus să reflecteze și cu un elev căruia i se oferă libertatea de a gândi, de a crea și de a deveni.

Bibliografie

1. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company.
2. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
3. Dewey, J. (1916/1961). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
4. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
5. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
7. Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. New York: Palgrave Macmillan.
8. Bassot, B. (2013). *The Reflective Journal*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
9. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
10. Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
11. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
12. Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.

Geografia în educația secolului XXI – creativitate și reflecție pedagogică pentru formarea competențelor necesare unei societăți în schimbare

Prof. Grădinaru Janeta
Școala Gimnazială Nr.1, Sat Lunca Banului, Vaslui

Introducere

Transformările rapide ale societății contemporane impun o regândire a actului educațional, astfel încât școala să răspundă nevoilor unei lumi aflate într-o continuă schimbare. Globalizarea, schimbările climatice, dezvoltarea tehnologică și provocările sociale solicită formarea unor cetățeni capabili să analizeze critic realitatea, să ia decizii responsabile și să manifeste creativitate în rezolvarea problemelor. În acest context, disciplina Geografie ocupă un loc important în curriculum, contribuind la dezvoltarea unei perspective integrate asupra relației dintre om și mediu.

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două repere esențiale ale profesorului modern. Acestea permit proiectarea unor experiențe autentice de învățare, adaptate particularităților elevilor și orientate spre dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI.

Creativitatea – premisă a învățării autentice

Predarea geografiei nu mai poate fi limitată la memorarea unor informații sau localizarea elementelor pe hartă. Elevii trebuie implicați în activități care stimulează investigația, descoperirea și formularea propriilor explicații asupra fenomenelor geografice.

Profesorul poate valorifica metode moderne precum învățarea prin proiecte, studiul de caz, investigația geografică, hărțile conceptuale, aplicațiile GIS și utilizarea platformelor digitale, precum Google Earth, Google Maps sau resurse interactive educaționale. Aceste instrumente dezvoltă gândirea critică, colaborarea și capacitatea elevilor de a identifica soluții pentru probleme reale din comunitate.

Reflecția pedagogică – condiție a calității educației

Profesorul reflexiv analizează permanent eficiența strategiilor didactice utilizate și adaptează procesul instructiv-educativ la diversitatea elevilor. Reflecția pedagogică presupune autoevaluare, flexibilitate și preocuparea continuă pentru îmbunătățirea practicilor educaționale.

În geografie, această abordare se concretizează prin diferențierea activităților de învățare, utilizarea evaluării formative, integrarea tehnologiilor digitale și promovarea unui climat educațional incluziv. Elevii devin participanți activi la propria învățare, iar profesorul își asumă rolul de facilitator și mentor.

Geografia și educația pentru dezvoltare durabilă

Una dintre direcțiile actuale ale educației geografice este dezvoltarea responsabilității față de mediu și promovarea valorilor dezvoltării durabile. Studierea fenomenelor naturale și antropice contribuie la formarea unei atitudini responsabile față de resursele naturale și la înțelegerea impactului activităților umane asupra mediului.

Prin activități interdisciplinare, proiecte ecologice și investigații în teren, elevii își dezvoltă competențe civice, spirit critic și capacitatea de a participa activ la rezolvarea problemelor comunității.

Concluzii

Educația geografică modernă trebuie să depășească modelul tradițional al transmiterii informației și să promoveze învățarea activă, creativitatea și reflecția pedagogică. Profesorul are responsabilitatea de a crea contexte autentice de învățare, în care elevii să își dezvolte competențele necesare unei societăți dinamice și complexe.

Prin integrarea metodelor moderne, a tehnologiilor digitale și a principiilor educației incluzive, geografia contribuie la formarea unor tineri responsabili, capabili să înțeleagă lumea în care trăiesc și să participe activ la dezvoltarea durabilă a acesteia.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Dulamă, M. E. (2010). *Didactica geografiei*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
- Ministerul Educației. (2017). *Programa școlară pentru disciplina Geografie – gimnaziu*.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.

Rolul orei de Consiliere și dezvoltare personală în cultivarea creativității și reflecției elevilor de gimnaziu

Prof. Grădinaru Janeta
Școala Gimnazială Nr.1, Sat Lunca Banului, Vaslui

Introducere

Ora de Consiliere și dezvoltare personală ocupă un loc important în formarea elevilor, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității, la autocunoaștere, la relaționarea pozitivă și la adaptarea la provocările societății actuale. Pentru elevii clasei a V-a, trecerea de la ciclul primar la gimnaziu reprezintă o etapă cu numeroase schimbări și provocări, motiv pentru care profesorul-diriginte are un rol esențial în crearea unui climat sigur, incluziv și motivant.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice în cadrul orelor de consiliere contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a responsabilității și a capacității elevilor de a lua decizii potrivite în diferite contexte de viață.

Creativitatea în activitățile de consiliere

Activitățile desfășurate la dirigenție trebuie să depășească prezentarea unor informații și să ofere elevilor oportunități de exprimare, colaborare și reflecție. Metode precum jocul de rol, studiul de caz, brainstormingul, învățarea prin proiecte și activitățile de grup stimulează implicarea activă și dezvoltă creativitatea.

În cadrul clasei a V-a, profesorul-diriginte poate organiza activități despre autocunoaștere, comunicare eficientă, gestionarea emoțiilor, prevenirea bullyingului, utilizarea responsabilă a tehnologiei și dezvoltarea spiritului de echipă. Aceste demersuri contribuie la formarea unui climat pozitiv și la consolidarea relațiilor dintre elevi.

Reflecția pedagogică – un instrument pentru dezvoltarea elevilor

Profesorul-diriginte trebuie să reflecte permanent asupra eficienței activităților desfășurate și să adapteze strategiile educaționale la particularitățile colectivului de elevi. Observarea sistematică,

dialogul cu elevii și colaborarea cu familia permit identificarea nevoilor reale ale clasei și alegerea celor mai potrivite intervenții educative.

Reflecția pedagogică presupune și evaluarea impactului activităților asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale, a responsabilității și a comportamentelor pozitive ale elevilor.

Ora de dirigenție – spațiu al incluziunii și al formării caracterului

În contextul educației actuale, ora de dirigenție reprezintă un cadru privilegiat pentru promovarea respectului reciproc, a empatiei, a cooperării și a incluziunii. Profesorul-diriginte contribuie la dezvoltarea unei comunități școlare în care fiecare elev se simte valorizat și încurajat să participe activ.

Prin activități interactive și prin colaborarea cu părinții și ceilalți profesori, elevii dobândesc competențe de viață esențiale: comunicare, rezolvare de conflicte, responsabilitate, autocontrol și implicare civică.

Concluzii

Cultivarea creativității și reflecției în cadrul orelor de Consiliere și dezvoltare personală reprezintă o condiție importantă pentru formarea elevilor capabili să facă față provocărilor societății contemporane. Profesorul-diriginte are rolul de facilitator al dezvoltării personale și sociale a elevilor, oferindu-le contexte autentice de învățare și sprijin pentru construirea unei imagini de sine pozitive și a unor relații sănătoase cu cei din jur.

Bibliografie

- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Ministerul Educației. (2017). *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală – gimnaziu*.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*.

Istoria – spațiu al creativității și reflecției pedagogice în formarea cetățeanului responsabil al secolului XXI

Prof. Grădinaru Janeta
Școala Gimnazială Nr.1, Sat Lunca Banului, Vaslui

Introducere

În contextul transformărilor sociale, culturale și tehnologice ale secolului XXI, educația are misiunea de a forma persoane capabile să înțeleagă trecutul, să interpreteze critic prezentul și să participe responsabil la construirea viitorului. Disciplina Istorie contribuie în mod esențial la dezvoltarea identității, a gândirii critice și a valorilor democratice. Pentru atingerea acestor obiective, profesorul trebuie să promoveze creativitatea și reflecția pedagogică, transformând lecțiile de istorie în experiențe autentice de învățare.

Creativitatea în predarea istoriei

Predarea istoriei nu mai înseamnă doar transmiterea cronologică a evenimentelor, ci dezvoltarea capacității elevilor de a analiza surse istorice, de a formula argumente și de a înțelege relațiile dintre trecut și prezent. Creativitatea poate fi stimulată prin metode interactive, precum studiul de caz, dezbaterea, jocul de rol, proiectele tematice, realizarea de linii ale timpului digitale, hărți istorice interactive sau expoziții virtuale.

Utilizarea resurselor digitale și a documentelor istorice autentice îi ajută pe elevi să descopere istoria într-un mod activ, dezvoltând competențe de cercetare, colaborare și comunicare.

Reflecția pedagogică – premisă a unui demers didactic eficient

Profesorul de istorie are responsabilitatea de a analiza permanent eficiența strategiilor didactice utilizate și de a adapta activitățile la particularitățile elevilor. Reflecția pedagogică presupune evaluarea rezultatelor, diversificarea metodelor de predare și integrarea feedbackului elevilor în procesul de învățare.

Prin utilizarea evaluării formative, a metodelor colaborative și a tehnologiilor digitale, profesorul poate crea un mediu educațional incluziv, în care fiecare elev are oportunitatea de a participa activ și de a-și valorifica potențialul.

Istoria și formarea competențelor pentru cetățenie

Istoria contribuie la dezvoltarea spiritului civic, a respectului pentru valorile democratice și a înțelegerii diversității culturale. Studierea marilor evenimente istorice și a personalităților care au influențat evoluția societății îi ajută pe elevi să înțeleagă importanța drepturilor omului, a responsabilității sociale și a implicării în viața comunității.

Activitățile bazate pe analiza critică a surselor istorice și pe dezbaterea argumentată dezvoltă competențe esențiale pentru cetățeanul secolului XXI: gândirea critică, comunicarea, colaborarea și capacitatea de a lua decizii informate.

Concluzii

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă repere fundamentale pentru modernizarea predării istoriei. Profesorul devine un facilitator al învățării, iar elevii sunt implicați activ în descoperirea și interpretarea trecutului. Prin metode moderne, utilizarea tehnologiilor digitale și promovarea valorilor democratice, disciplina Istorie contribuie la formarea unor cetățeni responsabili, capabili să înțeleagă complexitatea lumii contemporane și să participe activ la dezvoltarea societății.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Opriș, D. (coord.). (2016). *Didactica istoriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ministerul Educației. (2017). *Programa școlară pentru disciplina Istorie – gimnaziu*.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*

Introducerea mijloacelor digitale în predarea la învățământul primar: între utilitate și pericol

p.i.p. Horoiță Ciprian, Școala gimnazială nr. 1 Perieni

1. Introducere

Transformarea digitală a societății contemporane a pătruns, ireversibil, și în spațiul școlar. Copiii care astăzi încep clasa pregătitoare aparțin unei generații care s-a născut într-un mediu saturat de ecrane, aplicații și conținut interactiv, motiv pentru care sunt adesea numiți „nativi digitali". Pandemia de COVID-19 a accelerat brusc acest proces, obligând sistemele de învățământ din întreaga lume, inclusiv pe cel românesc, să adopte în regim de urgență instrumente de predare online, platforme educaționale și resurse digitale. La nivel european, Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027 al Comisiei Europene a consacrat digitalizarea drept prioritate strategică a sistemelor de educație și formare, iar la nivel național, Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027 (SMART.Edu) urmărește aceleași obiective de modernizare a școlii prin resurse și tehnologii digitale.

Ca învățător aflat zilnic în fața clasei, observ această tensiune în mod concret: pe de o parte, aplicațiile educaționale, tablele interactive și platformele de învățare captează atenția elevilor, le oferă feedback imediat și le permit un ritm individualizat de lucru; pe de altă parte, aceiași elevi vin la școală cu semne tot mai vizibile de oboseală vizuală, dificultăți de concentrare, agitație psihomotorie și, uneori, dificultăți de relaționare socială pe care părinții și cadrele didactice le asociază, cel puțin parțial, cu expunerea excesivă la ecrane în afara orelor de curs. Această dublă realitate – beneficiul pedagogic evident și riscul pentru dezvoltarea armonioasă a copilului – constituie punctul de plecare al prezentului studiu.

Problema centrală pe care o abordează această lucrare este următoarea: în ce măsură este necesară integrarea mijloacelor digitale în predarea la ciclul primar și care sunt limitele dincolo de care aceeași tehnologie devine un factor de risc pentru dezvoltarea cognitivă, fizică și emoțională a elevului? Răspunsul nu poate fi unul tranșant, de tipul „tehnologia este bună" sau „tehnologia este dăunătoare", ci trebuie construit pe baza dovezilor științifice disponibile, coroborate cu specificul de vârstă al elevilor de 6–11 ani și cu realitățile concrete ale clasei de elevi.

Obiectivele studiului sunt: (1) sintetizarea dovezilor științifice și statistice privind efectele mijloacelor digitale asupra rezultatelor școlare și a motivației pentru învățare la ciclul primar; (2) analiza riscurilor documentate pentru dezvoltarea fizică (văz, postură, somn, activitate fizică), cognitivă (atenție, memorie, limbaj) și emoțională (autoreglare, empatie, relaționare socială) a elevilor mici; (3) formularea unor recomandări practice, aplicabile la clasă, pentru o integrare echilibrată a tehnologiei în activitatea didactică. Lucrarea este structurată în șase capitole: cadrul conceptual și metodologic, necesitatea mijloacelor digitale în învățământul primar, pericolele asociate utilizării acestora, un model de integrare echilibrată și, în final, concluziile studiului.

2. Cadrul conceptual și metodologic

2.1. Delimitări conceptuale

Prin „mijloace digitale” în context educațional înțelegem ansamblul de instrumente, aplicații și platforme bazate pe tehnologia informației și comunicării (TIC) utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare: table interactive (whiteboard), tablete și laptopuri școlare, aplicații și jocuri educaționale, platforme de învățare (de tip Google Classroom, Adservio, platforme dedicate manualelor digitale), softuri de exersare adaptivă, precum și resurse multimedia (filme educaționale, animații, simulări). Aceste instrumente se disting de utilizarea recreativă a ecranelor (rețele sociale, jocuri video necontrolate, vizionare pasivă de conținut video), deși, în practică, cele două tipuri de expunere la ecran se cumulează în bugetul zilnic de timp al copilului, iar efectele lor asupra dezvoltării trebuie analizate atât separat, cât și cumulat.

Elevii ciclului primar (6–11 ani) se află, potrivit teoriei dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, în stadiul operațiilor concrete, caracterizat prin gândire logică ancorată în experiențe concrete, dezvoltare progresivă a capacității de autoreglare și o dependență încă puternică de mediul relațional direct (profesor, părinți, colegi) pentru achiziția de competențe emoționale și sociale. Această particularitate de vârstă este esențială pentru interpretarea corectă a datelor prezentate în continuare: concluziile obținute pe eșantioane de adolescenți sau adulți nu pot fi transferate automat asupra școlarului mic, iar acolo unde literatura vizează explicit copiii de 6–11 ani, acest lucru este menționat.

2.2. Metodologia studiului

Studiul de față este o lucrare de tip analiză documentară (review narativ), realizată din perspectiva unui practician al educației. Au fost consultate studii publicate în ultimul deceniu (2015–2026) în reviste științifice indexate (PubMed/PMC, Frontiers, Nature, ScienceDirect, BMC

Public Health, PLOS ONE), meta-analize și sinteze sistematice privind efectele tehnologiei asupra învățării și dezvoltării copilului, rapoarte ale Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) bazate pe testările internaționale PISA, precum și documente de politică educațională ale Comisiei Europene și ale Ministerului Educației din România. Datele cantitative citate (dimensiuni ale efectului, procente, rapoarte de cote – „odds ratio") provin din sursele originale menționate în bibliografie și sunt interpretate critic, ținând cont de limitele metodologice ale studiilor observaționale (de exemplu, imposibilitatea de a stabili întotdeauna o relație de cauzalitate strictă între timpul de ecran și un anumit efect asupra dezvoltării). Această analiză a literaturii este completată cu observații și exemple din practica didactică proprie, menite să ancoreze concluziile teoretice în realitatea concretă a clasei de elevi.

3. Necesitatea mijloacelor digitale în învățământul primar

3.1. Dovezi privind eficiența pedagogică a tehnologiei educaționale

Cea mai solidă dovadă cantitativă privind utilitatea instrumentelor TIC în educația timpurie și primară provine dintr-o meta-analiză recentă care a sintetizat rezultatele a zeci de studii experimentale, publicată în revista Frontiers in Psychology. Rezultatele arată un efect pozitiv, moderat și semnificativ statistic al utilizării TIC asupra învățării și dezvoltării copiilor (mărimea efectului g = 0,45), efectul fiind deosebit de puternic în privința dezvoltării limbajului (mărimea efectului = 0,24) și a asimilării cunoștințelor de conținut disciplinar (mărimea efectului = 0,59). Aceeași analiză a identificat un aspect esențial pentru practica didactică: intervențiile TIC cu durata de 6–18 săptămâni produc cele mai bune rezultate, în timp ce utilizarea foarte scurtă (sub o săptămână) sau foarte prelungită (peste 18 săptămâni) nu mai generează beneficii semnificative, ceea ce sugerează că tehnologia funcționează cel mai bine ca resursă punctuală, integrată unor secvențe didactice bine delimitate, nu ca înlocuitor permanent al metodelor tradiționale.

O altă meta-analiză, publicată în ScienceDirect, a analizat în mod specific efectul tehnologiilor educaționale asupra elevilor proveniți din medii dezavantajate socio-economic și a constatat că intervențiile bazate pe calculator au un efect mai amplu la nivelul învățământului preșcolar și primar decât la nivel liceal, tehnologia digitală funcționând, în acest caz, ca instrument de reducere a decalajelor de achiziții școlare. De asemenea, un studiu recent privind relația dintre alfabetizarea digitală și performanța școlară, publicat în Humanities and Social Sciences Communications, a identificat o corelație de intensitate medie între nivelul de alfabetizare digitală și rezultatele școlare la elevii din ciclul primar și gimnazial, autorii recomandând ca școala și

familia să ofere elevilor mici o îndrumare activă în utilizarea instrumentelor digitale, tocmai pentru a valorifica acest beneficiu.

La nivelul testărilor internaționale, un proiect-pilot derulat de OECD în colaborare cu Institutul Leibniz pentru Cercetare și Informare în Educație, pe un eșantion de 730 de elevi din 46 de școli germane, în cadrul dezvoltării noului modul PISA „Learning in a Digital World", a arătat că elevii care au utilizat constant tehnologii digitale în timpul orelor au obținut scoruri cu până la 15% mai mari la testele-pilot, comparativ cu cei care nu le-au utilizat, cu condiția ca utilizarea să fie ghidată pedagogic. Această din urmă condiție este confirmată și de datele PISA 2022: utilizările conduse de elev, fără scop didactic explicit, sunt asociate negativ cu performanța la citire, matematică și științe, în timp ce utilizările conduse de profesor sau combinate (profesor-elev) sunt asociate cu rezultate mai bune – concluzie care va fi reluată în capitolul dedicat riscurilor și în recomandările practice ale acestui studiu.

Tabelul 1. Sinteza principalelor dovezi privind eficiența pedagogică a mijloacelor digitale în educația primară

Sursă / studiu	Eșantion / context	Rezultat cheie
Meta-analiză ICT, Frontiers in Psychology (2025)	Studii experimentale, educație timpurie și primară	Efect pozitiv moderat asupra învățării (g = 0,45); optim la 6–18 săptămâni de utilizare
Meta-analiză Computers & Education (2024)	Elevi din medii dezavantajate socio-economic	Efect mai amplu al tehnologiei la nivel preșcolar/primar decât la liceu
Digital literacy – meta-analiză, Humanities & Social Sciences Communications (2025)	Elevi clasele I–XII	Corelație medie între alfabetizarea digitală și performanța școlară
Pilot PISA „Learning in a Digital World", OECD (2025)	730 de elevi, 46 de școli din Germania	Scoruri cu până la 15% mai mari la utilizare ghidată de profesor
PISA 2022, OECD (2023)	15 de ani, eșantion internațional	Utilizarea condusă de elev afectează negativ performanța; utilizarea condusă de profesor are efect pozitiv

3.2. Motivație, diferențiere și incluziune

Din perspectiva practicii didactice, unul dintre cele mai vizibile beneficii ale aplicațiilor educaționale digitale este creșterea motivației elevilor pentru învățare. Un studiu de caz realizat la nivelul clasei pregătitoare a comparat progresul elevilor la disciplinele la care s-au folosit aplicații

educaționale digitale față de cele la care nu s-au folosit și a constatat un progres semnificativ mai ridicat în primul caz, atribuit caracterului interactiv, ludic și adaptat ritmului individual al elevului al acestor aplicații. În activitatea la clasă, remarc frecvent faptul că elevii cu dificultăți de învățare sau cu cerințe educaționale speciale beneficiază de posibilitatea de a relua o sarcină digitală de câte ori este nevoie, fără presiunea socială a greșelii publice, precum și de feedback-ul imediat oferit de aplicație, ceea ce sprijină diferențierea instruirii – unul dintre principiile fundamentale ale pedagogiei centrate pe elev.

3.3. Contextul digitalizării educației în România și în Europa

La nivel european, digitalizarea educației este susținută instituțional prin Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027, care urmărește dezvoltarea unui ecosistem educațional digital de înaltă performanță și consolidarea competențelor digitale ale elevilor și profesorilor. În România, Strategia SMART.Edu (Școală Modernă, Accesibilă, bazată pe Resurse și Tehnologii digitale) 2021–2027 formulează un obiectiv similar, pornind de la constatarea că progresul înregistrat anterior în integrarea tehnologiei în educație a fost lent, iar accesul la infrastructură digitală este încă inegal distribuit teritorial.

Un studiu realizat de Ipsos pentru Edge Institute, în august 2025, pe un eșantion reprezentativ de 1.500 de respondenți din România, arată o percepție predominant favorabilă a digitalizării educației: 72% dintre respondenți consideră benefică o utilizare mai intensă a tehnologiei digitale în școli, 64% consideră pozitivă folosirea zilnică a dispozitivelor digitale de către elevi, iar 70% susțin obligativitatea utilizării platformelor digitale pentru teme și evaluări. Același studiu evidențiază însă și obstacolele percepute: dependența de dispozitive (menționată de 35% dintre respondenți), elevii distrași de la obiectivele educaționale (33%), lipsa dotărilor tehnice (33%), reducerea interacțiunii directe (32%) și lipsa de pregătire a cadrelor didactice (27%). Alte surse jurnalistice de specialitate raportează un decalaj important între mediul urban și cel rural: în 2023, peste 72% dintre elevii din orașele mari foloseau zilnic instrumente digitale pentru teme și proiecte, față de doar 38% dintre elevii din mediul rural, iar aproximativ 30% dintre cadrele didactice chestionate declarau că se simt „nesigure” atunci când trebuie să utilizeze platforme educaționale moderne. Aceste date confirmă faptul că necesitatea digitalizării educației primare nu este doar o opțiune pedagogică, ci și o problemă de echitate a accesului la educație de calitate.

Tabelul 2. Percepții și decalaje privind digitalizarea educației în România

Indicator	Valoare	Sursă
Respondenți care consideră benefică o utilizare mai intensă a tehnologiei în școli	72%	Ipsos / Edge Institute, 2025
Respondenți care consideră pozitivă folosirea zilnică a dispozitivelor de către elevi	64%	Ipsos / Edge Institute, 2025
Respondenți care susțin obligativitatea platformelor digitale pentru teme/evaluări	70%	Ipsos / Edge Institute, 2025
Elevi din mediul urban care utilizează zilnic instrumente digitale pentru teme (2023)	72%	Presă de specialitate, 2025
Elevi din mediul rural care utilizează zilnic instrumente digitale pentru teme (2023)	38%	Presă de specialitate, 2025
Cadre didactice care se declară „nesigure” în utilizarea platformelor educaționale	~30%	Sondaj citat în presa de specialitate, 2022

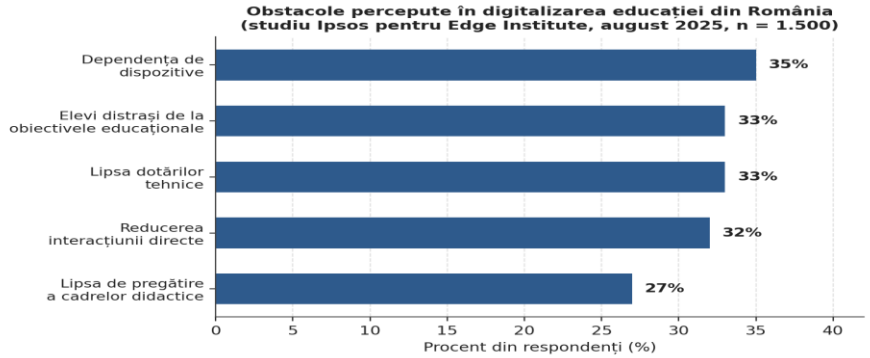


Figura 2. Obstacole percepute în digitalizarea educației din România. Sursă: studiu Ipsos pentru Edge Institute, august 2025, n = 1.500 de respondenți.

3.4. Perspectiva cadrului didactic: observații din practica la clasă

Din experiența proprie la catedră, integrarea punctuală a mijloacelor digitale – tabla interactivă pentru vizualizarea unor fenomene greu de reprodus în clasă (de exemplu, ciclul apei în natură sau mișcarea planetelor), aplicațiile de exersare a calculului matematic cu feedback imediat, sau platformele de evaluare formativă care oferă o imagine rapidă asupra nivelului de înțelegere al fiecărui elev – aduce un plus real de eficiență și de atractivitate lecției. În același timp, observ că beneficiul este condiționat strict de modul în care este integrată tehnologia: atunci când aceasta susține un obiectiv didactic clar și este utilizată pentru o perioadă limitată din lecție, elevii rămân implicați activ; atunci când devine scop în sine sau înlocuiește activitățile de interacțiune directă (lucrul în echipă, discuția, manipularea materialelor concrete), efectul pozitiv se diminuează, iar riscurile descrise în capitolul următor devin vizibile chiar în cadrul orelor de curs.

4. Pericolele mijloacelor digitale pentru dezvoltarea elevului

Dacă dovezile prezentate anterior susțin necesitatea integrării mijloacelor digitale în activitatea didactică, literatura științifică oferă, în egală măsură, date solide privind riscurile asociate expunerii excesive sau necontrolate la ecrane pentru dezvoltarea cognitivă, fizică și emoțională a copilului de vârstă școlară mică. Aceste riscuri nu contrazic necesitatea digitalizării educației, ci impun o utilizare atentă, moderată și mediată de adult – aspect central al concluziilor acestui studiu.

4.1. Impactul asupra dezvoltării cognitive și a atenției

Un studiu realizat pe cohorta longitudinală franceză ELFE, pe un eșantion de 7.577 de copii, a analizat relația dintre timpul de ecran raportat de părinți la vârsta de 2 și 3,5 ani și abilitatea de desen la 3,5 ani (testul Draw-a-Person), constatând o asociere negativă între timpul de ecran și această componentă a dezvoltării cognitive și motorii fine, chiar și după controlul statistic al factorilor socio-economici. Similar, un review actualizat privind efectele timpului excesiv de ecran asupra dezvoltării copilului citează datele Studiului Longitudinal din Quebec privind Dezvoltarea Copilului, potrivit cărora fiecare oră suplimentară de expunere la televizor la vârsta de 2 ani se asociază cu o scădere de 7% a participării în clasă și de 6% a competențelor matematice la vârsta de 4 ani – un efect cu implicații directe pentru pregătirea pentru școală.

Date obținute din Studiul privind Dezvoltarea Cognitivă și a Creierului la Adolescenți (ABCD Study), derulat pe aproape 12.000 de copii americani de 9–10 ani, arată o asociere moderată între timpul de ecran ridicat și rezultate mai slabe la nivelul sănătății mintale, comportamentului, performanței academice și calității somnului, însă mărimea efectelor este redusă, iar statutul socio-economic explică o proporție mai mare din variația acestor rezultate decât timpul de ecran în sine. Este important, din perspectiva rigorii științifice, să menționăm că nu toate studiile confirmă un impact negativ direct: o analiză realizată de cercetători de la Oxford Internet Institute, pe aceeași bază de date ABCD, nu a găsit dovezi că timpul de ecran ar afecta funcționarea cognitivă sau starea de bine a copiilor testați. Această divergență a rezultatelor confirmă faptul că nu cantitatea brută de timp petrecut în fața ecranului este singurul factor relevant, ci mai ales tipul de conținut, contextul de utilizare (singur sau împreună cu un adult) și activitățile pe care timpul de ecran le înlocuiește.

În privința atenției, o cercetare derulată pe un eșantion amplu de 41.494 de copii din Shenzhen, China, a investigat relația dintre timpul de ecran, tipul de conținut vizionat și riscul de

tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) la vârsta preșcolară, evidențiind o asociere pozitivă între timpul de ecran ridicat și riscul de ADHD, diferențiată în funcție de tipul de conținut (educativ, animat sau interactiv). O sinteză sistematică a 45 de studii privind relația dintre utilizarea ecranelor (televizor și jocuri video) și comportamentele asociate ADHD la copii și adolescenți a identificat o asociere pozitivă, de mărime mică, dar semnificativă statistic, mai puternică pentru problemele de atenție și impulsivitate decât pentru hiperactivitate. Un alt studiu de cohortă, realizat pe 2.427 de copii de 5 ani (CHILD Cohort Study), a constatat că o expunere la ecran de peste 2 ore pe zi se asociază cu o probabilitate de aproape opt ori mai mare (raport de cote = 7,7) de a înregistra un scor peste pragul clinic pentru simptome de tip ADHD, comparativ cu expunerea redusă.

Tabelul 3. Sinteza asocierilor raportate între timpul de ecran și dezvoltarea cognitivă / atenția elevilor

Studiu / sursă	Eșantion	Rezultat cheie
Cohorta ELFE (Franța)	7.577 copii, 2–3,5 ani	Asociere negativă între timpul de ecran și abilitatea de desen la 3,5 ani
Studiul Longitudinal din Quebec	Cohortă urmărită de la 2 la 4 ani	+1 oră TV la 2 ani → −7% participare, −6% competențe matematice la 4 ani
ABCD Study (SUA)	~11.875–12.000 copii, 9–10 ani	Asociere modestă cu performanța academică; SES are efect mai mare
Oxford Internet Institute (aceeași bază ABCD)	~12.000 copii, 9–12 ani	Nicio dovadă de impact asupra funcției cognitive sau stării de bine
Studiu Shenzhen, China	41.494 copii preșcolari	Asociere pozitivă timp de ecran – risc de ADHD, diferențiată pe tip de conținut
Sinteză sistematică, 45 de studii	Copii și adolescenți	Asociere mică, dar semnificativă cu comportamente de tip ADHD
CHILD Cohort Study (Canada)	2.427 copii, 5 ani	Peste 2 ore/zi → OR = 7,7 pentru scor peste pragul clinic ADHD

4.2. Impactul asupra dezvoltării fizice

Tabelul 4. Recomandări de referință privind timpul de ecran recreativ, pe categorii de vârstă

Categorie de vârstă	Timp de ecran recreativ recomandat	Sursă
Sub 2 ani	Fără timp de ecran recreativ	Ghidul guvernului australian
2–5 ani	Cel mult 1 oră/zi, conținut de calitate	OMS / Academia Americană de Pediatrie
6–13 ani (vârsta școlară primară)	Cel mult 2 ore/zi	Academia Americană de Pediatrie
6–13 ani – necesar de somn	9–11 ore/noapte	Academia Americană de Pediatrie
14–18 ani	Cel mult 2 ore/zi (recreativ)	Academia Americană de Pediatrie

Sănătatea vizuală reprezintă una dintre cele mai discutate consecințe fizice ale expunerii la ecrane. La nivel european, prevalența miopiei a crescut alarmant: dacă în anii 1960 doar 13,9% dintre tinerii de 20 de ani prezentau miopie, procentul a ajuns la 47,2% în rândul aceleiași categorii de vârstă în perioada recentă, iar în unele țări din Asia de Sud-Est rata miopiei la absolvirea liceului atinge 80–90%. O meta-analiză publicată în BMC Public Health, care a inclus 19 studii eligibile, a identificat o asociere statistic semnificativă între timpul de ecran ridicat și riscul de miopie la copii și adolescenți (raport de cote = 2,24 pentru studiile transversale și 2,39 pentru studiile de cohortă), respectiv o creștere a riscului de miopie cu 7% pentru fiecare oră suplimentară de expunere zilnică la ecran în studiile de cohortă. Trebuie menționat, pentru echilibrul științific al analizei, că nu toate cercetările confirmă această legătură: o revizuire sistematică publicată în Cureus, care a inclus aproape 60.000 de participanți, nu a găsit o asociere semnificativă între timpul de ecran și miopie, iar un studiu recent realizat pe elevi din Madrid a constatat că, în analiza multivariată, timpul de ecran nu a rămas un factor semnificativ, spre deosebire de istoricul familial de miopie și de timpul redus petrecut în aer liber – factor de protecție confirmat și de un program taiwanez care, prin creșterea timpului petrecut în aer liber la 2 ore pe zi, a redus prevalența miopiei la preșcolari de la 15,5% în 2014 la 8,4% în 2016.

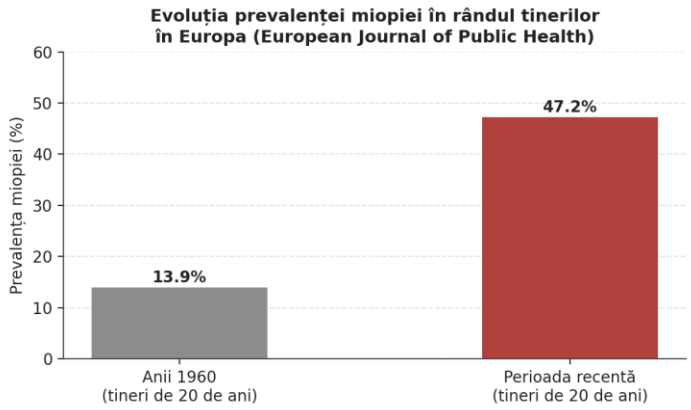


Figura 3. Evoluția prevalenței miopiei în rândul tinerilor de 20 de ani în Europa. Sursă: European Journal of Public Health (2025).

Timpul de somn al elevilor este afectat sistematic de expunerea la ecrane, în special seara. Academia Americană de Pediatrie recomandă un timp de ecran recreativ de cel mult 2 ore pe zi pentru copiii de vârstă școlară. Studiile arată că fiecare oră suplimentară de timp de ecran se asociază cu o reducere a duratei somnului de aproximativ 3–10 minute, iar la copiii cu expunere la ecran mai mare de 4 ore pe zi, riscul de a avea dificultăți la adormire este de peste trei ori mai mare (raport de cote = 3,21) comparativ cu cei cu expunere sub o oră. Deoarece somnul insuficient este esențial pentru dezvoltarea neurocognitivă, pentru reglarea emoțională și pentru consolidarea achizițiilor de la școală, iar copiii de 6–13 ani au nevoie de 9–11 ore de somn pe noapte conform recomandărilor de specialitate, deficitul de somn indus de utilizarea excesivă a ecranelor seara are consecințe indirecte, dar semnificative, asupra performanței școlare a doua zi.

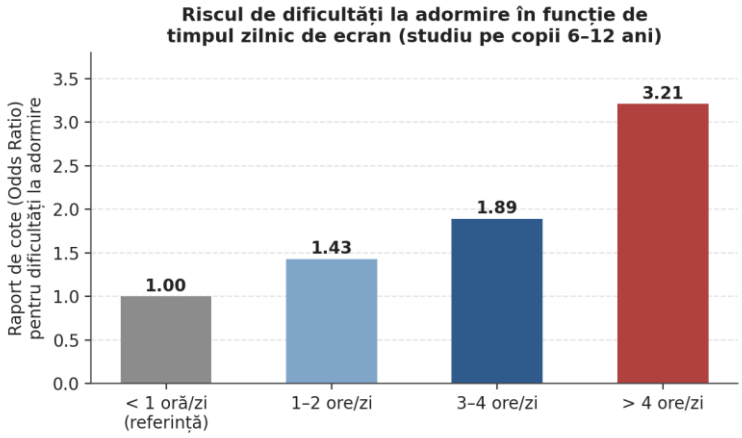


Figura 4. Riscul de dificultăți la adormire (raport de cote) în funcție de timpul zilnic de ecran, la copii de 6–12 ani. Sursă: studiu transversal, 2024.

Sedentarismul asociat utilizării ecranelor este un alt factor de risc documentat pentru sănătatea fizică a elevilor. Datele americane din studiul NHANES arată că participanții cu peste 2 ore de timp de ecran recreativ pe zi au o probabilitate de 1,8 ori mai mare de a fi supraponderali sau obezi. La nivel european, ancheta de supraveghere a obezității infantile a Organizației Mondiale a Sănătății (Childhood Obesity Surveillance Initiative), derulată în 36 de țări pe un eșantion de peste 137.000 de copii de 6–9 ani, arată că aproximativ 40% dintre copii petrec cel puțin 2 ore pe zi vizionând televizor sau utilizând dispozitive electronice, în timp ce doar aproximativ 88% dintre copii dorm cel puțin 9 ore pe noapte – ambii indicatori situându-se sub pragurile recomandate pentru o parte semnificativă a populației școlare. Un alt risc fizic, mai puțin cunoscut publicului larg dar tot mai documentat în literatura medicală, este așa-numitul „sindrom de gât de la utilizarea telefonului" (text neck syndrome): copiii și adolescenții petrec, în medie, 5–7 ore pe zi cu gâtul flectat înainte în timpul utilizării dispozitivelor mobile, ceea ce înseamnă aproximativ 1.825–2.555 de ore pe an într-o postură nefiziologică. Un studiu clinic pe 180 de copii cu vârste între 8 și 17 ani a constatat că 100% dintre participanți raportau durere la nivelul gâtului, 69% la nivelul umerilor și 61% la nivelul spatelui inferior, cu o durată a simptomelor de peste 6 luni la o parte semnificativă a eșantionului.

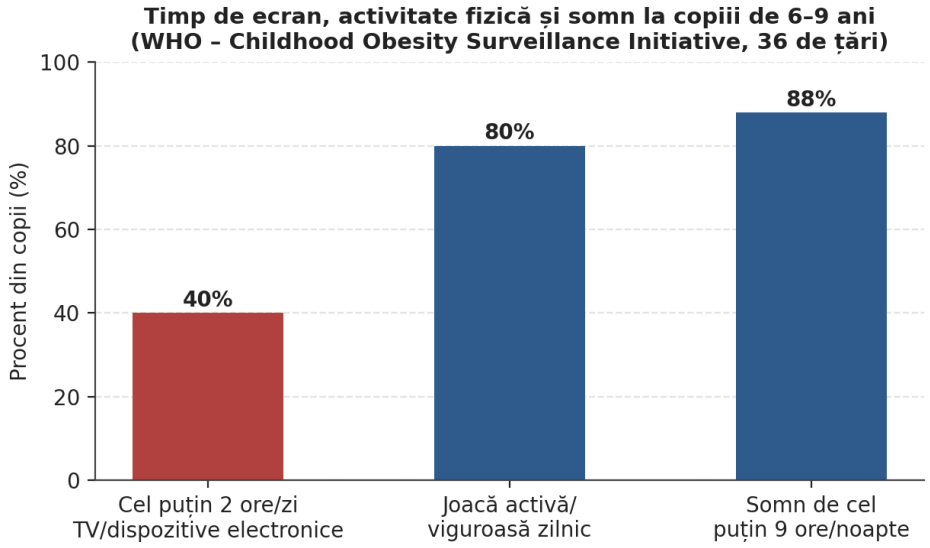


Figura 5. Timp de ecran, activitate fizică și somn la copiii de 6–9 ani, în 36 de țări europene. Sursă: OMS – Childhood Obesity Surveillance Initiative (2022).

4.3. Impactul asupra dezvoltării emoționale și sociale

Vârsta școlară mică este perioada critică pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională, empatie și relaționare socială, competențe care se formează în principal prin interacțiune directă cu adulții și cu ceilalți copii. Un studiu longitudinal privind utilizarea ecranelor ca instrument de reglare a emoțiilor copilului (o practică frecventă, prin care părintele oferă un dispozitiv digital pentru a calma un copil agitat sau supărat) a constatat că, la nivel transversal, o utilizare mai frecventă a acestei strategii este asociată cu un nivel mai scăzut de cunoaștere emoțională și de empatie și cu o reactivitate emoțională mai ridicată a copilului. Alte cercetări confirmă faptul că expunerea prelungită la conținut cu ritm alert sau la conținut necorespunzător vârstei este asociată cu dificultăți de atenție și cu o capacitate de autoreglare mai redusă, în timp ce vizionarea unui conținut educativ și prosocial, mediată activ de un adult, poate sprijini exersarea empatiei și a comportamentelor de colaborare – ceea ce confirmă, din nou, importanța calității conținutului și a prezenței adultului, nu doar a cantității de timp petrecut în fața ecranului.

Un studiu derulat în perioada pandemiei de COVID-19 a analizat relația bidirecțională dintre timpul de ecran la vârsta de 3,5 ani și capacitatea de „control efortiv" (effortful control) – componentă a temperamentului care stă la baza autoreglării comportamentale și emoționale – la vârsta de 4,5 ani, constatând o asociere între nivelul ridicat de expunere la ecran și un control efortiv mai scăzut ulterior. La nivelul școlii, un sondaj realizat de organizația australiană Beyond Blue pe peste 2.000 de cadre didactice a identificat timpul excesiv de ecran, alături de problemele de sănătate mintală, drept una dintre cele mai frecvente probleme raportate de profesori în legătură cu elevii lor, aceștia observând o dezvoltare mai fragilă a conștientizării sociale, a capacității de a citi emoțiile celorlalți și limbajul corporal – abilități esențiale pentru formarea și menținerea relațiilor de prietenie la această vârstă.

4.4. Riscuri specifice mediului digital: siguranță și dependență

Dincolo de efectele asupra dezvoltării biologice și psihologice, mijloacele digitale expun elevii unor riscuri specifice mediului online: conținut inadecvat vârstei, cyberbullying, colectarea și utilizarea neautorizată a datelor personale. Studiul românesc citat anterior confirmă că aceste temeri sunt prezente și în percepția publicului: dependența de dispozitive este cel mai frecvent menționat obstacol în calea digitalizării educației (35% dintre respondenți), urmată de distragerea elevilor de la obiectivele educaționale (33%). Deși aceste date privesc percepția publică și nu o măsurătoare clinică a dependenței, ele converg cu preocupările exprimate în documentele de

politică europeană, care recunosc explicit că mediul digital, alături de oportunitățile educaționale pe care le oferă, expune copiii unor riscuri precum vizionarea de conținut violent sau nepotrivit, exploatarea și abuzul sexual online și încălcarea vieții private – riscuri față de care elevii de vârstă școlară mică sunt deosebit de vulnerabili, având o capacitate încă limitată de a evalua critic sursele și conținutul online.

5. Între utilitate și pericol: spre un model echilibrat de integrare

5.1. Principiul utilizării moderate

Una dintre cele mai relevante concluzii ale analizei datelor PISA 2022 pentru practica didactică este existența unei relații neliniare, în formă de U inversat, între timpul de utilizare recreativă a dispozitivelor digitale în școală și performanța școlară: elevii care utilizează dispozitivele digitale în scop recreativ până la o oră pe zi obțin rezultate mai bune la matematică și raportează un sentiment mai puternic de apartenență la școală decât atât elevii care nu le utilizează deloc, cât și cei care le utilizează excesiv. Diferența de performanță este considerabilă: elevii cu utilizare moderată (până la o oră pe zi) obțin, în medie, cu 49 de puncte mai mult la testele de matematică decât elevii cu utilizare de 5–7 ore pe zi, diferență care se menține semnificativă statistic chiar și după ajustarea pentru profilul socio-economic al elevilor și al școlilor. Această constatare confirmă, la scară internațională, intuiția didactică potrivit căreia problema nu este tehnologia în sine, ci doza și scopul utilizării ei.

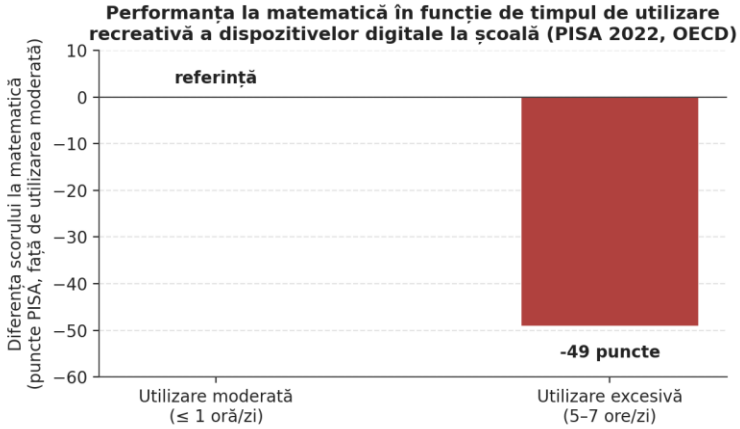


Figura 6. Diferența de scor la matematică între elevii cu utilizare recreativă moderată (≤ 1 oră/zi) și cei cu utilizare excesivă (5–7 ore/zi) a dispozitivelor digitale la școală. Sursă: OECD, baza de date PISA 2022.

5.2. Recomandări practice pentru cadrul didactic

Din analiza literaturii științifice și din experiența didactică proprie, desprindem un set de principii aplicabile la clasă. În primul rând, utilizarea mijloacelor digitale trebuie să fie condusă de cadrul didactic, cu un obiectiv de învățare clar formulat, și nu lăsată la latitudinea elevului – datele PISA arată, în mod repetat, că utilizarea condusă de elev, fără scop didactic explicit, se asociază cu rezultate mai slabe, în timp ce utilizarea ghidată de profesor sau combinată profesor-elev are un efect pozitiv. În al doilea rând, este recomandată limitarea timpului efectiv de utilizare a ecranelor în cadrul unei lecții la secvențe scurte, bine delimitate (de exemplu, 10–15 minute pentru o activitate de exersare digitală, urmată de activități tradiționale, de manipulare a materialelor concrete sau de interacțiune directă între elevi), respectând astfel intervalul optim de câteva săptămâni de utilizare intensivă identificat de meta-analizele citate în capitolul 3, fără a transforma tehnologia într-un instrument de utilizare permanentă în timpul zilei de școală.

În al treilea rând, alegerea aplicațiilor și a resurselor digitale trebuie să prioritizeze conținutul educațional de calitate, interactiv și adaptat vârstei, în detrimentul conținutului pasiv de tip vizionare video fără interacțiune, dat fiind faptul că datele prezentate în capitolul 4 arată constant diferențe semnificative între efectele conținutului educativ-interactiv și cele ale conținutului pasiv sau divertisment. În al patrulea rând, este necesară introducerea sistematică a pauzelor active în timpul orelor care presupun utilizarea prelungită a dispozitivelor, atât pentru odihna vizuală, cât și pentru corectarea posturii, având în vedere datele privind riscul de „sindrom de gât” și de tulburări musculo-scheletice prezentate anterior. În al cincilea rând, formarea continuă a cadrelor didactice rămâne o condiție esențială: datele OECD arată că 30,4% dintre elevi consideră că profesorii lor nu au competențele necesare pentru a utiliza eficient dispozitivele digitale la clasă, iar datele din România indică o proporție similară de cadre didactice care se declară nesigure în utilizarea platformelor educaționale moderne – un decalaj care trebuie acoperit prin programe de formare continuă, nu doar prin dotarea școlilor cu echipamente.

5.3. Rolul familiei și parteneriatul școală-familie

Întrucât o parte semnificativă a timpului de ecran al elevului se petrece în afara școlii, echilibrul dintre utilitate și pericol nu poate fi asigurat exclusiv prin măsuri luate la clasă. Coviewing-ul – vizionarea sau utilizarea împreună cu un adult a conținutului digital – este asociat constant, în literatura citată, cu efecte mai favorabile asupra dezvoltării cognitive și emoționale a copilului, comparativ cu utilizarea nesupravegheată. Recomand, din perspectivă didactică, ca

școala să inițieze un dialog constant cu familiile elevilor privind stabilirea unor reguli clare de utilizare a ecranelor acasă (limite orare, interzicerea utilizării dispozitivelor cu cel puțin o oră înainte de culcare, alegerea împreună cu copilul a conținutului vizionat), precum și privind rolul de model al adultului, având în vedere că obiceiurile de utilizare a tehnologiei ale părinților influențează direct comportamentul copiilor mici.

5.4. Recomandări la nivel instituțional

La nivel de politică educațională, datele prezentate susțin trei direcții principale de acțiune. Prima vizează reducerea decalajului de acces la infrastructură digitală între mediul urban și cel rural, decalaj confirmat de datele citate în capitolul 3 (72% față de 38% dintre elevi utilizând zilnic instrumente digitale pentru teme), decalaj care, dacă nu este corectat, riscă să adâncească inegalitățile educaționale în loc să le reducă. A doua direcție privește reglementarea utilizării telefoanelor mobile personale în școli: datele PISA sugerează că interzicerea utilizării telefoanelor mobile pe teritoriul școlii poate fi eficientă în reducerea distragerilor și a impactului negativ asupra performanței școlare, cu condiția aplicării consecvente a acestei măsuri. A treia direcție vizează investiția prioritară în formarea digitală a cadrelor didactice, nu doar în achiziția de echipamente, întrucât dovezile arată constant că efectul pozitiv al tehnologiei asupra învățării depinde decisiv de calitatea integrării pedagogice, iar nu de simpla prezență a dispozitivelor în sala de clasă.

6. Concluzii

Analiza literaturii științifice și statistice prezentată în această lucrare confirmă, în mod convergent, că mijloacele digitale au un loc justificat în predarea la învățământul primar: efectul lor asupra rezultatelor școlare este, în medie, pozitiv și moderat, mai pronunțat pentru elevii din medii dezavantajate și pentru dezvoltarea limbajului și a cunoștințelor de conținut, iar politicile educaționale europene și naționale consideră digitalizarea o direcție strategică de dezvoltare a sistemului de învățământ. În același timp, dovezile privind riscurile expunerii excesive la ecrane pentru dezvoltarea fizică (somn, greutate corporală, postură, eventual sănătate vizuală), cognitivă (atenție, risc de manifestări asociate ADHD) și emoțională (autoreglare, empatie, relaționare socială) a elevilor de vârstă școlară mică sunt, de asemenea, susținute de un volum considerabil de cercetare, chiar dacă unele rezultate rămân neomogene și necesită prudență în interpretare.

Concluzia centrală a acestui studiu, susținută atât de dovezile științifice, cât și de experiența didactică proprie, este că întrebarea relevantă pentru practica școlară nu este „tehnologie, da sau nu”, ci „cât, când, cum și cu ce scop”. Datele PISA privind relația de tip U inversat dintre timpul

de utilizare recreativă a dispozitivelor și performanța școlară, precum și constatarea că utilizarea condusă de profesor este mai eficientă decât cea condusă liber de elev, oferă un reper concret pentru practica la clasă: mijloacele digitale funcționează cel mai bine atunci când sunt instrumente în mâna învățătorului, integrate punctual, cu un scop didactic clar, și nu atunci când devin o prezență permanentă și nemediată în viața copilului.

În calitate de cadru didactic, consider că responsabilitatea de a asigura acest echilibru revine în primul rând școlii și familiei, acționând împreună. Elevul de vârstă școlară mică are nevoie, deopotrivă, de oportunitățile de învățare pe care le oferă tehnologia digitală și de timpul, mișcarea, somnul și interacțiunea socială directă necesare unei dezvoltări armonioase. Integrarea echilibrată a mijloacelor digitale în educația primară – ghidată de dovezi, moderată în durată, mediată de adult și subordonată constant obiectivelor pedagogice – reprezintă, în opinia noastră, calea prin care beneficiile tehnologiei pot fi valorificate fără a compromite dezvoltarea fizică, cognitivă și emoțională a copilului.

Bibliografie

American Academy of Pediatrics. (2016). Media use in children: Recommendations 2016. Archives of Disease in Childhood – Education and Practice.

American Heart Association. (2018). Sedentary behaviors in today's youth: Approaches to the prevention and management of childhood obesity: A scientific statement from the American Heart Association. Circulation.

Association of smartphone overuse and neck pain: A systematic review and meta-analysis. (2025). Postgraduate Medical Journal.

Association between screen time and obesity in children and adolescents: Narrative review. (2024).

Associations between screen viewing at 2 and 3.5 years and drawing ability at 3.5 years among children from the French nationwide Elfe birth cohort. (2023).

Beyond the screen: A comprehensive analysis of emotional skills and social networking in French young adults. (2024).

BRIO. (2023). Raport privind predictorii nivelului de alfabetizare digitală a elevilor din România. https://brio.ro/rapoarte/

Comisia Europeană. (2021). Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027. https://education.ec.europa.eu

Tehnici de consiliere a părinților pentru prevenirea utilizării excesive a device-urilor de către elevii din ciclul primar

p.i.p. Horoiță Ciprian, Școala Gimnazială nr.1 Perieni

1. Introducere

Utilizarea excesivă a telefoanelor mobile, a tabletelor și a altor dispozitive digitale de către copiii de vârstă școlară mică a devenit, în ultimii ani, una dintre cele mai frecvente preocupări exprimate de părinți în discuțiile cu învățătorul, alături de rezultatele școlare și de comportamentul la clasă. Spre deosebire de utilizarea mijloacelor digitale în scop didactic, care poate fi reglată direct de cadrul didactic în timpul orelor de curs, cea mai mare parte a timpului petrecut de elev în fața ecranelor are loc acasă, în afara oricărei influențe directe a școlii, fiind mediată aproape în întregime de deciziile, regulile și exemplul personal al părinților.

Această realitate ridică o întrebare esențială pentru practica didactică: dacă școala nu poate acționa direct asupra timpului de ecran al elevului petrecut acasă, ce poate face totuși învățătorul pentru a sprijini familiile în gestionarea acestei provocări? Răspunsul propus de acest studiu este consilierea părinților – un ansamblu de tehnici, bazate pe dovezi din cercetarea psihologică și pedagogică, prin care cadrul didactic poate ghida, informa și susține părinții în stabilirea unor obiceiuri digitale sănătoase pentru copiii lor, fără a se substitui unui consilier școlar sau unui specialist în sănătate mintală, ci acționând complementar, în limitele rolului său.

Problema centrală a acestei lucrări este următoarea: care sunt tehnicile de consiliere a părinților susținute de dovezi științifice solide pentru prevenirea utilizării excesive a device-urilor la elevii din ciclul primar și cum pot fi acestea integrate într-un demers realist, aplicabil la nivelul unei școli sau al unei clase? Obiectivele studiului sunt: (1) analiza datelor statistice privind amploarea fenomenului utilizării excesive a dispozitivelor digitale la copiii de vârstă școlară mică, inclusiv în context românesc; (2) sinteza dovezilor privind rolul comportamentului parental (mediere, model personal, reguli) în formarea obiceiurilor digitale ale copilului; (3) analiza eficacității diverselor tehnici de consiliere și intervenție centrate pe părinți; (4) formularea unui model practic de consiliere a părinților, aplicabil de către învățător în cadrul parteneriatului școală-familie.

Lucrarea este structurată în șase capitole: cadrul conceptual și metodologic, necesitatea consilierii părinților (susținută de date privind amploarea fenomenului), analiza tehnicilor de consiliere bazate pe dovezi, rolul concret al școlii și al învățătorului în acest demers și, în final, concluziile studiului.

2. Cadrul conceptual și metodologic

2.1. Delimitări conceptuale

Prin „consilierea părinților” înțelegem, în sensul acestui studiu, ansamblul de activități desfășurate de cadrul didactic (individual, în cadrul ședințelor cu părinții, sau prin materiale informative) prin care părinții sunt sprijiniți să înțeleagă riscurile utilizării excesive a dispozitivelor digitale și să adopte strategii eficiente de gestionare a acesteia în familie. Literatura de specialitate din domeniul psihologiei dezvoltării utilizează conceptul de „mediere parentală” (parental mediation) pentru a descrie strategiile pe care părinții le folosesc pentru a regla utilizarea mediilor digitale de către copiii lor. Sunt descrise, în mod clasic, trei tipuri principale de mediere parentală: medierea restrictivă (stabilirea de reguli și limite privind timpul, locul sau conținutul utilizării), medierea instructivă sau activă (discuția cu copilul despre conținutul digital, explicarea aspectelor pozitive și negative ale acestuia) și co-utilizarea (co-use/co-viewing – utilizarea dispozitivului împreună cu copilul).

Un concept complementar, relevant pentru înțelegerea rolului părinților, este cel de „tehnoferență” (technoference) – termen care descrie întreruperile interacțiunii părinte-copil cauzate de utilizarea dispozitivelor digitale de către adult, precum și influența pe care propriul comportament digital al părintelui îl are asupra copilului, prin mecanismul învățării sociale prin modelare, descris de Albert Bandura. Elevii de vârstă școlară mică (6–11 ani) se află încă într-o etapă de dezvoltare în care autoritatea și exemplul adultului au o influență determinantă asupra comportamentului, ceea ce face ca tehnicile de consiliere a părinților să fie deosebit de relevante pentru acest ciclu de învățământ, comparativ cu adolescența, când influența grupului de covârstnici devine predominantă.

2.2. Metodologia studiului

Studiul de față este o lucrare de tip analiză documentară (review narativ), realizată din perspectiva unui practician al educației. Au fost consultate studii publicate în ultimul deceniu în reviste științifice indexate (PubMed/PMC, ScienceDirect, Springer, Frontiers), meta-analize și sinteze sistematice ale unor studii randomizate controlate (RCT) privind eficacitatea intervențiilor centrate pe părinți pentru reducerea timpului de ecran al copiilor, documente de politică ale Academiei Americane de Pediatrie (AAP), precum și rapoarte și studii de opinie publicate de organizații active în domeniul protecției copilului din România (Salvați Copiii România, World Vision România) și de Organizația Mondială a Sănătății. Datele cantitative citate (mărimi ale efectului, procente) provin din sursele originale menționate în bibliografie. Analiza este completată cu observații din practica didactică proprie privind discuțiile purtate cu părinții elevilor pe tema utilizării dispozitivelor digitale.

3. Necesitatea consilierii părinților: amploarea fenomenului și rolul familiei

3.1. Amploarea utilizării excesive a dispozitivelor digitale la copii

Datele statistice disponibile arată că fenomenul utilizării excesive a dispozitivelor digitale în rândul copiilor și adolescenților din România are o amploare deosebit de îngrijorătoare, la nivel european. Un raport al Organizației Mondiale a Sănătății, bazat pe studiul internațional Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), derulat pe un eșantion de aproximativ 280.000 de tineri de 11, 13 și 15 ani din 44 de țări din Europa, Asia Centrală și Canada, a arătat că România înregistrează cel mai ridicat procent din regiune de adolescenți cu utilizare de tip dependent a rețelelor sociale. Aceeași sursă arată că, la nivelul anului 2022, 11% dintre adolescenți (13% dintre fete și 9% dintre băieți) prezentau semne de utilizare problematică a rețelelor sociale, comparativ cu doar 7% cu patru ani înainte – o creștere de aproape 60% într-un interval scurt de timp.

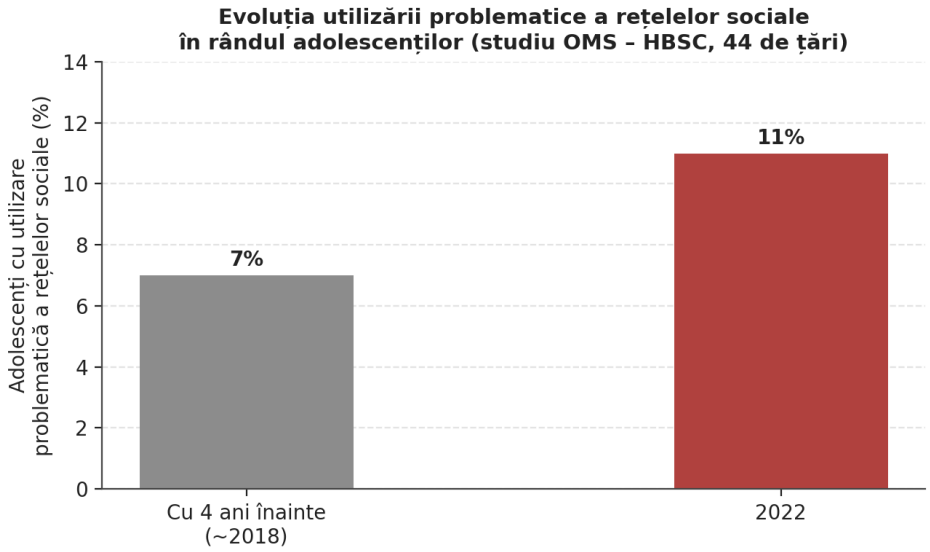


Figura 1. Evoluția procentului de adolescenți cu utilizare problematică a rețelelor sociale. Sursă: Organizația Mondială a Sănătății, studiul HBSC (2022).

Alte date relevante pentru contextul românesc provin dintr-un sondaj recent realizat de organizația Salvați Copiii România, care arată că vârsta la care copiii accesează pentru prima dată rețelele sociale a coborât până la 5 ani, iar unul din trei copii care au apelat la serviciile de consiliere psihologică ale organizației au raportat stări de anxietate asociate utilizării mediului online, procentul crescând cu 50% în rândul adolescenților. Un aspect deosebit de îngrijorător, relevant pentru rolul consilierii, este acela că doar 5% dintre copiii expuși unor riscuri online (cyberbullying, conținut nepotrivit) cer ajutorul unui adult, ceea ce indică o barieră de comunicare pe care consilierea părinților trebuie să o abordeze explicit.

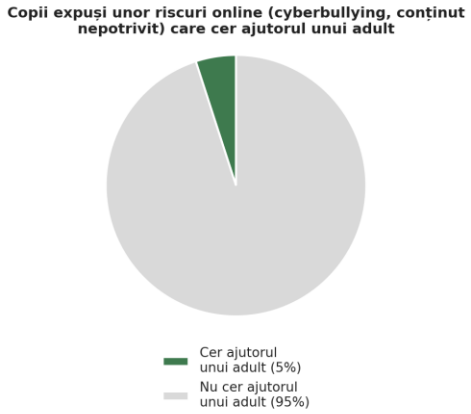


Figura 2. Proporția copiilor expuși unor riscuri online care cer ajutorul unui adult. Sursă: sondaj Salvați Copiii România (2026).

3.2. Rolul determinant al comportamentului parental

Un volum considerabil de cercetare confirmă faptul că timpul de ecran al copilului nu este determinat doar de caracteristicile individuale ale acestuia, ci, în mod covârșitor, de comportamentul, atitudinile și regulile stabilite de părinți. Un studiu realizat pe un eșantion național reprezentativ de peste 2.300 de părinți de copii cu vârste între 0 și 8 ani a constatat că timpul de ecran al părinților reprezintă cel mai puternic predictor al timpului de ecran al copiilor, la nivelul tuturor celor patru categorii de dispozitive analizate (televizor, calculator, smartphone, tabletă) – o confirmare directă a mecanismului de învățare prin observare și modelare descris de teoria social-cognitivă a lui Bandura. Un studiu mai recent, realizat pe 227 de diade părinte-copil, a constatat că părinții raportează un timp mediu de ecran de 2,5 ore pe zi, iar copiii lor (4–11 ani) un timp mediu de 2,8 ore pe zi, cele două valori fiind corelate semnificativ.

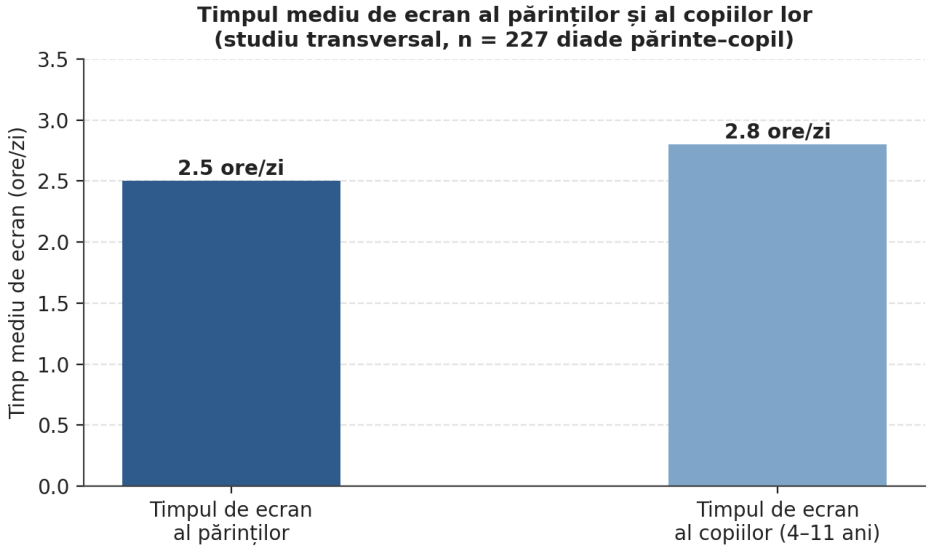


Figura 3. Timpul mediu de ecran raportat de părinți și de copiii lor. Sursă: studiu transversal, 2026.

Cercetările privind medierea parentală arată că cele trei strategii clasice au eficacități diferite, în funcție de rezultatul urmărit. O meta-analiză de referință a constatat că medierea restrictivă este cea mai eficientă strategie pentru reducerea directă a timpului de ecran, în timp ce medierea activă și co-utilizarea sunt mai eficiente pentru reducerea incidenței problemelor asociate utilizării internetului, precum dependența sau cyberbullying-ul. Alte cercetări atrag însă atenția asupra unui risc specific medierii pur restrictive: aplicată fără dialog, aceasta poate produce un „efect al fructului interzis", în care copilul caută să acceseze conținutul interzis în absența supravegherii părintelui, iar eficacitatea sa depinde totodată de autoritatea percepută a părintelui în ochii copilului. De asemenea, un studiu privind stilurile parentale a constatat că un stil parental mai autoritar este corelat cu dificultăți de reglare emoțională a copilului, în timp ce un stil parental mai democratic, bazat pe reguli clare combinate cu dialog, se asociază cu rezultate mai bune.

Tabelul 1. Tipurile clasice de mediere parentală a utilizării ecranelor

Tipul de mediere	Descriere	Eficacitate documentată
Mediere restrictivă	Stabilirea de reguli și limite privind timpul, locul sau tipul de dispozitiv permis	Cea mai eficientă pentru reducerea directă a timpului de ecran; risc de „efect al fructului interzis" dacă nu este însoțită de dialog
Mediere instructivă / activă	Discuții despre conținutul digital: explicarea aspectelor pozitive și negative, întrebări, comentarii	Eficientă pentru reducerea problemelor asociate internetului (dependență, cyberbullying) și pentru dezvoltarea gândirii critice
Co-utilizare (co-use / co-viewing)	Utilizarea dispozitivului împreună cu copilul, fără discuție activă despre conținut	Eficientă pentru reducerea riscurilor online; efect moderat asupra timpului total de ecran

3.3. Eficacitatea dovedită a intervențiilor centrate pe părinți

Dincolo de descrierea strategiilor de mediere, un aspect esențial pentru practica de consiliere este măsura în care intervențiile structurate, centrate pe părinți, produc efectiv o reducere a timpului de ecran al copiilor. O meta-analiză amplă, care a sintetizat rezultatele a 33 de studii de intervenție, a constatat un efect mic, dar semnificativ statistic, al intervențiilor de reducere a timpului de ecran (mărimea efectului Hedges g = −0,144). O altă meta-analiză, mai recentă, care a analizat 204 studii, a confirmat un efect mic, dar semnificativ (mărimea efectului = 0,116), constatând totodată că intervențiile care includ tehnici comportamentale specifice – stabilirea de obiective, oferirea de feedback și planificarea explicită a schimbării – au un efect superior (mărimea efectului = 0,145) față de intervențiile bazate exclusiv pe informare.

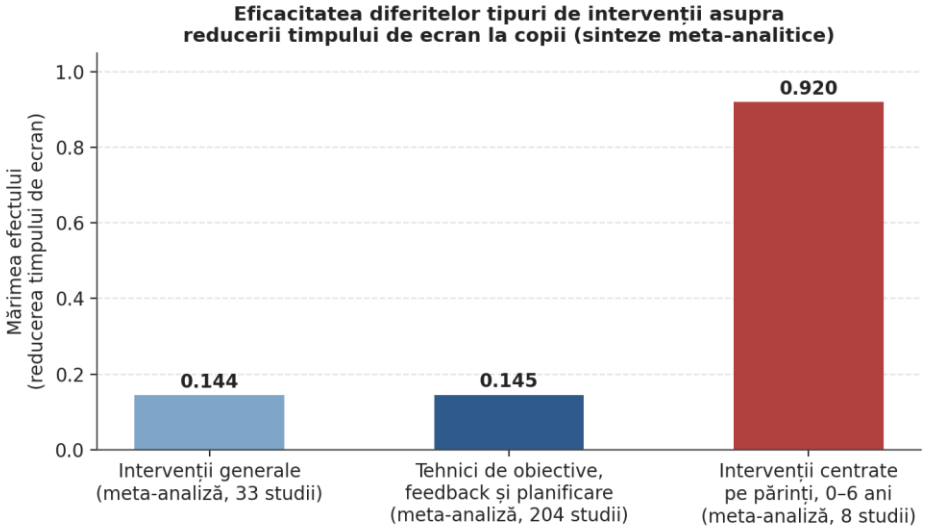


Figura 4. Mărimea efectului diferitelor tipuri de intervenții de reducere a timpului de ecran, conform sintezelor meta-analitice.

Cel mai relevant rezultat pentru tema acestui studiu provine dintr-o meta-analiză publicată în 2026, care a analizat exclusiv intervențiile centrate pe părinți (nu pe copil în mod direct), aplicate copiilor cu vârste între 0 și 6 ani. Rezultatele arată o reducere semnificativă a timpului de ecran (mărimea efectului = −0,92), precum și o ameliorare a problemelor socio-emoționale (mărimea efectului = −0,32) și a comportamentelor externalizante (mărimea efectului = −0,31) ale copiilor. Aceste rezultate confirmă, dincolo de orice îndoială rezonabilă, că investiția în consilierea și formarea părinților produce efecte superioare intervențiilor aplicate direct copilului, mai ales la vârste mici, când copilul are o autonomie redusă asupra propriului comportament digital.

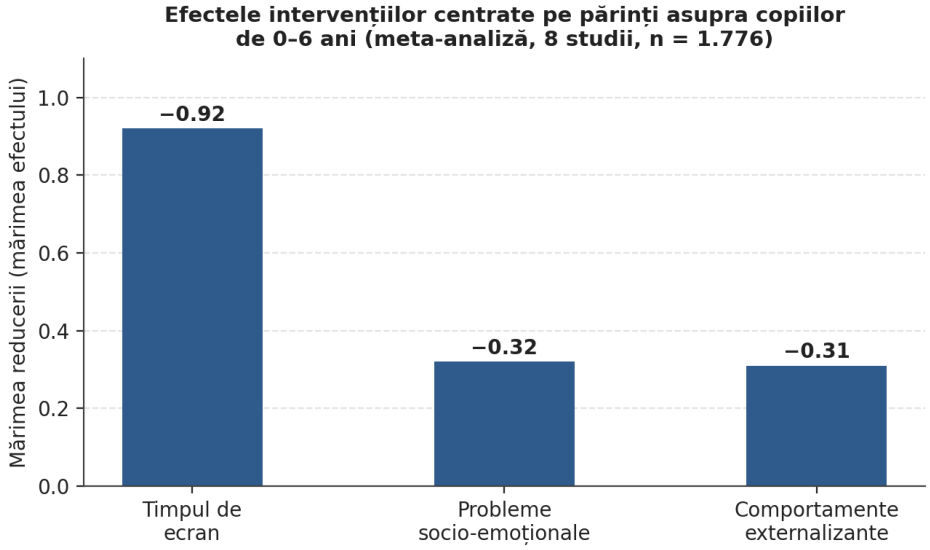


Figura 5. Efectele intervențiilor centrate pe părinți asupra timpului de ecran și dezvoltării copiilor de 0–6 ani. Sursă: meta-analiză, International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity (2026).

Studii experimentale randomizate confirmă aceste constatări la nivelul unor programe concrete. Intervenția „Stop and Play”, un program de educație digitală pentru părinți livrat prin WhatsApp, aplicat pe 360 de diade mamă-copil din Malaysia, a produs o reducere semnificativă a timpului de ecran al copiilor la 3 luni de la intervenție, alături de o creștere semnificativă a cunoștințelor mamelor despre efectele timpului de ecran. Programul PLUMS (Program to Lower Unwanted Media Screens), aplicat în India pe 340 de familii cu copii de 2–5 ani, a combinat materiale informative cu sesiuni de interviu motivațional, aplicate acolo unde a fost necesar la aproximativ 61% dintre părinții din grupul de intervenție, demonstrând că un program pur informativ nu este suficient pentru o parte semnificativă a familiilor, care au nevoie de o formă de consiliere mai personalizată.

3.4. Perspectiva cadrului didactic: de ce este nevoie de implicarea școlii

Din experiența proprie la catedră, discuțiile cu părinții pe tema utilizării dispozitivelor digitale relevă, în mod constant, două tipare: pe de o parte, părinți care recunosc problema, dar declară că nu știu ce reguli concrete să stabilească sau cum să le mențină fără conflicte majore în familie; pe de altă parte, părinți care nu percep utilizarea dispozitivului de către copil drept o problemă, considerând-o o formă acceptabilă de relaxare sau un instrument util pentru a gestiona momentele în care au nevoie de timp pentru alte activități. Ambele tipare sunt confirmate de cercetare: un studiu calitativ bazat pe interviuri cu părinți a identificat explicit acest din urmă motiv – nevoia părintelui de a avea „timp pentru sine” sau de a gestiona comportamentul copilului în locuri publice – drept un factor important care explică permisivitatea privind utilizarea dispozitivelor digitale, în special la copiii mai mici. Aceste constatări susțin ideea că un simplu îndemn „limitați timpul de ecran al copilului” este insuficient; părinții au nevoie de o consiliere concretă, empatică și adaptată situației lor specifice, exact rolul pe care îl poate juca învățătorul în cadrul parteneriatului școală-familie.

4. Tehnici de consiliere a părinților: analiza dovezilor

Pe baza literaturii analizate în capitolul anterior, acest capitol prezintă tehnicile de consiliere a părinților cele mai susținute de dovezi științifice, cu aplicabilitate directă în activitatea unui cadru didactic din ciclul primar.

4.1. Sprijinirea părinților în stabilirea unor reguli clare (mediere restrictivă ghidată)

Prima tehnică de consiliere constă în sprijinirea directă a părinților în formularea unor reguli clare, specifice și realiste privind timpul, locul și momentul utilizării dispozitivelor digitale. Dovezile arată că medierea restrictivă este cea mai eficientă strategie pentru reducerea directă a timpului de ecran, motiv pentru care recomand părinților formularea unor reguli concrete: un interval orar clar pentru utilizarea recreativă a dispozitivelor, interzicerea utilizării acestora în timpul mesei și cu cel puțin o oră înainte de culcare, precum și stabilirea unor „zone fără ecrane” în locuință (de exemplu, dormitorul copilului). Este

important ca aceste reguli să fie explicate copilului, nu doar impuse, pentru a preveni reacția de opoziție cunoscută drept „efectul fructului interzis”, iar consecvența aplicării lor să fie menținută de ambii părinți.

4.2. Încurajarea dialogului despre conținutul digital (mediere activă)

A doua tehnică constă în încurajarea părinților să discute activ cu copilul despre conținutul pe care acesta îl vizionează sau îl utilizează, în locul unei atitudini exclusiv restrictive sau, dimpotrivă, complet permisive. Cercetările arată că medierea activă are un efect pozitiv dovedit asupra înțelegerii conținutului și asupra dezvoltării gândirii critice a copilului, fiind totodată mai eficientă decât medierea restrictivă în prevenirea problemelor specifice mediului online, precum dependența sau expunerea la conținut dăunător. În consilierea părinților, recomand tehnici concrete precum formularea de întrebări deschise despre ceea ce copilul a văzut sau a jucat („Ce ți-a plăcut cel mai mult din acest joc?”, „Ce ai învățat din acest videoclip?”), care deschid un canal de comunicare autentic, spre deosebire de interogatoriul sau interdicția simplă.

4.3. Co-utilizarea dispozitivelor digitale

A treia tehnică recomandată constă în încurajarea părinților să utilizeze, cel puțin ocazional, dispozitivele digitale împreună cu copilul – vizionarea comună a unui conținut educativ, jocul unui joc digital împreună sau explorarea împreună a unei aplicații noi. Această practică, denumită în literatură co-utilizare (co-use), oferă părintelui posibilitatea de a observa direct conținutul consumat de copil și de a interveni în timp real, fiind asociată în cercetare cu o reducere semnificativă a riscurilor specifice mediului online. Recomand părinților ca cel puțin o parte din timpul de ecran „permis” al copilului să fie o activitate comună, nu una solitară.

4.4. Modelarea comportamentală: rolul exemplului personal al părintelui

Poate cea mai importantă – și, în același timp, cea mai dificilă – tehnică de consiliere constă în conștientizarea de către părinți a propriului lor comportament digital ca model pentru copil. Dat fiind că cercetarea arată constant că timpul de ecran al părintelui este cel mai puternic predictor al timpului de ecran al copilului, orice discuție despre limitarea utilizării dispozitivelor de către copil trebuie să înceapă cu o reflecție asupra obiceiurilor digitale ale adultului însuși. Recomand în consiliere o abordare non-culpabilizantă: nu se urmărește criticarea părintelui pentru propriul comportament, ci conștientizarea faptului că regulile aplicate copilului au șanse mult mai mari de succes atunci când sunt susținute de exemplul personal – de exemplu, un părinte care își pune telefonul deoparte în timpul mesei sau al activităților comune cu copilul transmite un mesaj mult mai puternic decât orice regulă enunțată verbal.

4.5. Planul familial media (Family Media Plan) ca instrument structurat de consiliere

O tehnică de consiliere deosebit de utilă, susținută de peste un deceniu de aplicare la nivel internațional, este utilizarea unui instrument structurat de tip „plan familial media” (Family Media Plan),

dezvoltat inițial de Academia Americană de Pediatrie în 2016 și actualizat constant pe măsură ce tehnologia a evoluat. Acest instrument sprijină familia în elaborarea unui plan personalizat de utilizare a mediilor digitale, adaptat vârstei copilului, stării de sănătate și activităților familiei, mergând dincolo de simpla limitare a timpului, către idei concrete de discuție și alternative pozitive de petrecere a timpului. Recomand cadrelor didactice să popularizeze, în cadrul ședințelor cu părinții, un instrument similar, adaptat la specificul clasei, pe care fiecare familie să îl completeze și să îl revizuiască periodic, transformând astfel o discuție abstractă despre „limitarea ecranelor” într-un angajament concret și personalizat.

4.6. Interviul motivațional ca tehnică de consiliere pentru schimbarea comportamentală

O tehnică de consiliere din ce în ce mai susținută de dovezi în domeniul reducerii timpului de ecran este interviul motivațional (motivational interviewing) – o metodă de consiliere centrată pe persoană, dezvoltată inițial pentru tratamentul adicțiilor, care ajută interlocutorul să își identifice singur motivațiile și barierele pentru schimbare, în loc să primească instrucțiuni sau critici din exterior. Un proiect de îmbunătățire a calității derulat într-o clinică pediatrică americană, care a aplicat interviul motivațional pentru reducerea utilizării rețelelor sociale la 15 adolescenți cu anxietate sau depresie, a raportat o scădere a utilizării rețelelor sociale și o îmbunătățire a scorurilor de sănătate mintală pe durata celor trei luni ale proiectului. Un alt studiu, aplicat la tranziția spre grădiniță, a arătat că un program bazat pe interviu motivațional, aplicat unui eșantion de 365 de familii, a produs o îmbunătățire a competențelor parentale generale, care a mediat, la rândul ei, o reducere a problemelor de comportament ale copiilor observate de la grădiniță până în clasa a doua.

Deși aplicarea integrală a interviului motivațional necesită o formare specifică, dincolo de rolul obișnuit al învățătorului, principiile sale de bază pot fi preluate util în consilierea informală a părinților: evitarea confruntării directe și a criticii, formularea de întrebări deschise („Cum vă simțiți în legătură cu timpul pe care copilul dumneavoastră îl petrece pe telefon?”), reflectarea empatică a răspunsurilor părintelui și sprijinirea acestuia să identifice singur un prim pas realist de schimbare, în locul impunerii unei soluții unice, valabile pentru toate familiile.

4.7. Tehnici comportamentale: obiective, feedback și planificare

Așa cum arată meta-analiza celor 204 de studii citată în capitolul anterior, includerea unor tehnici comportamentale explicite – stabilirea de obiective (goal-setting), oferirea de feedback cu privire la progres și planificarea concretă a schimbării – crește semnificativ eficacitatea intervențiilor de consiliere, comparativ cu simpla informare despre riscurile timpului de ecran excesiv. În practică, această tehnică se traduce prin sprijinirea părintelui să stabilească un obiectiv specific și măsurabil (de exemplu, „reducerea timpului de ecran recreativ de la 3 ore la 1,5 ore pe zi, în următoarele două săptămâni”), prin

monitorizarea periodică a progresului (de exemplu, printr-un jurnal simplu completat de familie) și prin revizuirea planului în funcție de dificultățile întâmpinate, mai degrabă decât prin formularea unui obiectiv general și vag, de tipul „mai puțin timp pe telefon”.

Tabelul 2. Sinteza tehnicilor de consiliere a părinților și a bazei lor de dovezi

Tehnică de consiliere	Descriere succintă	Bază de dovezi
Reguli clare (mediere restrictivă ghidată)	Limite explicite de timp, loc și moment al utilizării, explicate copilului	Meta-analiză Chen & Shi (2018): cea mai eficientă strategie pentru reducerea directă a timpului de ecran
Dialog despre conținut (mediere activă)	Întrebări deschise și discuții despre ceea ce copilul vizionează/joacă	Asociată cu reducerea dependenței și a riscurilor online; sprijină gândirea critică
Co-utilizare	Utilizarea dispozitivului împreună cu copilul	Eficientă pentru reducerea riscurilor specifice mediului online
Modelarea comportamentală	Reflecție și schimbare a propriilor obiceiuri digitale ale părintelui	Timpul de ecran al părintelui este cel mai puternic predictor al celui al copilului
Plan familial media	Instrument scris, personalizat, revizuit periodic împreună cu familia	AAP Family Media Plan, utilizat din 2016, actualizat constant
Interviu motivațional	Întrebări deschise, ascultare empatică, sprijin pentru autodescoperirea motivației	Reduce utilizarea rețelelor sociale; îmbunătățește competențele parentale generale
Obiective, feedback, planificare	Obiectiv specific și măsurabil, monitorizare periodică, ajustare a planului	Meta-analiză pe 204 studii: efect superior (0,145) față de informare simplă (0,116)

5. Rolul școlii și al învățătorului în consilierea părinților

5.1. Forme de consiliere aplicabile în parteneriatul școală-familie

Consilierea părinților pe tema utilizării dispozitivelor digitale poate lua, la nivelul unei clase din ciclul primar, mai multe forme complementare. Ședințele cu părinții reprezintă cadrul cel mai potrivit pentru prezentarea unor date generale (precum cele din capitolul 3 al acestui studiu) și pentru introducerea unui instrument de tip plan familial media, pe care fiecare familie să îl adapteze acasă. Discuțiile individuale, organizate la solicitarea părintelui sau a învățătorului, permit o abordare personalizată, apropiată de principiile interviului motivațional, acolo unde un părinte întâmpină dificultăți specifice. Materialele informative scrise (scurte ghiduri, liste de sugestii) pot fi utile ca punct de plecare, însă datele din capitolul 3 arată clar că informarea simplă, fără dialog și fără sprijin în stabilirea unor obiective concrete, are un efect redus asupra comportamentului real al familiei.

5.2. Un model structurat de consiliere pentru cadrele didactice din ciclul primar

Pe baza analizei realizate în acest studiu, propun un model structurat, aplicabil la nivelul unei clase din ciclul primar, organizat în patru etape. Prima etapă constă în informarea nejudecativă a

părinților, la începutul anului școlar, cu privire la recomandările de specialitate privind timpul de ecran și la riscurile documentate ale utilizării excesive, evitând un ton alarmist sau moralizator. A doua etapă constă în sprijinirea fiecărei familii, prin intermediul unui instrument scris de tip plan familial media, să formuleze reguli proprii, adaptate vârstei și situației specifice a copilului, mai degrabă decât impunerea unui set unic de reguli pentru toată clasa. A treia etapă presupune stabilirea, împreună cu părintele, a unui obiectiv concret și măsurabil de schimbare, urmând principiile tehnicilor comportamentale descrise în capitolul 4 (obiective, feedback, planificare), și nu doar formularea unei intenții generale. A patra etapă constă în revizuirea periodică a planului, cu ocazia întâlnirilor ulterioare cu părinții, folosind o abordare empatică, de tip interviu motivațional, care recunoaște dificultățile întâmpinate de familie și ajustează planul, în loc să impună o soluție rigidă.

5.3. Limite și provocări ale consilierii părinților

Este important, din perspectiva rigorii științifice a acestui studiu, să recunoaștem limitele consilierii realizate de învățător. Datele din capitolul 3 arată că o parte semnificativă a părinților (aproximativ 61% în studiul PLUMS citat) au nevoie de o formă de consiliere mai personalizată decât materialele informative standard, iar în cazurile de dependență digitală severă sau de probleme de sănătate mintală asociate (anxietate, depresie), rolul învățătorului trebuie să se limiteze la observarea și semnalarea situației către consilierul școlar sau către alți specialiști, nu la o intervenție de consiliere terapeutică, pentru care cadrul didactic nu este pregătit. De asemenea, datele românești arată că o proporție substanțială de părinți (48% în studiul citat) se simt nepregătiți să își sprijine copiii în navigarea online, chiar și atunci când comunică frecvent cu aceștia – un decalaj pe care doar consilierea, oricât de bine structurată, nu îl poate elimina complet, fiind necesară și o componentă de formare continuă a părinților la nivel de politică publică, nu doar la nivelul fiecărei clase în parte.

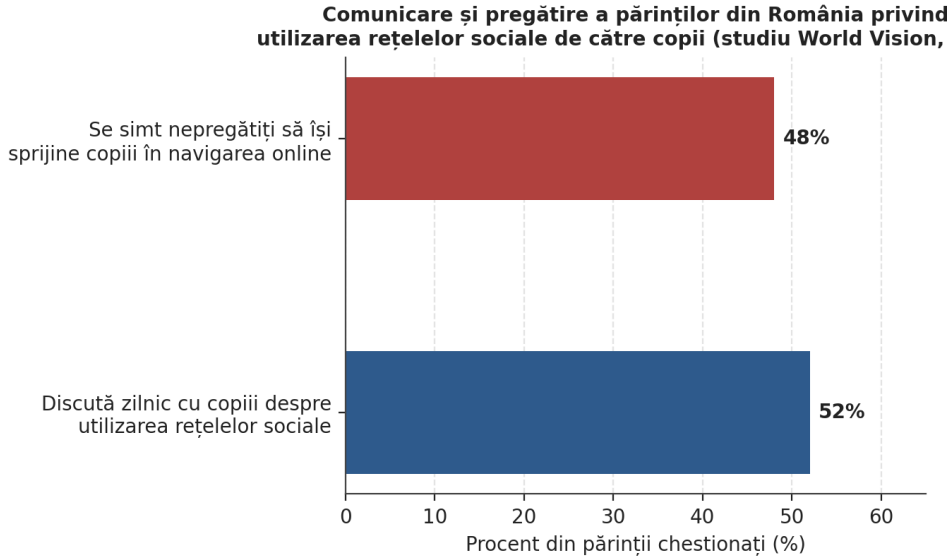


Figura 6. Comunicarea și percepția de pregătire a părinților din România privind utilizarea rețelelor sociale de către copii. Sursă: studiu World Vision România (2025).

6. Concluzii

Analiza literaturii de specialitate prezentată în acest studiu confirmă, în mod convergent, că familia – și nu școala – este contextul determinant în care se formează obiceiurile digitale ale copilului de vârstă școlară mică, dat fiind că timpul de ecran al părintelui reprezintă cel mai puternic predictor documentat al timpului de ecran al copilului, iar cea mai mare parte a expunerii la ecrane are loc în afara orelor de curs. Această constatare nu diminuează însă rolul școlii, ci îl redefinește: dacă învățătorul nu poate controla direct comportamentul digital al elevului acasă, poate în schimb sprijini părintele să facă acest lucru, printr-o consiliere structurată, bazată pe dovezi.

Datele analizate arată clar că nu toate tehnicile de consiliere au aceeași eficacitate: medierea pur restrictivă reduce timpul de ecran, dar riscă, aplicată izolat, un efect de opoziție; medierea activă și co-utilizarea reduc mai eficient riscurile specifice mediului online; iar intervențiile structurate, care combină informarea cu stabilirea de obiective concrete, oferirea de feedback și o abordare empatică de tip interviu motivațional, produc efectele cele mai solide și susținute în timp, cu o mărime a efectului de până la 0,92 asupra reducerii timpului de ecran în cazul intervențiilor centrate pe părinții copiilor mici.

În calitate de cadru didactic, consider că responsabilitatea de a sprijini familiile în această provocare contemporană nu poate fi delegată exclusiv specialiștilor din domeniul sănătății mintale, ci trebuie asumată, în limitele rolului său, și de învățător, ca parte firească a parteneriatului școală-familie. Modelul structurat propus în acest studiu – informare nejudecativă, plan familial media personalizat, obiective concrete și revizuire periodică empatică – oferă un instrument realist prin care școala poate contribui activ la prevenirea utilizării excesive a device-urilor de către elevii din ciclul primar, fără a-și depăși limitele de competență și fără a substitui rolul central al familiei în formarea copilului.

Bibliografie

Academia Americană de Pediatrie. (2016/2024). The Family Media Plan. Pediatrics. https://publications.aap.org/pediatrics/article/154/6/e2024067417

A meta-analysis of interventions that target children's screen time for reduction. (2011). Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine.

Applying Motivational Interviewing to Problematic Digital Media Use: Family-Based Strategies for Healthy Screen Use. (2025).

Decreasing Social Media Use Through Motivational Interviewing: A Pediatric Primary Care Quality Improvement Project. (2024). Journal of Pediatric Health Care.

Effect of intervention on screen time in preschoolers: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. (2025). BMC Public Health.

Effect of parent-focused interventions for screen use on developmental outcomes in young children: a systematic review and meta-analysis. (2026). International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.

Effectiveness of a program to lower unwanted media screens among 2–5-year-old children: a randomized controlled trial. (2024). Frontiers in Public Health.

Exploring parents' screen-viewing behaviours and sedentary time in association with their attitudes toward their young child's screen-viewing. (2017).

Full article: The role of parental mediation strategies and online behaviour on internet addiction in young Indonesian children: a parent survey study. (2025).

Identifying effective intervention strategies to reduce children's screen time: a systematic review and meta-analysis. (2021).

Meeting preschool screen time recommendations: which parental strategies matter? (2023). Frontiers in Psychology.

Parental Control, Nurturance, Self-Efficacy, and Screen Viewing among 5- to 6-Year-Old Children: A Cross-Sectional Mediation Analysis. (2015).

Parental mediation in the age of mobile technology. (2023). Children & Society.

Parental mediation in the use of screens by children and adolescents: a systematic literature review. (2025).

Parents' screen time, parental perception, technology-related parenting in relation to young children's screen time: a cross-sectional study. (2026). BMC Psychology.

Salvați Copiii România. (2026). Sondaj privind expunerea copiilor la riscuri online. https://www.edupedu.ro

Scena9. (2026). Copiii, părinții și profesorii din România au nevoie urgentă de educație media. https://www.scena9.ro

Statistici despre copii și internetul în România. (2026). https://www.bucurestifm.ro

Stop and Play Digital Health Education Intervention for Reducing Excessive Screen Time Among Preschoolers From Low Socioeconomic Families: Cluster Randomized Controlled Trial. (2023). Journal of Medical Internet Research.

Sustained improvements by behavioural parent training for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. (2023).

Formarea și dezvoltarea atitudinii față de lectură a elevilor

3.1. Valențele educative ale lecturii și a literaturii pentru copii

Conform autorului Berca (1966, p. 328) lectura „are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit, să-i facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul de a cunoaște viața, oamenii și faptele lor. Lectura contribuie într-o însemnată măsură la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la formarea unui vocabular bogat și colorat, la dezvoltarea dragostei față de patrie și față de conducătorii ei, la educarea sentimentelor estetice". Totodată Trofin (2018, p. 72) este de părere că „lectura cărţii oferă celui care o parcurge satisfacţii, prilejuri unice de reflecţie şi meditaţie, angajează valori formative care îşi pun amprenta pe întregul comportament al cititorului, de aceea lectura ar trebui să fie una dintre cele mai intense activităţi ale omului. Lectura unei cărţi aduce linişte interioară, aduce odihnă, deconectarea de la gândurile de zi cu zi si, în plus, este şi o terapie pentru cititor. Dacă acesta suferă, cititul îl va ajuta să se sustragă de la zbuciumul său, va descoperi noi posibilități, pentru că, eliberându-și creierul de stres, va găsi soluţii. Cititul vindecă. Cartea înseamnă relaxare şi plăcere".

În opinia autorului Dottrens (1970, p. 103) „lectura determină progrese hotărâtoare în structura gândirii copilului. Când citește o frază, el are în fața ochilor semne fără nici un suport concret: cititul obligă la reprezentare, la crearea – prin gândire și imaginație – a situației reale pe care o redă fraza prin simbolurile textului tipărit. A învăța să citești înseamnă deci să devii stăpân pe zestrea ta mintală". „Cititul ajută la învățarea limbii (vocabular, construcția propoziției, sunetele și ritmicitatea vorbirii), la cunoașterea lumii înconjurătoare și la deprinderea unor valori umane, deduse din experiențele pozitive prezentate în cărți" (Grosu, 2015, p. 137). „Impresiile emotive puternice rămân adânc întipărite în memorie și generează pentru multă vreme gânduri și fapte care contribuie la formarea cititorului" (Trofin, 2018, p. 67).

Jurcă (2006, p. 238) afirmă că „la vârsta școlară lectura are un rol hotărâtor în îmbogățirea și dezvoltarea cunoștințelor elevilor, în formarea gustului pentru citit, în cultivarea și îmbogățirea limbajului prin formarea și dezvoltarea unui vocabular adecvat. Lectura literară pune la dispoziția copilului cunoștințe interesante despre mediul înconjurător, despre viața oamenilor și a animalelor, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă și profesiuni, educație cultural-

artistică și moral-religioasă. Prin textele studiate ea determină atitudinea și comportamentul viitor al copilului”.

Autoarea Nuță (2000, p. 233) consideră că „importanța lecturii este dată de aspectele educative pe care le implică, și anume:

- aspectul cognitiv: prin lectură, elevii își îmbogățesc cunoștințele despre lume, despre realitate, sub toate aspectele ei – aspecte sociale, etice, estetice etc;
- aspectul educativ: lectura contribuie esențial la educarea elevilor în dimensiunile etice și estetice;
- aspectul formativ constă în faptul că lectura are drept consecință formarea și consolidarea tehnicilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginației, a capacității de exprimare corectă și expresivă.”

„A scrie pentru cei mici înseamnă, pentru orice autor, a găsi acele mijloace artistice ce-i permit copilului să simtă, să guste, să trăiască emoțiile povestirii și, mai ales, să fie parte activă în narațiunea care devine, astfel, un moment anume din viața lui. Tocmai acest moment este trăit de copil în același ritm cu eroii din poveste, având parte de aceleași stări de neliniște, de aceeași înfrigurare și având, în plus, de suportat nerăbdarea cu care-și așteaptă eroii să treacă peste momentele dificile ori gata să stăpânească situația” (Gherghina, Turean, Buzași, & Dănilă, 2008, p. 7). „Datorită capacității copilului de a intra în pielea personajelor, de a se identifica de obicei cu eroii cărților citite, el îndrăgește tocmai eroii memorabili din aceste opere. Amintirea numelui acestora e îndeajuns pentru a ști despre ce operă și autor e vorba. Nică a lui Ștefan a Petrii, Lizuca, David Copperfield, Robinson Crusoe, Tom Sawyer, Alioșa Peșcov, Ulise ș.a. le amintesc copiilor operele literare respective” (Goia, 2003, p. 12). „Lectura te poartă pe tărâmuri neştiute și necunoscute de tinereţe obligă să-ţi închipui tu singur tot ceea ce citeşti. Să dai un chip fiecărui personaj, să pictezi peisaje, să-ţi înfățișezi în minte fiecare scenă petrecută în carte” (Berce, 2014, p. 88). Lectura operei literare înseamnă „a analiza și interpreta specificul literaturii, de a comunica prin limbaj un mesaj estetic. Cititorul este invitat să trăiască în spațiul lecturii experiența sa de viață, devenind re-creator al textului pe care l-a citit. Lectura este prin urmare „un eveniment al cunoașterii” și presupune „un mod de a situa opera, de a stabili elemente disjunctive suplimentare (necesare) de a epiciza textul, de a privi dintr-un unghi epic toți factorii de creație angajați și în actul interpretării” (Vlad, 1977, p. 48).

„Elocventă este confesiunea lui Francesco de Sanctis în legătură cu capacitatea cărților de a crea, în conștiințele cititorilor mici, lumi noi:

Eu mă trezeam dintr-o dată, ca dintr-un somn, și unchiul spunea:

„Dă-i pace, se gândește". Eu mă făceam roșu pentru că a spune că mă gândeam la ceva mi se părea o minciună. Eu stăteam așa de concentrat sub povara lecturilor mele, care-mi umpleau mintea cu fantasme și nu-mi dădeau pace. În creierul meu lua ființă o lume luminoasă, în care acele fantasme prindeau viață și auzeam clar vorbele lor. Și, în această trăire interioară, nu auzeam și nu vedeam nimic în jurul meu. Fantasmele acelea generau alte fantasme, eu deveneam eroul povestirii, și eram întotdeauna rege, împărat sau general, și dădeam mari bătălii, dovedind iscusință în pregătirea și conducerea luptei, iar deseori visările acestea cu ochii deschiși durau timp de mai multe zile" (Crăciun, 2003, p. 192).

„Cartea citită în copilărie rămâne în amintire toată viaţa şi influenţează dezvoltarea personalităţii ulterioare a elevului. Lectura oferă copilului posibilitatea de a-şi completa cunoştinţele, de a le adânci. Conştientizând de la vârste fragede valoarea lecturii, elevul va fi motivat mai târziu să nu o abandoneze şi în felul acesta, temelia realizării sale este mai trainică" (Anghel, 2017, p.1). „Lectura cărților constituie o activitate fundamentală pentru întreținerea condiției intelectuale, îmbogățirea cunoștințelor și a limbajului" (Trofin, 2018, p. 69). Autoarea Nica (2018, p. 69-70) precizează faptul că „lectura este cea care asigură formarea capacității de a surprinde, de a descoperi realitatea în întreaga sa varietate, de a diversifica aria cunoștințelor prin pătrunderea în conținutul textelor literare unde copiii vor descoperi mijloacele de expresie care asigură trecerea de la modalitatea concretă la cea abstractă, de la modul intuitiv la fantezie".

În opinia lui Crăciun (2003, p. 194) „lectura nu înseamnă numai cărți de beletristică. Începând cu vârsta de 10-12 ani, copiii se interesează de ceea ce a fost înainte și de ceea ce poate va fi, de expediții, de campanii militare, de descoperiri, de spații exotice, de explorările cosmosului. Interesul lor manifest și constant pentru ceea ce este dincolo de apropiat și imediat le deschide perspective noi. Învățătorul va trebui să-l îndrume pe elev nu numai înspre cărțile beletristice, dar și spre literatura științifico-fantastică și spre cărțile de știință popularizată. Ele satisfac setea de nou și de necunoscut a copilului, nevoia lui de acțiune imaginară, răspund zborului imaginației. De la această vârstă, lecturile se pot diversifica într-o paletă foarte largă, în care să intre cărțile de călătorii, viețile oamenilor celebri, cărți despre lumea animalelor (nu numai în tratare literară, dar prezentată într-o perspectivă științifică). Religia, istoria și geografia,

zoologia sau ecologia, știința și tehnica, expuse pe înțelesul copiilor, pot să devină la această vârstă preferințe și să le marcheze personalitatea și destinul". „Astfel, în urmă lecturării unei cărți de istorie a românilor, tinerii află lucruri noi, descoperă și pot fi influențați de alegerea unei cariere, le dezvoltă respectul și iubirea pentru țară" (Trofin, 2018, p. 69). „Contează foarte mult faptul de a-i îndruma pe elevi către lecturi potrivite puterii lor de înțelegere, care le oferă satisfacție și îi sensibilizează" (Popescu, Stroescu-Logel, & Logel, p. 85). „Lectura trebuie privită ca metoda cea mai potrivită de a pune în valoare cartea, textul scris, în general, în ideea de a-i reda destinația formativ-educativă" (Savin & Fichioș, 2017, p. 208).

„În jurul nostru este un ocean de informaţii, care ne copleşeşte, ocean care de multe ori cuprinde valuri informaţionale mediocre. Cărţile sunt cele care ies la suprafaţa valurilor mediocre, căutând oaza spre inimile, dar şi spre minţile cititorilor" (Trofin, 2018, p. 70). Aceeași autoare (ibidem) este de păere că „citind, luăm contact cu ideile, gândurile, sentimentele, trăirile unor personalităţi, ale unor mari spirite. Citind, ne ajutăm să trecem peste momentele de cumpănă, ne suntem dascăli exigenţi, ne impunem să evoluăm". Totodată conform lui Stanciu (1963, p. 15) „cititul constituie un proces complex care implică un întreg mecanism fiziologic, și o bogată activitate psihică".

În opinia autoarei Pop (2014, p. 130) „lectura urmărește: înțelegerea numeroaselor mesaje orale și scrise, citirea fluentă, curentă, pentru informare și pentru propria plăcere, lărgirea progresivă a câmpului de interes asupra mesajelor orale și scrise mai variate și mai dificile, exprimarea orală și scrisă potrivit normelor limbii române curente, descoperirea practică a diversității resurselor limbii, claritate și coerență în exprimare, cunoașterea problematicii comunicării și funcționalității limbii, depășirea nivelului conformismului școlar, manifestarea inițiativei, creativității, autonomiei, achiziționarea cunoștințelor de bază și dobândirea deprinderilor". Autoarea Nuță (2000, p. 233) consideră că „prin lectura elevilor la clasele primare, se urmăresc finalitățile:

- consolidarea deprinderii de citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă;
- formarea și dezvoltarea gustului pentru lectură;
- lărgirea ariei de informație a elevilor;
- creșterea interesului pentru cunoașterea realității, în general;
- îmbogățirea și dezvoltarea sentimentelor într-o gamă complexă;
- cunoașterea și înțelegerea valorilor etice;

- cultivarea sentimentelor, convingerilor, comportamentelor morale;
- definirea și aprecierea valorilor morale;
- formarea discernământului etic;
- dezvoltarea gustului estetic, cultivarea faptelor estetice;
- îmbogățirea și activizarea vocabularului, dezvoltarea capacității de exprimare;
- stimularea capacității creative;
- formarea idealurilor etice și estetice;
- dezvoltarea capacității de a gândi și de a exprima în conexiuni interdisciplinare;
- lărgirea orizontului imaginativ, al capacității de imaginare a unor universuri posibile, ca o anticipare a lumii viitorului".

„Dacă vom ști să trezim interesul copiilor noștri pentru citit, dacă vom îndruma, verifica și stimula în acest scop, vom crește generații care vor simți o „sete" permanentă pentru lectură și cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra vieții și activității lor, căci, așa cum spunea Miron Costin: „Nu e alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților" (Grosu, 2015, p. 141).

„Literatura pentru copii este una dintre disciplinele opționale pentru școlarii mici, cu numeroase valențe instrumentale, formative și informative. Ca și alte obiecte de studiu, ea creează oportunități pentru valorificarea și dezvoltarea inteligenței la elevi, formează capacități de receptare și exprimare orală și scrisă, cultivă creativitatea literar-artistică și dezvoltă latura moral-estetică a personalității elevilor" (Blaga & Briscan, 2010, p. 8). După Laurian (2010, p. 215) „este recunoscut faptul că literatura contribuie la dezvoltarea imaginației și a gândirii creatoare. Aceste componente se realizează prin multiplele perspective și modalități de a privi sau concepe lumea înconjurătoare. Textele pentru copii descriu adeseori modul în care o anume problemă a fost soluționată sau oferă alte rezolvări. Prin experiența indirectă pe care le-o oferă micilor cititori, acestea îi duce într-o lume diferită de cea cotidiană. Întâmplările (reale sau imaginare) trăite de personajele cărților constituie exemple, modele de urmat în înfrângerea obstacolelor și în stabilirea unor idealuri personale".

În altă ordine de idei, Popescu (1963, p. 6) consideră că „acționând nemijlocit asupra cititorilor, literatura influențează viața sufletească a acestora și contribuie la instruirea lor". Totodată „are o mare putere de a înfățișa aspectele esențiale ale vieții și luptei sociale, de a

prezenta conflictele vieții în dezvoltarea lor, de a analiza cele mai profunde trăiri, de a reda cu precizie cele mai fine nuanțe ale gândirii" (bazele esteticii Marxist-leniniste, 1961, p. 537).

„Literatura pentru copii creează un sentiment personal de împlinire și duce la creșterea performanțelor școlare ale copilului. Această plăcere se construiește, în timp, ea nu apare din senin, trebuie cultivată, dirijată, experimentată. Sursele acesteia sunt numeroase. După cum arată Perry Nodelman, ea izvorăște din:

- modul în care cuvintele capătă viață de sine stătătoare în text, din combinația lor inedită, din capacitatea lor de a exprima esențialul, frumosul, magnificul (în idei sau imagini vizuale);
- regăsirea propriilor emoții și sentimente în opera literară;
- capacitatea de a face uz de cunoștințe și de strategiile proprii de analiză și înțelegere;
- recunoașterea și includerea informațiilor dobândite anterior în noua experiență de lectură;
- imaginile vizuale, auditive, olfactive evocate în text care permit explorarea unor ținuturi nemaiîntâlnite sau din congruența cu alte idei inedite;
- modul de organizare al povestirii – schema narativă și implicarea afectivă sau detașarea, amânarea suspansului, punctul culminant și deznodământul;
- repetarea experiențelor familiare, cunoscute sau trăite deja;
- posibilitatea de a întâlni noul, de a se aventura în necunoscut;
- modalitatea în care autorul farmecă cu stilul său, cu structura narativă, din capacitatea noastră de a răspunde la un anumit punct de vedere și anumite elemente de limbaj;
- realizarea faptului că opera literară formează un întreg, o entitate completă și complexă;
- abilitatea de a înțelege modul în care textul poate să deconstruiască, să își submineze chiar propria identitate;
- posibilitatea de a identifica oglinda propriei realități sau de a se recunoaște în personaje;
- eventualitatea evadării din lumea reală, a explorării unei lumi dincolo de sine și de eul propriu;
- înțelegerea mai bună a realității, prin analiza vieții și a semnificației acesteia;
- puterea de a vedea dincolo de ceea ce este scris, dincolo de cuvinte, propoziții, fraze prin conștientizarea faptului că literatura poate să manipuleze emoții, sentimente, că poate facilita înțelegerea, judecata morală în moduri pe care, de altfel, cu greu le-am accepta;

- ❖ capacitatea de a încadra o operă literară, într-un anume gen, de a-i găsi trăsăturile definitorii sau similitudinile cu alte opere de același tip;
- ❖ posibilitatea de a face conexiuni și incursiuni în realitatea istorică și culturală a unei epoci;
- ❖ discutarea și analiza textelor lecturate;
- ❖ dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde a propriei ființe, a răspunsului propriu față de opera literară, din conectarea acestora cu reacția față de alte texte, prin integrarea generală într-un context și în literatură, în general" (Laurian, 2010, p. 189-190-191).

În opinia lui Berca (1966, p. 22) „cunoașterea operelor literare de către elevi contribuie la educația lor estetică, prilejuindu-le posibilitatea formării unor imagini concrete despre frumosul în viață și în artă".

3.2. Stimularea interesului pentru lectură la micul școlar

„O carte bună de citit la vârstă fragedă, este, poate, una din împrejurările cele mai hotărâtoare ale vieţii unui om. Multe cariere intelectuale nu se datoresc altei împrejurări decât unei cărţi căzute la vreme bună în mâinile unui copil" I.L. Caragiale (Dragomirescu, 2014, p. 48).

„Importanța lecturii este evidentă și mereu actuală. E un intrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităților de gândire și limbaj. Gustul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă a factorilor educaționali (familie, grădiniță și școală), o muncă ce se caracterizează prin răbdare, perseverență, continuitate, voință. Lectura necesită nu numai îndrumare, ci și control" (Cavași, 2014, p. 105).

„De când începem să citim? Nu există o vârstă anume de la care trebuie să le citim celor mici și nici un număr stabilit de cărți. Se spune că cititul se învață în familie. Un singur lucru este clar: trebuie să le citim copiilor de când vin pe lume, cât mai multe povești posibil" (Grosu, 2015, p. 137). În opinia aceleiași autoare (ibidem) „cheia succesului este bucuria lecturii, mai exact plăcerea de a asculta o poveste citită de o persoană dragă. La cea mai fragedă vârstă a copilăriei lecturile mamei, tatălui sau ale bunicilor au un impact foarte bun în luarea primului contact cu cartea". Dat fiind faptul că puterea exemplului are un impact mare asupra copiilor, este foarte important ca părinții să-i apropie de carte, să-i determine să o citească și să o

iubească, cumpărându-le și citind cărți împreună cu ei, pentru ca mai apoi, această activitate să fie preluată de către școală.

După Norel & Sâmihăian (2011, p. 47) „școala are menirea de a-i ajuta pe elevi să-şi formeze gustul şi interesul pentru lectură, să stimuleze gândirea autonomă, reflexivă şi critică a elevilor în raport cu textul. În fond, ţinta finală a studiului literaturii în şcoală este de a forma cititori activi pe tot parcursul vieţii. În acest sens, prin studiul literaturii în şcoală, elevii ar putea să înţeleagă mai bine lumea şi să se înţeleagă în altă lumină pe ei înşişi, ar putea să-şi formeze repere culturale şi estetice şi să valorizeze arta ca pe o formă de comunicare şi de cunoaştere care-i ajută să-şi dezvolte propria personalitate". Emblema personalității unui om constă în nivelul lui de cultură, precum și în calități ca hărnicia, demnitatea, cinstea.

Orice activitate didactică din domeniul formării capacității de lectură și din procesul de stimulare a interesului pentru lectură, începe din punct de vedere al autorului Șerdean (2008, p. 149) prin „pregătirea elevilor în vederea citirii, în scopul introducerii lor în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Această pregătire urmărește trezirea interesului elevilor pentru text, creează un fond afectiv adecvat, pe care să se desfășoare lecția de citire. Pregătirea pentru citire se realizează printr-o conversație adecvată fie prin povestirea învățătorului (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înțelegerii textului), fie pe baza observațiilor și impresiilor elevilor (realizate prin contactul lor nemijlocit cu realitatea despre care vor afla prin citirea textului), fie chiar pe baza unor expuneri libere ale elevilor (atunci când observațiile și impresiile lor sunt mai puternice)".

„Primul pas în îndrumarea micilor cititori spre lectură este prezentarea bilbiotecii școlare. Copiii rămân de cele mai multe ori surprinși atunci când intră pentru prima dată într-o bibliotecă și se arată sfioși când sunt puși să își aleagă o carte pe placul lor. Sfiiciunea sau chiar șovăiala vor persista multă vreme dacă nu se vor da cititorilor încă de la început unele lămuriri" (Stanciu, 1963, p. 90). Autoarea Trofin (2018, p. 90) evidențiază faptul că atunci „când pătrunzi într-o bibliotecă te simți important, dar și mic în același timp. Ești important pentru că toate acele cărți te așteaptă pe tine și tu ai puterea să decizi ce vei alege, cine vei fi în acea zi. Paradoxal, însă, te simți mic, înconjurat de atâta informație și simți că datorezi locului respect". Popescu (2010, nr. 3) afirmă faptul că „elevii îşi exprimă cu plăcere preferinţele de lectură, de multe ori acestea provenind din sfera literaturii poliţiste, de aventuri, horror, din categoria cărţilor „la modă", ecranizate şi difuzate rapid. Bibliotecarul, chiar dacă nu este de acord cu aceste

preferinţe, nu este bine să le desconsidere. Pentru început trebuie să le vină elevilor în întâmpinare cu ceea ce îşi doresc mai mult, urmând să le îndrume lectura, treptat, spre ceea ce este valoros. În dorinţa de a promova clasicii, nu trebuie ignorată literatura nouă, contemporană, iar cartea recomandată trebuie să fie atractivă, interesantă, la nivelul adecvat de înţelegere şi să aibă personaje în care copiii să se regăsească".

Referitor la bibliotecă, autoarea Trofin (2018, p. 90) consideră că „e important să aducem copiii de mici în acest paradis. Să le arătăm că biblioteca este acolo pentru a umple golurile din minte și din suflet și că ea, biblioteca, este singurul paradis de pe pământ în care pot păși. Să le oferim copiilor posibilitatea de a păși în acest paradis creându-le un spațiu pentru lectură cât mai prietenos, să se simtă bine în călătoriile lor printre paginile cărților". Aceeași autoare (2018, p. 92) este de părere că „așa trebuie să fie biblioteca. Cascade luminoase, nu de ape, ci de informații, mii și mii de fire, nu de iarbă verde, ci de cuvinte care povestesc viața. Să le dăm copiilor, așadar, un fotoliu confortabil, un ursuleț de pluș, un semn de carte colorat și un zâmbet cald. Pe lângă acestea, cartea va fi un prieten bun, iar biblioteca o oază de cunoaștere". Potrivit autorului Popeangă (2008, p. 157) „documentele îngălbenite de timp din rafturile arhivelor oferă multe surprize cercetătorului lor. Din vremuri mai mult sau mai puțin îndepărtate ele aduc în raza de lumină a ochilor cercetătorului informații despre oameni și fapte mari; despre oameni și locuri, despre călătorii și drumuri și, uneori, despre hrisoave vechi; aduc mărturii despre înțelegeri respectate sau încălcate și despre făptașii lor. Nu arareori între hârtii apar mărturii despre vechi cărți și despre drumurile lor de la harnicii și pricepuții înfăptuitori spre cititorii lor setoși și sfioși în fața acestor minunății ale minții omenești".

„Părinții sunt de asemenea actori cu rol principal în procesul de educare al copilului, dar și în cel de familiarizare cu cartea și cu tainele lecturii. Profesorii și părinții au mari responsabilități în legătură cu formarea și educarea copiilor, de aceea, ca să obțină rezultate, trebuie să colaboreze perfect, deoarece orice efort care este în interesul copilului nu se neglijează" (Molan, 2017, p. 28). Colaborearea școlii cu familia „este o condiție importantă a unirii eforturilor în educarea copiilor. Această colaborare trebuie să constituie o acțiune fină și suplă și de educare a educatorilor-părinți. Printre acțiunile pedagogice ale școlii în rândul părinților se pot menționa: consultații pentru părinți, discuțiile individuale cu părinții, adunări cu părinții însoțite de expuneri și discuții etc" (Bontaș, 1995, p. 269).

De asemenea și cercurile de lectură au un rol foarte important în apropierea elevilor de universul magic și fascinant al cărților. Autoarea Trofin (2018, p. 98) evidențiază faptul că prin susținerea cercurilor de lectură „elevii învață să comunice mai ușor între ei, să relaționeze frumos. Învață să se cunoască pe ei și să-i cunoască mai bine pe ceilalți, ajung să își depășească temerile și să elimine inhibiția. Pentru unii elevi cartea este de multe ori un refugiu sau chiar cel mai bun prieten". Aceeași autoare (ibidem) consideră că „mai mult, cărțile aduc împreună oameni de diferite vârste, diferite convingeri sociale, aceștia interacționează, poartă discuții, împart păreri și învață unii de la alții." În opinia autoarei Popa (2016, p. 167) „cercurile de lectură și scriere creativă își doresc să demonstreze elevilor că există și alte modalități de a-ți petrece timpul liber decât jocul pe calculator, sau privitul la televizor: cititul. Nu este vorba doar de lecturile obligatorii, care prin caracterul lor „obligatoriu" nu fac altceva decât să îndepărteze elevii de carte, ci de cărți citite din plăcere, ca prin intermediul lor elevii să se apropie apoi cu drag de cărțile autorilor studiați la orele de Limba și literatura română. Elevii își vor dezvolta astfel achizițiile legate de scriitorii întâlniți în manuale sau de oamenii de cultură ai zonei în care locuiesc și nu numai. Calitatea acestor achiziții se reflectă în rezultatele lor la învățătură și în comportamentul pe care elevii îl au în diverse situații; aceștia acționează cu o oarecare maturitate pentru că înțeleg că, pentru viitorul lor contează ceea ce învață la școală și din activitățile extrașcolare. Scopul organizării cercurilor de lectură este acela de a-l transforma pe elev într-un adevărat consumator de lectură, conștient de valoarea și importanța cărții în desăvârșirea personalității lui, de rolul pe care-l ocupă cartea în relaționarea cu lumea din jur, cu restul universului, ele vizează încurajarea și afirmarea talentelor din rândul elevilor, cultivarea sensibilității față de frumos".

Aceeași autoare (2016, p. 167-168) menționează faptul că „obiectivele urmărite de inițiatorii unui cerc de lectură și scriere creativă ar putea fi:

- îmbogățirea limbajului artistic al elevilor;
- cultivarea sentimentului propriei valori;
- cultivarea sentimentului de încredere în forțele proprii;
- afirmarea personalității creatoare;
- dezvoltarea competenței de a se exprima cursiv, coerent atât în scris, cât și oral;
- dezvoltarea creativității;
- dezvoltarea spiritului critic;

- dezvoltarea simțului artistic;
- cultivarea plăcerii de a citi, de a se apropia de bibliotecă, de carte;
- formarea unor criterii axiologice proprii prin care să distingă singuri ce și când să citească;
- formarea unui inventar de instrumente de analiză a operei literare care să-i ajute pe elevi să comunice mai bine cu ei înșiși și cu cei din jurul lor".

Copilul trebuie să fie tot timpul îndrumat înspre lectură.„Cine a fost vrăjit odată de această magie, va rămâne pentru totdeauna dornic de încântările ei și va căuta să le reînnoiască. Și atunci vor citi mereu. Asta înseamnă gust al lecturii. Cine a reușit să îl trezească a zvârlit o sămânță vitală a culturii, vitală pentru că înflorește în tot cursul vieții" (Pandellare, 1973, p. 130).

Bibliografie:

1. Anghel, M. (2017), *Modalităţi de stimulare a interesului pentru lectură în rândul elevilor* în Revista nr. 14, Ianuarie *Convorbiri didactice*
2. *Bazele esteticii marxist-leniniste (1961).* Editura Politică: București
3. Berca, I. (1966), *Metodica predării limbii române*. Editura Didactică și Pedagogică: București
4. Berce, M. (2014), *Cartea, poartă de acces la cunoaştere în* Barna, M., *Cartea, poarta de acces la cunoaştere.* Editura Aureo: Oradea
5. Blaga, A., & Briscan G. (2010), *Perspective moderne utilizate în predarea „Literaturii pentru copii" în* Crețiu, F., *Actul didactic: opțiuni și perspective moderne.* Editura Didactica Militans: Oradea
6. Bontaș, I. (1995), *Pedagogie.* Editura All: București
7. Cavași, D. (2014), *Primii paşi spre succesul şcolar – stimularea interesului pentru lectură la copilul preşcolar* în Barna, M., *Cartea, poarta de acces la cunoaştere.* Editura Aureo: Oradea
8. Crăciun, C. (2003), *Metodica predării limbii române în învăţământul primar – Ediţia a III-a, revăzută şi adăugită.* Editura Emia: Deva
9. Dottrens, R. (1970), *A educa şi a instrui.* Editura Didactică și Pedagogică: București
10. Dragomirescu, L. L. (2014), *Importanța lecturii la elevii de vârstă școlară mică* în Revista *Educație pentru dezvoltare durabilă a României*. Editura Universul școlii: Alba Iulia
11. Gherghina, D., Buzași, I., Turean, M., & Dănilă, I. (2008), *Literatura pentru copii și adolescent. Curs didactic cu noțiuni de teorie literară.* Editura Didactica Nova: Craiova
12. Goia, V. (2003), *Literatura pentru copii şi tineret (pentru institutori, învățători și educatoare).* Editura Dacia: Cluj-Napoca
13. Grosu, A. (2015), *Educă-mă cu viziune".* Editura Smart Publishing
14. Jurcă, C. (2006), *Contribuția lecturii suplimentare la educația umanistă a elevilor"* în *Revista dedicată cadrelor didactice*. Editura Miniped
15. Laurian, S. (2010), *Literatura pentru copii: valori estetice și educative.* Editura Didactică și Pedagogică: București
16. Molan, V. (2017), *Didactica domeniului „Limbă și comunicare" din învățământul preșcolar.* Editura Miniped: București

17. Nica (Covaci), A. F. (2018), *Virtuți estetice și morale în literatura pentru copii.* Editura Universitatea din Oradea: Oradea
18. Norel, M. & Sâmihăian, F. (2011), *Didactica limbii și a literaturii române 2.* Program de conversie profesională la nivel postuniversitar pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. București
19. Nuță, S. (2000), *Metodica predării limbii române în clasele primare.* Editura Aramis: București
20. Nuță, S. (2000), *Metodica predării limbii române în clasele primare.* Editura Aramis: București
21. Pandellare, N. (1973), *Școala medie și problemele ei didactice.* Editura Didactică și Pedagogică: București
22. Pop, V. (2014), *Despre lectură și virtuțile ei în* Barna, M., *Cartea, poarta de acces la cunoaștere.* Editura Aureo: Oradea
23. Popa, V. (2016), *Rolul cercurilor de lectură și scriere creativă în îndrumarea lecturii elevilor* în Florescu, M., Barth, K., Lazea, A., & Popa, V. *Repere practice în stimularea creativității.* Editura Didactică și Pedagogică: București
24. Popeangă, V. (2008), *Buletinul „Casa cărții" al bibliotecii „Tudor Aeghezi".* Editura „Vasile Goldiș" University Press: Arad
25. Popescu, I. (1963), *Lectura elevilor: constatări, opinii, sugestii.* Editura Didactică și Pedagogică: București
26. Popescu, S. (2010), *Lectura și biblioteca școlară în contextul exploziei informaționale.* în Revista nr. 3 „Preuniversitaria", iunie, CCD, Cluj-Napoca
27. Savin, P., & Fichioș, M. (2017*), Ghid metodologic pentru învățământul primar: limba și literatura română: titularizare, definitivat, grade didactice.* Editura Institutul European: Iași
28. Stanciu, I. (1963), *Copii și tineri cititori.* Editura Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă: București
29. Șerdean, I. (2008), *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar.* Editura Corint: București
30. Trofin, M. (2018), *Biblioteca, paradisul cunoașterii.* Editura Universității din Oradea: Oradea
31. Vlad, I. (1977), *Lectura: un eveniment al cunoașterii*. Editura Eminescu: București

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – SPAȚIU PENTRU INSPIRAȚIE, CREATIVITATE ȘI DESCOPERIRE

Iacobeanu Loredana Narcisa, Liceul Tehnologic Anghel Saligny, Bacău

Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă o direcție importantă a dezvoltării sistemului educațional contemporan. În perspectiva educației incluzive, școala este chemată să valorizeze și să integreze toți copiii, adaptându-se particularităților de învățare și dezvoltare ale fiecăruia.

Incluziunea nu presupune doar prezența fizică a copilului cu CES într-un colectiv obișnuit, ci participarea sa reală la activitățile educaționale și sociale ale grupului. Dificultățile de învățare trebuie privite ca situații care solicită adaptarea intervenției pedagogice, nu exclusiv ca limite ale copilului. În acest sens, școala, profesorul, familia și comunitatea devin parteneri în identificarea celor mai potrivite soluții educaționale. Învățământul special își păstrează utilitatea pentru anumite categorii de copii și pentru anumite perioade ale școlarității, însă cooperarea dintre școala specială și școala de masă poate contribui la egalizarea șanselor educaționale și la dezvoltarea practicilor incluzive.

Un mediu educațional flexibil permite adaptarea sarcinilor, a ritmului, a modalităților de comunicare și a strategiilor didactice. Într-un asemenea context, copilul poate fi încurajat să exploreze, să formuleze idei, să experimenteze și să descopere, fără ca greșeala să fie percepută exclusiv ca eșec.

Profesorul – facilitator al învățării și al creativității

Profesorul ocupă un rol central în construirea unui climat educațional incluziv. Acesta trebuie să fie participativ, colaborator, empatic și reflexiv, preocupat permanent de propria formare și de identificarea unor răspunsuri adecvate nevoilor elevilor.

În lucrul cu elevii cu CES, profesorul trebuie să cunoască particularitățile psiho-educaționale ale acestora și să stabilească realist ariile de intervenție. Activitatea trebuie să pornească de la ceea ce copilul știe și poate realiza, urmând apoi trecerea graduală către achiziții noi. Indicațiile simple, materialele concrete și sarcinile clar delimitate facilitează înțelegerea și participarea.

Totodată, profesorul trebuie să valorifice dinamica grupului. Activitățile în perechi și în grupuri mici stimulează comunicarea, cooperarea, socializarea și sprijinul reciproc. Un climat bazat pe reguli clare, acceptare și relații flexibile favorizează integrarea copilului cu CES și dezvoltarea competențelor sociale. Profesorul nu mai este doar transmițător de informații, ci devine mediator și facilitator al învățării, creând situații în care elevul poate observa, întreba, experimenta și descoperi.

Strategii și metode pentru inspirație, creativitate și descoperire

Metodele activ-participative constituie o resursă importantă pentru educația incluzivă. Acestea stimulează interesul pentru cunoaștere și permit elevului să participe activ la propria formare. În cazul copiilor cu CES, metodele trebuie selectate și adaptate în funcție de nivelul de dezvoltare și de particularitățile individuale.

Pălăriile gânditoare pot fi utilizate prin atribuirea unor roluri simple, accesibile. Elevii sunt încurajați să analizeze o situație din perspective diferite, exersând exprimarea opiniilor, ascultarea și acceptarea punctului de vedere al celuilalt.

Tehnica LOTUS (floarea de nufăr) permite organizarea vizuală a ideilor pornind de la o temă centrală. Pentru elevii cu CES, această structurare facilitează realizarea de conexiuni și dezvoltarea progresivă a ideilor.

Brainstormingul poate fi utilizat pentru rezolvarea unor situații-problemă și pentru stimularea gândirii flexibile. Întrebările deschise și situațiile concrete oferă elevilor posibilitatea de a formula soluții și de a participa la luarea deciziilor.

Învățarea prin descoperire îl implică pe elev în observare, acțiune și formularea unor concluzii. În cazul copiilor cu CES, aceasta este eficientă atunci când este susținută de materiale concret-intuitive și de o dirijare graduală.

Jocul didactic și dramatizarea facilitează comunicarea și socializarea prin implicarea directă a elevului în situații simulate. Aceste metode pot crește motivația și pot oferi contexte securizante pentru exersarea unor comportamente și abilități sociale.

Demonstrația și exercițiul au o aplicabilitate largă în educația specială. Demonstrația oferă o bază concret-senzorială pentru înțelegerea fenomenelor, iar exercițiul contribuie la consolidarea cunoștințelor și formarea deprinderilor.

Eficiența metodelor interogative crește atunci când acestea sunt combinate cu metode demonstrative și activ-participative. În schimb, memorarea mecanică și verbalismul excesiv pot limita participarea elevilor cu dificultăți de învățare.

Adaptarea și evaluarea progresului

În activitatea cu elevii cu CES, performanța trebuie raportată în primul rând la progresul individual. Evaluarea poate urmări achiziții concrete și observabile: realizarea corectă a unei sarcini, formularea unei propoziții, citirea unui text scurt, identificarea unei informații sau finalizarea independentă a unei activități.

Atunci când apar dificultăți, profesorul trebuie să revină la o etapă mai accesibilă și să ofere sprijin adecvat. Marcarea clară a începutului și sfârșitului unei activități, structurarea sarcinilor și utilizarea unor instrucțiuni simple contribuie la crearea unui cadru predictibil și securizant.

Această abordare are efecte importante asupra componentei afectiv-motivaționale. Experiența succesului poate conduce la creșterea încrederii în sine, a motivației pentru învățare și a disponibilității de a participa la activități noi. De asemenea, învățarea prin cooperare poate contribui la dezvoltarea competențelor sociale, a toleranței, autonomiei și responsabilității.

Concluzii

Educația incluzivă poate deveni un spațiu autentic pentru inspirație, creativitate și descoperire atunci când procesul educațional este centrat pe copil și adaptat particularităților sale. Pentru elevii cu CES, flexibilitatea mediului, utilizarea strategiilor activ-participative și învățarea prin cooperare creează oportunități reale de participare și dezvoltare.

Creativitatea nu reprezintă doar o finalitate a educației, ci și un mijloc prin care copilul poate explora, comunica, formula soluții și dobândi autonomie. La rândul său, descoperirea transformă elevul din receptor al informației în participant activ la propria învățare.

În acest proces, profesorul are rolul de a crea contexte accesibile și motivante, de a valorifica potențialul fiecărui elev și de a construi, împreună cu familia, specialiștii și comunitatea, un mediu educațional bazat pe acceptare, cooperare și progres individual. Astfel,

educația incluzivă devine nu doar o modalitate de răspuns la diversitate, ci o oportunitate de dezvoltare pentru întregul colectiv educațional.

Bibliografie

1. Anca, M., Logopedie, Presa Universitara Clujeana, 2003, Cluj-Napoca,

2. Boici Gherghina, Stănică Ilie, Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării, Timpul, 1998, Reşiţa,

3. Cerghit Ioan, Metode de învăţământ, Editura Polirom, 2006, Iaşi,

4. Cozma Adrian, Psihopedagogia comunicării la copii cu dizabilităţi mintale, Editura RAR, 2008, Bucureşti,

5. Creţu Carmen, Curriculum individualizat şi personalizat, 1998, Ed. Polirom, Iaşi,

6. Cucoş Constantin, Pedagogie generală, Editura Polirom, 2000, Iaşi,

7.Ecaterina Vrasmaş, Educaţia copiilor cu cerinţe educative speciale, curs pentru învăţământ la distanţă, 2005, Buc

8. Gherguţ Alois – Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice, Editura Poliorom, 2005, Iaşi,

7. www.examentitularizare.ro, Psihopedagogie specială pentru examenul de Definitivat în învăţământ

Jocul, factorul principal al dezvoltării în copilărie

Profesor: Loredana Narcisa Iacobeanu, Liceul Tehnologic "Anghel Saligny" Bacău

Procesul dezvoltării umane este unul complex, cu etape diferite în funcţie de vârstă şi de preocupări, influenţat în mare parte de activităţile majore în care individul este implicat. Printre multiplele moduri în care ne petrecem timpul, jocul este acea activitate în care principiile vechilor clasici, "utilul şi plăcutul" se împletesc, relevând o pleiadă de trăsături psihice, afective şi comportamentale despre cei implicatii.

Cea mai spinoasă problema în abordarea conceptuală a jocului este stabilirea unei definiţii clare, necesare amplasării sale, fie în sfera ludicului, fie în sfera ştiinţificului, ca factor evident al dezvoltarii cognitive- afective, a imaginaţiei şi creativităţii.

Printre cele mai cunoscute definiţii date jocului, amintim pe cea a lui P.P.Neveanu, care consideră jocul drept "o formă de activitate specifică pentru copii, sub influeţa căreia se formează, se dezvoltă, şi se restructurează întreaga activitate psihică a copilului. O altă definiţie este cea a lui Debesse, care vedea în joc "o primă formă de activitate a copilului, care constă în plăcerea de a realiza şi de a perfecţiona propriile posibilităti motorii şi senzoriale", iar Elkonin vede în joc "acea formă de activitate în care relaţiile dintre oameni se re-creează în afara condiţiilor activităţilor nemijlocite"

Cercetătorii şi teoreticienii în domeniu menţionează dificultatea definirii ştiinţice a jocului, acest lucru fiind atribuit naturii lui multidimensionale şi diferitelor lui roluri pe care acesta le are în dezvoltarea copilului. Ceea ce au reuşit să evidenţieze până acum au fost caracteristicile definitorii ale jocului si funcţiile acestui. Garvey (1977) evidenţiază o serie de caracteristici printre care amintim: spontaneitatea, implicarea activă, are caracter recompensatoriu şi este asociat cu efecte pozitive, activează motivaţia intrinsecă, atitudinile şi dispoziţiile copilului, facilitează comunicarea şi cooperarea.

Analizând atent această listă a caracteristicilor definitorii ale jocului, o observaţie merită facută şi anume că nu toate trăsăturile prezentate mai sus sunt specifice fiecarui joc în parte, multe dintre ele sunt caracterizate de spontaneitate şi spirit de iniţiativă. Caracteristicile jocului conturează scopul activităţii ludice si anume, prin intermediul lui se ajunge la o mai bună cunoaştere a lumii, la un control mai adecvat al problemelor şi temerilor, la o înţelegere superioară a propriei persoane şi a raportului cu lumea, oferind de la început posibilitatea explorării relaţiilor dintre realitate şi ficţiune, un loc în care formele de gândire ce se ascund în spatele simbolurilor pot fi testate în mod liber.

Abordarea noţiunii de joc, din perspectiva psihologică, a permis dezvoltarea unor teorii, fixându-se prin intermediul lor, rolurile evidente ale acestuia. Primele teorii asupra jocului sunt formulate de Gross, Buytendijk, Claparede.

Din punctul de vedere al behavioristilor, jocul este o activitate în cadrul căreia copilul poate încerca cu siguranţă comportamente şi roluri sociale noi. Rolul jocului este acela de a facilita învaţarea progresivă a deprinderilor sociale necesare viitorului adult, atât prin întărirea succesivă a comportamentelor, ce seamană din ce in ce mai mult cu comportamentul adultului, cât şi prin imitaţie sau învăţare pe bază de modele.

Teoria cognitivistă a lui Piaget promovează jocul ca o activitate în care realul este asimilat trebuinţelor afective şi intelectuale, conştiente si inconştiente ale copilulului,

Vigotsky consideră activitatea de joc ca fiind principalul factor al dezvoltării generale. Autorul s-a concentrat mai mult asupra regulilor jocului care îl fac pe copil să considere că un obiect extras dintr-un context familiar este altceva – astfel, o mătură poate deveni un cal, iar regulile jocului îi permit copilului să se comporte intr-o manieră detaşată de realitatea cotidiană. Se desprinde astfel, clar, rolul jocului, acela de a crea o zonă de dezvoltare proximală unde copilul poate operaţionaliza la un nivel potrivit vârstei sale.

Bruner evidenţiază potenţialul de învăţare al jocului şi consideră că rolul acestuia este de a înlesni obţinerea de deprinderi fizice şi cognitive la copii. Jocul implică experimentarea unor acţiuni mai restrânse, care mai târziu pot fi combinate cu o deprindere mai complexă, de nivel superior, contribuind la rezolvarea problemelor şi la înţelegerea modului de utilizare a instrumentelor.

Potrivit tuturor acestor teorii, rolurile jocului sunt multiple si complexe, facilitand dezvoltarea cognitivă a limbajului, a comportamentului explorator, generând relaţii sociale.

Jocul satisface multe nevoi din viaţa copilului: nevoia de stimulare şi divertisment, nevoia de exprimare a exuberanţei, de a experimenta schimbarea de dragul schimbării, de satisfacere a curiozităţii, nevoia de explorare şi de experimentare a mediului.

Piaget stabileste 4 categorii de jocuri care au drept criteriu nivelul de dezvoltare cognitivă a copilului: jocul funcţional, jocul simbolic, jocul cu roluri şi jocul de construcţii.

Jocul funcţional implică simple mişcări repetate cu o serie de obiecte si o focalizare asupra propriului corp, el identificându-se cu jocul senzorio-motor. El va descreşte o dată cu vârsta, iar jocul simbolic va încorpora multe dintre caracteristicile jocului funcţional. In acceptiunea lui Chateau, jocul funcţional capătă o altă accepţiune şi anume este locul în care copilul operează cu o serie de funcţii pe care le-a dobândit(joc de limbaj).

Jocul simbolic coincide cu stadiul preoperaţional(aproximativ de la 2 la 7 ani) şi este unul dintre cele mai frecvente consecinţe ale gândirii simbolice. Acest tip de joc este un exemplu foarte bun pentru a vedea cum noile forme de experienţă sunt asimilate la schemele cognitive existente şi permite consolidarea si expansiunea deprinderilor cognitive în perioada preşcolarităţii.

Apelând la metoda observaţiei se poate identifica cum capacitatea de utilizare a simbolurilor creşte pe măsură ce copilul se dezvoltă şi devine capabil de a coordona mental un număr crescut de scheme pentru obiectele din lumea sa. Fiecare nivel al jocului simbolic se dezvoltă în secvenţe fiind o dovadă clară a dezvoltării cognitive a copilului. Un tip de joc imaginativ ce începe să devină prevalent la vârsta preşcolară este reveria. Ea implică imaginaţia si nu activitatea, fiind mai des folosită când copiii ating vârsta şcolară. Prin intermediul jocului simbolic, copiilor li se oferă oportunitatea de a practica şi înţelege diferenţele existente între real şi imaginar.

Jocul cu roluri devine dominant pe măsură ce copilul atinge vârsta şcolară. Regulile rămân fixe pentru orice ocazie de joc, altfel vor fi generate negocieri şi dezbateri. Acest tip de joc apare la vârsta preşcolarităţii şi atinge apogeul în şcoala elementară. El reprezintă începutul generalizării, ceea ce se generealizează sunt acţiunile, tema rămânând aceeaşi în timp ce conţinuturile se dezvoltă. Asumarea rolurilor ajută copiii să înţeleagă diferite acţiuni, astfel apare repetarea unei teme in cadrul aceluiaşi joc sau la o perioadă relativ scurtă de timp după finalizarea acestuia fără ca adultul să ceară acest lucru.

Jocul cu limbajul favorizează, de asemeni, dezvoltarea cognitivă a copilului. Jucându-se cu limbajul, copilul practică şi stăpâneşte limba. De la vârsta de 3-4 ani, copilul foloseşte reguli lingvistice şi structuri de semnificaţie; limbajul devenind o modalitate de control a propriilor experienţe sau de structurare a regulilor jocului. Relaţia de reciprocitate dintre joc şi dezvoltarea cognitivă este relevantă, dezvoltarea cogniţiilor permite apariţia unor tipuri mai avansate de joc, acestea la rândul lor favorizând dezvoltarea cognitivă. Asumarea rolurilor în jocul simbolic implică două tipuri de operaţii cognitive: reversibilitatea numelui şi decentrarea. La nivelul limbajului, jocul cu roluri ajută copilul să utilizeze semnificaţiile şi vorbirea explicită, permiţând afirmarea eu-lui.

Concluzia care se deprinde din acest demers analitic pe marginea problematicii abordate, este aceea că jocul întruneşte funcţii multiple, e bine ancorat în social şi funcţionează ca un factor important în dezvoltarea psihică a individului.

Bibliografie:

1. Ann Birch, Psihologia Dezvoltarii, Editura Tehnica (2000)
2. Rudolf Schaffer, Introducere In Psihologia Copilului, A.S.C.R(2008)
3. Elena Bonchis, Psihologia Varstelor,Editura Universitatii Oradea (2004)
4. Ursula Schiopu, Emil Verza, Psihologia Varstelor, Editura Didactica Si Pedagogica, Bucuresti, (1997)

Metode și strategii didactice în predarea literaturii: de la tradiție la inovație

Prof. Iacobeanu Loredana Narcisa, Liceul Tehnologic" Anghel Saligny", Bacău

Nicicând şi niciunde metodologia procesului de învăţământ nu a constituit o categorie închisă, invariabilă şi dată o dată pentru totdeauna, lipsită de flexibilitatea şi supleţea cerute de exigenţele crescânde ale vieţii şcolare. În decursul timpului, fiecare metodă sau sistem de metode a suferit transformări mai mult sau mai puţin radicale, nu atât sub aspectul formei, cât al conţinuturilor şi ţelurilor cărora i-au fost subordonate, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire.

Paralel cu practicarea unui învăţământ mecanic, bazat pe metode scolastice, dogmatice, autoritare, de învăţare pe de rost a unor cunoştinţe formale proprii şcolii medievale, a început să se dezvolte un nou tip de învăţământ - explicativ mai evoluat. Acesta îşi îndreaptă atenţia şi spre facultăţile de observaţie şi reflecţie, deci spre metodele raţionale ale percepţiei şi reflecţiei. În universităţi începe să se impună predarea prin lectura textului scris însoţit de comentarii, de exersare prin dispute, prin intermediul discuţiilor cu oponenţi,la care s-a adăugat şi metoda demonstraţiei logice.

Pedagogia contemporană duce mai departe firul continuităţii istorice a practicii şcolare, căutând să valorifice critic, în spirit creator, ceea ce s-a putut acumula în acest domeniu. Ea continuă să promoveze metodele active şi pe cele de acţiune practică, pe ideea unităţii dintre teorie şi practică, dintre şcoală şi viaţă, dintre cunoaştere şi acţiune. Pentru „şcoala modernă", metodele tradiţionale, bazate pe comunicarea directă, *ex cathedra*, prezintă numeroase neajunsuri şi rămâneri în urmă faţă de cerinţele şi nivelul la care a ajuns dezvoltarea învăţământului. Se consideră, totuşi, că unele metode „vechi" dispun încă de numeroase resurse proprii de revitalizare în perspectiva unui învăţământ modern activ, euristic şi intensiv, promotor al personalităţii, ceea ce le va menţine viabile pentru multă vreme.

Concluzia care trebuie să se desprindă ar fi că nu neapărat tot ceea ce este vechi este şi demodat, şi că nu tot ceea ce este modern şi nou este, invariabil, şi bun şi eficient. Modalităţile noi de predare / învăţare nu reprezintă nicidecum o ruptură radicală faţă de tradiţiile metodologice de bază. Aşa cum se constată în raportul către UNESCO al comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI, chiar promotorii înfocaţi ai celor mai noi şi promiţătoare metode, printre care instruirea asistată de calculator, învăţarea electronică, utilizarea Internetului ş. a., inspirate din folosirea IT în scopuri didactice, recomandă ca acestea să fie utilizate în combinaţie cu metodele tradiţionale (e-learning = învăţarea electronică include, de exemplu: exerciţii, ilustraţii, observaţia, discuţiile, aplicaţiilepractice).

Învăţământul modern caută să ajungă la îmbinarea armonioasă a acestor două aspecte, promovând o metodologie centrată pe elev, pe acţiunea şi angajarea acestuia în activitatea de predare/ învăţare. Se păstrează un echilibru între munca individuală şi lucrul în grup, se îmbină învăţarea individuală şi independentă cu învăţarea interdependentă, prin cooperare sau colaborare. Această metodologie centrată pe elev îşi găseşte concretizarea în aplicarea pe scară largă a unor aşa-zise metode activ-participative. Ele sunt proceduri care pornesc de la ideea că învăţarea este o activitate personală care nu poate fi cu nimic înlocuită. Învăţarea aparţine individului, este un act personal care angajează elevul în totalitatea fiinţei sale.

Metodele activ-participative determină profesorul să creeze situaţii în care elevii să fie obligaţi să utilizeze o gamă vastă de procese şi operaţii mintale: observare, identificare, comparaţie, opunere, clasificare, categorizare, organizare, calculare, analiză şi sinteză, emitere de ipoteze şi verificare, explicare a cauzelor, sesizare a esenţialului, corectare, stabilire de relaţii funcţionale, abstractizare şi generalizare, evaluare, interpretare, judecată critică, anticipare, formare a propriei opinii, transfer, comunicare etc.

Sub genericul metode activ-participative sunt incluse toate acele metode în stare să provoace o învăţare activă, o învăţare care lasă loc liber activităţii proprii şi spontaneităţii. Sunt metodele care conduc spre formele active ale învăţării, adică spre învăţarea euristică (explorativă), învăţarea prin rezolvarea de probleme, învăţarea prin acţiune, învăţarea creativă.

În timp ce învăţarea figurativă preferă metodele verbaliste, demonstrative şi receptive care îndeamnă elevii la activităţi de tipul receptării, repetării, memorizării, reproducerii, imitaţiei, învăţarea activă presupune cu totul altceva. Ea angajează capacităţi productiv-creative, operaţiile de gândire şi de imaginaţie. În consecinţă, de această dată se acordă prioritate utilizării unor metode prin care se stimulează: strângerea de informaţii, prelucrarea şi sintetizarea informaţiilor, asocierea de informaţii şi idei, producerea de idei, căutarea de soluţii, organizarea şi reorganizarea ideilor, interpretarea, reflecţia personală, comunicarea, interacţiunile libere, inventivitatea şi creaţia.

În opoziţie cu metodologia tradiţională, pentru care elevul rămâne mai mult auditor sau spectator în clasă, metodele activ - participative au rolul de a face din acest actor, un participant activ în procesul învăţării, pregătit să-şi însuşească cunoştinţele pe calea activităţii proprii.

Dat fiind faptul că aceste metode sunt mult mai pretenţioase şi mai dificil de aplicat în practică, ele reclamă o muncă diferenţiată şi mai atentă din partea profesorului.

În concluzie, se poate spune că prin caracterul lor diferenţiat şi formativ, metodele activ-participative îşi aduc o contribuţie semnificativă la dezvoltarea potenţialului intelectual al elevului, la intensificarea proceselor mintale ale acestuia.

In contextul actual, clasa este acum un mediu virtual de învăţare, iar aceasta nu mai este determinată de timp şi spaţiu. Lectiile on-line pot prezenta acelaşi conţinut şi pot fi dezbătute la fel ca şi lecţiile "convenţionale". Avantajul este însă faptul că aceste lecţii pot fi accesate oricând şi oriunde. In condiţiile unei motivaţii suficiente, orice elev care are acces la un calculator poate obţine o educaţie cel puţin egală cu unul care are acces la un program tradiţional.

Invăţământul bazat pe resurse Web prezintă numeroase avantaje faţă de învăţământul tradiţional. Cursanţii îşi pot alege domeniile de cunoaştere, îşi pot urmări propriile interese şi pot accesa informaţiile la propriul nivel. Timpul nu este determinat ca într-o sală de curs, programul fiind mult mai flexibil. Elevii pot accelera procesul de învăţare sau îl pot încetini. Deasemenea, acest tip de învăţare permite atât elevilor, cât şi profesorilor să interacţioneze într-o comunitate on-line fără a fi prezenţi în acelaşi loc sau timp. Raportat la dinamica grupului, învăţământul on line pare să avantajeze elevii mai introverti, care se adaptează mai uşor acestui tip de interacţiune

Pe de altă parte, acest tip de învăţământ dă posibilitatea profesorului să personalizeze cursurile, introducerea de link-uri externe, slide-uri PowerPoint, documente de tip audio si video în clasa sa virtuală. Astfel, elevul devine un „căutător de cunoaştere, mai degrabă decât un depozit" (Freire, 1970). Fără îndoială, accesul factorilor implicaţi în activitatea educaţională la resursele web cresc calitatea procesului de învăţământ. Internetul este aproape indispensabil atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Acesta îmbunătăţeşte procesul de predare-învăţare, ajută la transmiterea informaţiilor de către profesori şi la asimilarea acestora de către elevi.

Cele mai populare aplicaţii utilizate în acest domeniu sunt cele de desen sau prezentare, organizare, calcul tabelar, navigare pe web, aplicaţii de pregătire pe computer, e-mail, site-uri de socializare.

Studiile realizate în ultimii cinci ani şi analizele OECD la nivel global demonstrează că utilizarea TIC în educaţie contribuie într-o mare măsură la îmbunătăţirea rezultatelor acestora. Utilizarea resursele web în procesul de predare-învăţare au următoarele avantaje: accesul rapid la informaţie, utilizarea unor metode moderne de evaluare şi auto-evaluare de tipul chestionarelor/ quiz), crearea unei biblioteci on-line.

Cele mai utilizate instrumente Web în educatie sunt: e-mail, chat-ul, video conferinte, wiki-uri(colecţii de pagini Web proiectate pentru a permite oricui accesul liber pentru a adauga sau schimba

conţinutul, utilizând un limbaj de marcare simplificat), bloguri si microbloguri, servicii pentru partajarea conţinutului grafic (photo sharing), servicii pentru partajarea conţinutului audio/video (video sharing), servicii pentru partajarea prezentărilor.

Aceste instrumente au un rol foarte important pentru cadrele didacatice, acestea având posibilitatea să: coordoneze o conferinţă, un proiect sau un colocviu, să realizeze prezentări, să gestioneze documentele unei clase/ grup, să creeze un spaţiu de dezbateri şi discuţii pentru membrii unei glase/ grup sau să colecteze date.

Desi învăţământul, prin intermediul resursele web, prezintă numeroase avantaje faţă de învaţământul tradiţional, se poate afirma faptul că nu întotdeauna metodele de e-learning sunt cele mai eficiente. Se pot remarca, deasemenea valenţele benefice pe care internetul le are în predarea, învăţarea sau evaluarea disciplinelor şcolare şi faptul că nu mai există multe domenii în care resursele web să nu joace un rol fundamental în rezolvarea problemelor curente. Invatamantul de tip e-learning câştigă teren în faţa celui tradiţional.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cerghit, Ioan, 1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
2. Ilie, Emanuela, 2008, *Didactica literaturii române* (ediţia a II-a, revăzută şi adăugită), , Editura Polirom, Iaşi
3. Secrieru, Mihaela, 2005, *Didactica limbii române*, ediţia a III-a revăzută, Editura Sedcom Libris, Iaşi,
4. https://www.elearning.ro/predare-si-invatare-cu-suportul-resurselor-web

Procesul de modernizare în secolele XVII - XIX

- Constituţia din 1866 -

Conversie profesională în Istorie

Data, **Cursant,**

26.08.2026 **Incze Levente-Jozsef**

După abdicarea lui Cuza, atât liberalii cât şi conservatorii urmărau instituirea unui mediu politic care să garanteze stabilitate guvernamentală şi care să contribuie la dezvolatarea societăţii româneşti. În aceste condiţii se optează pentru aducerea pe tronul ţării a unui principe străin, Carol de Hohenzolern. Aduanrea legislativă care fusese aleasă cu o lună înaintea venirii lui Carol îl proclamă pe acesta domn şi se transformă în Aduanre Constituantă. Această Adunare avea rolul de a discuta şi vota proiectul unei constituţii. După numirea noului domnitor, Adunarea Constituantă votează o nouă constituţie ce avea la bază principiile constituţiei belgiene, dar care au fost adaptate la realităţile româneşti. Constituţia a fost aprobată de domnitor şi a intrat în vigoare odată cu publicarea în *Monitorul oficial* în 1 iulie 1866. Prima Constituţie a României a fost adoptată la 29 iunie 1866 şi publicată în Monitorul Oficial la

1 iulie/13 iulie acelaşi an. Constituţia din 1866 a fost prima Constituţie română elaborată fără concurs străin şi fără aprobarea externă a Marilor Puteri, devenind primul act de manifestare - juridică - a independenţei care va fi câştigată şi declarată, de facto, abia 10 ani mai târziu, la 9 mai 1877. Constituţia din 1866 făcea abstracţie de suzeranitatea otomană şi garanţia colectivă a celor 7 mari puteri - Germania, Marea Britanie, Austro-Ungaria, Franţa, Imperiul Otoman, Italia şi Rusia - şi oferea, în acelaşi timp, cadrul pentru evoluţia statului român pe baze moderne şi democratice. La baza Constituţiei din 1866 s-a aflat textul legii fundamentale a Belgiei din 1831, din motiv că Belgia era o ţară de dimensiuni administrative comparabile cu ale României şi se afla sub influenţa modelului juridic francez. Constituţia Belgiei din 1831 era considerată , în acel moment, cea mai liberală Constituţie din Europa şi a fost considerată cel mai bun reper juridiccpentru elaborarea actului fundamental românesc, însă s-a ţinut cont şi de **tradiţia actelor fundamentale** care au funcţionat în spaţiul românesc la începutul secolului XIX: **Memoriul Cărvunarilor, Regulamentele Organice, Dorinţele Partidei Naţionale, Proclamaţia de la Islaz, Moţiunea de la Blaj, Convenţia de la Paris şi Statutul dezvoltător al Convenţiei de la Paris.**

Constituţia din 1866 are opt titluri : I. Despre teritoriul României, II. Despre drepturile românilor, III. Depre puterile statului, IV. Depre finanţe, V. Despre puterea armată, VI. Dispoziţiuni genrale, VII. Despre revisuirea Constituţiunei, VIII. Dispoziţiuni Transitorii şi suplimentare. Prima Constituţie a României a consfinţit o serie de principii fundamentale care să stea la baza organizării statului român:

1. principiul suveranităţii naţionale

2. principiul guvernământului reprezentativ

3. separaţia puterilor

4. monarhia ereditară

5. responsabilitatea ministerială

6. recunoaşterea drepturilor omului şi cetăţeanului.

Conform Constituţiei, domnul numeşte şi revocă miniştrii, sancţionează şi promulgă legile dar poate refuza sancţionarea legilor. Domnitorul are, de asemenea dreptul de aministie în materie politică şi de a micşora pedepsele în materii criminale, nu poate suspenda cursul cercetării sau al judecăţii şi nici nu poate interveni în adminstrarea justiţiei. Domnitorul deţine prerogativa de a numi sau confirma în toate funcţiile publice, însă nu are posibilitatea de a crea o nouă funcţieie fără o lege specială, nu poate modifica sau supenda legile şi nu poate scuti pe nimeni de executare lor. Domnitorul era declarat conducătorul armatei, oferă decoraţiile şi gradele militare în conformitete cu legea. Domnul are dreptul de a bate monedă şi de a încheia tratate cu alte state dar acestea trebuie ratificate de către puterea legislativă. Constituţia prevedea la articolul 95 faptul că

domnitorul are dreptul de a se adresa Adunării la începutul sesiunii printr-un mesaj referitor la starea tării dar şi posibilitatea Adunărilor de a răspunde acestui mesaj. Domnitorul este cel care pronunţa închiderea sesiunii, are dreptul de a convoca Adunările în sesiune extraordinară dar şi de a dizolva ambele Adunări sau numai una dintre ele, iar actul de dizolvare trebuia să conţină convocarea viitoarealor alegeri. Constituţia cuprindea prevederi referitoare la condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească un ministru precum şi la atribuţiile acestora. Astfel, nu poate fi ministru decât un cetaţean român (prin naştere sau naturalizare). Membrii familie regale nu pot face eparte din guvern. Miniştrii pot lua parte la dezbaterile Adunării chiar dacă nu sunt membrii ai acesteia, iar prezenţa unui membru al guvernului la dezbaterile Adunării este necesară. Ministrul nu este scutit de răspundere dacă invocă un ordin verbal sau scris al Domnului (art. 100). Miniştrii pot fi acuzaţi atât de către Senat şi Adunarea Deputaţilor, cât şi de către domnitor, trimişi în faţa Înaltei Curţi de Casaţie şi Justiţie. La articolul 103 se prevedea faptul că domnul nu putea să ierte sau să micşoreze pedeapsa hotărâtă miniştrilor de către Înalta Curte de Casaţie şi Justiţie decât dacă se face în prealabil o cerere din partea Adunării care l-a pus sub acuzare. Puterea legislativă este exercitată colectiv de către domn şi reprezentanţa naţională. Reprezenanţa Naţională era formată din Adunarea Deputaţilor şi din Senat, se adopta sistemul bicameral. Fiecare lege trebuia să primească acordul tuturor celro trei părţi ale puterii legislative pentru a intra în vigoare. Nicio lege nu putea fi supusă sancţiunii domnului decât după ce era discutată şi votată liber de emajoritatea celor două Adunări. Iniţiativa legislativă aparţine domnului, Senatului, Adunării Deputaţilor. Se prevede de asemenea faptul că orice lege referitoare la veniturile şi cheltuielile statului sau la armată trebuie să fie votată mai întâi de către Adunarea Deputaţilor. Dreptul de vot rămâne unul cenzitar, alegătorii fiind împărţiţi în colegii electorale în funncţie de venit, profesiune şi demnităţi deţinute. Titlul al II-lea al Constituţiei cuprindea drepturile şi libertăţile cetăţenilor români : libertatea constiinţei, a presei, a învăţământului, a întrunirilor. În acelaşi capitol era prevăzută şi desfiinţarea privilegiilor şi titulrilor de noblețe străine. Se grantau inviolabilitatea persoanei şi a domiciliului. Se interziceau pedeapsa cu moartea şi confiscarea averii. Se asigura secretul corespondenţei. În articolul 24 era garantată libertatea presei : se specifica faptul că ziarele nu aveau nevoie de autorizaţie pentru a apărea, nu puteau fi puse sub regimul avertismentelor, nici nu puteau fi supriamate sau suspendate. Nu se puteau vota legi speciale în materie de presă. În această Constituţie exista o singură interdicţie pentru cetăţenii români : de a nu intra în servicul altui stat fără consimţământul guvernului, iar sacţiunea era pierderea cetăţeniei române şi o singură discrimiare era impusă cetăţenilor străini : numai cei de rit creştin puteau cere cetăţenia. Aceast articol a fost introdus în legea fundamentală română din cazua unor considerente de natură socială şi economică pentru că evreii constituiau o minoritate numeroasă cu o mare pondere economică şi

din raţiuni de ordin istoric pentru turci, această excludere fiind de altfel tradiţională în relaţiile româno-otomane, măsură ce garantase păstrarea identităţii naţionale. Constituţia din 1866 a consacrat din punct de vedere juridic - pentru prima dată în istoria vieţii statale a ţării noastre - caracterul **indivizibil al statului român care din acel moment a primit numele oficial de România.** Este de remarcat faptul că la acea dată istorică, ţara noastră se găsea încă sub suzeranitatea Imperiului Otoman (România plătea tribut curţii otomane la acea dată) şi prin adoptarea şi promulgarea actului fundamental al Constituţiei, **România devine primul stat constituţional din Europa de Eud-Est.** Constituţia nu facea niciun de referire la statutul de dependenţă faţă de Poartă şi nici la plata tributului faţă de ea. O premieră istorică ce a dovedit deschiderea statului român spre un proces de transformare profundă a instituţiilor şi repoziţionării relaţiilor internaţionale pe care statul român le avea, la acea vreme, cu Marile Puteri - **noua lege fundamentală a naţiunii române nu facea referire explicită nici la o garanţie colectivă a Marilor Puteri.** Constituţia adoptată în 1866 stă la baza regimului monarhiei constituţionale. Era redactată pe baza principiului democratic al separării puterilor în stat. Astfel, puterea legislativă era exercitată de domn şi de Reprezentanţa Naţională, iar legile puteau fi trimise spre adoptare domnului doar dacă au fost discutate şi votate liber în ambele Adunări. Iniţiativa legislativă este o atribuţie a tuturor celor trei componente ale puterii legislative. Puterea executivă era încredinţată domnului iar puterea judecătorească era exercitată de curţi şi tribunale, hotărârile şi sentinţele se pronunţau în virtutea legii şi se executau în numele domnului.

Bibliografie,

Focseanu, Eleodor, *Istoria Constituţională a României 1859-1991*, Ed. Humanitas, 1998
Scurtu Ioan, *Monarhia în România 1866-1947*, Ed. Danubius 199
www.historia.ro
www.tvr.ro
www.legex.ro

ROLUL LECTURII ÎN VIAȚA ȘCOLARILOR

Ionescu Lavinia Mihaela

CNI Matei Basarab, Rm. Vâlcea

Modalităţi de stimulare a interesului pentru lectură la şcolarii mici

„Literatura este fragmentul fragmentelor; foarte puţin s-a scris din tot ce s-a întâmplat şi foarte puţin s-a păstrat din tot ce s-a scris. ” (J.W. Goethe)

Sunt bine cunoscute beneficiile lecturilor suplimentare ale elevilor la toate clasele. În contextul educaţional actual, e bine să-i convingem că o cultură generală serioasă şi un echilibru interior se formează şi se menţine în principal prin acei prieteni care nu trădează niciodată, care ne stau mereu la dispoziţie şi care nu se supără niciodată pe noi ,anume cărțile.

Experiența didactică demonstrează că apropierea elevilor de carte trebuie realizată prin metode atractive și adaptate particularităților de vârstă. Pentru dezvoltarea interesului și a gustului pentru lectură, cadrul didactic poate utiliza o varietate de strategii educaționale: organizarea unor momente de lectură expresivă în clasă, prezentarea unor fragmente captivante din opere literare, realizarea jurnalelor de lectură, desfășurarea concursurilor și a cluburilor de lectură, întâlniri cu scriitori, vizite la bibliotecă sau proiecte tematice dedicate cărții.

Implicarea familiei rămâne esențială în formarea deprinderilor de lectură. Copiii care cresc într-un mediu în care cartea este valorizată și în care părinții citesc și discută despre lecturi dezvoltă mai ușor interes pentru această activitate. Colaborarea dintre școală și familie contribuie astfel la formarea unor cititori activi și responsabili.

Gustul pentru citit nu vine de la sine, se formează de către familie, grădiniţă şi în special de şcoală şi poate fi stimulat şi cultivat încă de la cele mai fragede vârste, astfel încât cartea să devină un prieten constant al copilului, izvor de înţelegere şi cunoaştere. Şcoala însă trebuie să funcţioneze ca o interfaţă între familie, societate şi şcolar. Instituţia şcolară are datoria de a îndruma şi a îmbogăţi universul cognitiv al elevului. În acest context lecturile suplimentare reprezintă materialul de bază, materia primă, suportul indispensabil în evoluţia intelectuală, facilitând integrarea şcolarului în viaţa socială.

Din experienţa la clasă am reuşit să identific repere utile în motivarea elevilor de a citi: posibilitatea de a alege texte, relaţionarea cărţii cu o experienţă de viaţă trăită de elev, găsirea satisfacţiei în lecturarea unei cărţi.

În manualele şcolare sunt introduse într-un număr mare texte literare sau prelucrări ale acestora, deopotrivă epice şi lirice. Dintre cele mai cunoscute şi îndrăgite texte narative introduse în manualele şcolare pot menţiona: fragmente din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă, basme populare şi culte, povestiri despre vieţuitoare realizate de scriitori precum Emil Gârleanu, I. Al.

Brătescu Voineşti, Vladimir Colin, Cezar Petrescu, întâmplări din copilărie povestite de Mihail Sadoveanu, B. Şt. Delavrancea, Ion Agârbiceanu, Mircea Micu, legende populare cu conţinut istoric, legende istorice în versuri de Dimitrie Bolintineanu sau în proză de Dumitru Almaş, Al. Mitru, Vladimir Colin, Eusebiu Camilar, Al. Vlahuţă, snoave populare, snoave povestite de mari scriitori, texte didactice morale foarte utile la această vârstă - Mircea Sântimbreanu, Otilia Cazimir. Totodată, li se deschide copiilor o poartă spre literatura universală, atunci când fac cunoştinţă cu poveștile și basmele lui Hans Christian Andersen, Frații Grimm, Ch. Perault, L. N. Tolstoi, „Micul prinţ" de Antoine de Saint-Exupery, „Aventurile lui Pinocchio" de Carlo Collodi, romane precum „Matilda", „Minunea", „Marele uriaș prietenos", „Doctorul Aumădoare", „Emil și detectivii", „Dragonul tatălui meu" etc, scrise de autori contemporani.

În decursul timpului, la clasă am sesizat câteva etape importante în formarea interesului şi a gustului pentru lectură. Acestea încep după ce copilul reuşeşte singur să descifreze cu uşurinţă ideile ascunse în spatele semnelor grafice. Mi-am dat seama în timp că numai formarea interesului pentru lectură nu este suficient pentru a face din orice copil zburdalnic, dornic de joc şi voie bună, un cititor liniştit care se cufundă ore întregi în lectura unei cărţi. Pentru a-i determina pe copii să devină cititori pasionaţi este necesar să se formeze, cu răbdare şi stăruinţă, gustul pentru lectură. Odată format, gustul pentru lectură se poate transforma intr-o adevărată pasiune. Influenţa pasiunii pentru citit, formată din anii copilăriei sau ai adolescenţei poate să se resimtă toată viaţa. Marile personalităţi culturale ale omenirii au fot cititori pasionaţi. La elevi, această pasiune este bine să fie încurajată în măsura în care ea nu dăunează instrucţiei. Este momentul să subliniez că pasiunea pentru lecturile extraşcolare nu trebuie să ducă la subaprecierea manualelor şcolare şi a pregătirii temeinice a lecţiilor. Dorinţa de a citi este constructivă numai în măsura în care se împleteşte organic cu însuşirea elementelor de bază ale ştiinţei şi culturii, cu asimilarea noţiunilor fundamentale ale acestora. Cunoştinţele dobândite din lecturile particulare trebuie să se greveze pe un ton sigur şi bogat de noţiuni studiate de-a lungul ariilor în şcoala primară. Raportul dintre lectura extraşcolară şi studierea materiei prevăzută de programele şcolare să fie unul de consolidare şi clarificare reciprocă a unor probleme, nu de excludere sau de accentuare a unuia în detrimentul celuilalt, pasiunea pentru lectură să se împletească armonios, organic, cu pasiunea pentru studiu.

Îndrumarea lecturii elevilor este o acţiune dificilă şi de durată. Ea reclamă o temeinică documentare pedagogică şi o bogată cultură generală. În şcoala primară elevii îşi însuşesc un volum considerabil de cunoştinţe, care le lărgesc orizontul intelectual şi adâncesc capacitatea lor de a înţelege lucrurile. Cunoştinţele se dobândesc din manualele şcolare, din explicaţiile învăţătorului, din lămuririle date uneori de părinţi, dar şi din cărţile de basme, povestiri şi istorioare citite în orele libere. Timpul acesta pe care elevii nu ştiu adesea cum să-l întrebuinţeze, trebuie organizat cu multă grijă în familie, sub îndrumarea învăţătorului, în aşa fel încât să existe un perfect echilibru între

activitatea de pregătire a lecţiilor, joc şi celelalte forme de muncă. Dacă repartizarea timpului petrecut în afara şcolii se face judicios chiar de la vârsta aceasta, munca organizată sistematic devine o deprindere pentru tot restul vieţii în cadrul acestei repartizări a timpului este necesar să se stabilească şi un număr determinant de ore pe zi sau săptămânal pentru lectură. Numărul de ore destinat lecturii depinde de posibilităţile de asimilare ale elevului, de condiţiile lui de muncă, de nevoia simţită de elev de a citi şi de dezvoltarea lui psihofizică. Lectura sistematică şi bine îndrumată îi ajută pe elevi să-şi lărgească orizontul cunoştinţelor şi să asimileze mai uşor lecţiile, contribuie la dezvoltarea gândirii şi a limbajului, stimularea imaginaţiei, pentru informarea copiilor şi, mai ales, pentru educarea voinţei, a curajului, a stăpânirii de sine şi pentru cultivarea unor sentimente nobile.

În munca de îndrumare sistematică a lecturii trebuie să se ţină seama de toate aceste considerente, precum şi de emotivitatea accentuată a şcolarului. De aceea am încercat printr-o consultare minuţioasă a programelor şcolare din anii precedenţi şi a celor din anii următori să recomand cărţile utile şi necesare pentru a fi citite în fiecare perioadă, urmărind, în primul rând, operele care se vor studia în şcoală şi, după accesibilitatea acestora, am recomandat şi alte cărţi scrise anume pentru vârsta elevilor din clasa pe care o conduc.

În alegerea cărţilor pentru vacanţă le-am avut în vedere pe acelea care să antreneze elevii la lectură, ceea ce este accesibil şi indicat să se citească pentru a nu dăuna educaţiei morale a acestora. Cartea bine aleasă este un bun tovarăş pentru călătorie, într-o zi de odihnă, la munte la mare sau acasă, în orele de destindere şi de răgaz. Ea nici nu oboseşte, nici nu plictiseşte, nici nu cere anumite condiţii speciale pentru a fi citită. Trebuie subliniat că nu orice exerciţiu în sine este suficient pentru ca elevii să-şi însuşească instrumentele muncii cu cartea. Simpla exersare a actului citirii, chiar a unor componente ale lecturii explicative nu poate asigura formarea capacităţii elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere înţelegerea mesajului, realizarea pe baza analizei multiple ale acestuia.

Lectura în era digitală – provocări și oportunități

Utilizarea tehnologiei poate contribui la stimularea interesului pentru lectură prin intermediul bibliotecilor digitale, al cărților electronice și al aplicațiilor educaționale interactive. Aceste instrumente nu trebuie să înlocuiască lectura tradițională, ci să o completeze și să o facă mai atractivă pentru generațiile actuale.Transformările tehnologice din ultimele decenii au schimbat semnificativ modul în care copiii accesează informația și interacționează cu textul scris. Tabletele, telefoanele inteligente, platformele educaționale și bibliotecile digitale oferă elevilor acces rapid la o cantitate impresionantă de resurse informaționale. În acest context, lectura tradițională nu trebuie privită ca fiind în opoziție cu tehnologia, ci ca parte a unui proces complex de formare a competențelor de comunicare și învățare. Utilizarea cărților electronice, a bibliotecilor digitale și a aplicațiilor educaționale poate constitui un sprijin important în dezvoltarea interesului pentru lectură. Platformele

digitale permit accesul la opere literare adaptate diferitelor categorii de vârstă, facilitează învățarea interactivă și oferă posibilitatea personalizării experienței de lectură. Pentru mulți elevi, contactul cu literatura prin intermediul tehnologiei reprezintă o modalitate atractivă de apropiere de universul cărților. Totodată, utilizarea mediului digital presupune dezvoltarea spiritului critic și a capacității de selecție a informațiilor. Elevii trebuie îndrumați să distingă între sursele credibile și cele nevalidate, să înțeleagă mesajele textelor citite și să utilizeze informațiile în mod responsabil. În acest sens, lectura contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor lingvistice, ci și la formarea competențelor digitale necesare cetățeanului secolului XXI.

Concluzii: Scriitorul român I.L. Caragiale afirmă acum aproape un secol:„O carte bună de citire, în vârstă fragedă, este, poate, una din împrejurările cele mai hotărâtoare ale vieţii unui om. Multe cariere intelectuale nu se datoresc altei împrejurări decât unei cărţi căzute la vreme bună în mâinile unui copil, tot aşa precum umbrele multor stejari seculari se datoresc căderii unei ghinde pe pământ prielnic."

Lectura ocupă un loc fundamental în dezvoltarea intelectuală, morală și afectivă a școlarilor. Prin intermediul cărților, elevii își îmbogățesc vocabularul, își dezvoltă imaginația, gândirea critică și capacitatea de comunicare, dobândind în același timp modele de comportament și valori autentice.

Într-o societate dominată de tehnologie și de fluxul rapid al informației, cultivarea interesului pentru lectură reprezintă o responsabilitate comună a școlii și a familiei. Formarea gustului pentru citit încă din primii ani de școală poate transforma lectura într-o pasiune de durată, cu efecte benefice asupra întregii vieți. Rolul cadrului didactic este de a valorifica avantajele tehnologiei fără a diminua importanța lecturii aprofundate. Cartea tipărită și resursele digitale pot coexista armonios, completându-se reciproc în procesul de formare a tinerilor cititori. Printr-o abordare echilibrată, elevii pot descoperi atât plăcerea lecturii clasice, cât și beneficiile oferite de noile tehnologii educaționale.

Bibliografie:

1.Bărbulescu, Gabriela, Metodica predării limbii şi literaturii române în învăţământul primar, Ed. Corint, 2009

2. Casangiu, Larisa Ileana, Literatura română şi literatura pentru copii, Ed. Nautica, ed. a II-a, 2007

3. Casangiu, Larisa Ileana, Repere în organizarea procesului didactic la disciplina Limba şi literatura română în învăţământul primar, Ed. Nautica, 2008

4. Crăciun, C. (2021). Didactica lecturii. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

5. UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education. Paris: UNESCO.

6. Ministerul Educației (2023). Repere pentru dezvoltarea competențelor de literație și lectură. București: Ministerul Educației.

OPORTUNITĂȚI ȘI POSIBILITĂȚI DE UTILIZARE A NOILOR TEHNOLOGII ÎN EDUCAȚIE

Ionescu Lavinia Mihaela

CNI „Matei Basarab”, Râmnicu Vâlcea

Introducere

Dezvoltarea accelerată a tehnologiilor informației și comunicațiilor a produs schimbări semnificative în toate domeniile de activitate, inclusiv în educație. Creșterea capacității de procesare și stocare a datelor, miniaturizarea echipamentelor și apariția unor interfețe intuitive au facilitat integrarea tehnologiei în procesul instructiv-educativ. În contextul societății bazate pe cunoaștere, utilizarea noilor tehnologii reprezintă o necesitate, oferind oportunități multiple pentru modernizarea și eficientizarea actului educațional.

Rolul noilor tehnologii în procesul educațional

Contribuția tehnologiilor digitale în activitatea didactică se concretizează prin utilizarea resurselor pentru predare-învățare, a aplicațiilor-suport pentru activitatea profesorului și a sistemelor de instruire bazate pe web.

Printre cele mai utilizate resurse se numără produsele software educaționale, aplicații concepute pe baza unor strategii didactice specifice, care facilitează însușirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor prin explicații, demonstrații, simulări și exerciții interactive. Aceste resurse contribuie la creșterea motivației pentru învățare și permit adaptarea activităților la ritmul și particularitățile fiecărui elev.

Un alt instrument important îl reprezintă cărțile electronice (e-book), care oferă acces rapid la informații, reduc costurile de producție și contribuie la protejarea mediului prin diminuarea consumului de hârtie. De asemenea, enciclopediile, dicționarele multimedia și atlasele digitale completează oferta educațională modernă, oferind elevilor posibilitatea de a explora informațiile într-o manieră atractivă și interactivă.

Interconectarea calculatoarelor și dezvoltarea internetului au favorizat apariția platformelor de e-learning, care permit desfășurarea activităților educaționale în mediul online. Aceste platforme facilitează comunicarea, colaborarea și accesul la resurse educaționale diversificate, răspunzând cerințelor educației permanente și nevoii de flexibilitate a procesului de învățare

Competențele digitale ale cadrelor didactice

Integrarea eficientă a tehnologiei în educație presupune dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor. Cadrele didactice trebuie să dețină cunoștințe, abilități și atitudini care să le permită selectarea și utilizarea adecvată a instrumentelor digitale în funcție de obiectivele pedagogice urmărite.

Cultura digitală nu se limitează la stăpânirea tehnică a instrumentelor informatice, ci presupune și capacitatea de a identifica situațiile educaționale în care tehnologia poate aduce valoare adăugată procesului de predare, învățare și evaluare. Profesorul modern trebuie să fie capabil să adapteze strategiile didactice la noile contexte educaționale și să valorifice potențialul tehnologiei pentru dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor.

Beneficiile utilizării tehnologiei în educație

Integrarea tehnologiilor digitale în activitatea didactică contribuie la:

* dezvoltarea gândirii logice, analitice și selective;

* stimularea creativității și a spiritului de inițiativă;

* îmbunătățirea percepției vizuale și a capacității de organizare a informației;

* creșterea motivației pentru învățare;

* individualizarea procesului educațional;

* dezvoltarea competențelor de colaborare și comunicare;

* consolidarea încrederii în propriile forțe;

* facilitarea accesului la informații actualizate și relevante.

Prin intermediul tehnologiei, elevii devin participanți activi la propria formare, fiind încurajați să exploreze, să descopere și să construiască noi cunoștințe.

Aplicațiile software educaționale și funcțiile lor pedagogice

Aplicațiile software educaționale sunt programe proiectate în conformitate cu obiective pedagogice și tehnice specifice, având rolul de a susține procesul de învățare prin interacțiune, feedback și evaluare.

În funcție de rolul lor didactic, acestea pot fi clasificate astfel:

1. Produse software de exersare (Drill and Practice)

Aceste aplicații consolidează cunoștințele și deprinderile dobândite anterior, oferind elevilor posibilitatea de a exersa în ritm propriu și de a primi feedback imediat asupra răspunsurilor.

2. Produse software interactive pentru predare și învățare

Aceste programe facilitează dobândirea de noi cunoștințe prin dialog și interacțiune. În cadrul produselor de tip tutorial, parcursul învățării este ghidat de aplicație, în timp ce produsele de investigare permit elevului să descopere și să selecteze informațiile necesare rezolvării unor sarcini specifice.

Dezvoltările recente din domeniul inteligenței artificiale au condus la apariția sistemelor inteligente de instruire, capabile să adapteze conținuturile și activitățile la nevoile individuale ale fiecărui elev.

3. Produse software de simulare

Simulările permit reprezentarea unor fenomene și procese reale prin modele virtuale. Elevii pot modifica parametri și observa efectele schimbărilor într-un mediu sigur și controlat, ceea ce favorizează înțelegerea conceptelor complexe.

4. Produse software pentru evaluare

Aceste aplicații facilitează verificarea și monitorizarea progresului elevilor, oferind posibilitatea realizării unor evaluări formative și sumative eficiente. Feedbackul rapid contribuie la identificarea dificultăților și la adaptarea intervențiilor educaționale.

5. Jocurile didactice

Jocurile educaționale valorifică motivația ludică a elevilor și transformă procesul de învățare într-o experiență atractivă și antrenantă. Prin rezolvarea de probleme și aplicarea regulilor specifice, elevii își dezvoltă gândirea critică, creativitatea și capacitatea de colaborare.

Resursele ludice pot fi valorificate cu succes la toate nivelurile de școlaritate, contribuind la creșterea implicării și a performanțelor școlare.

Inteligența artificială – o nouă oportunitate pentru educație

În ultimii ani, dezvoltarea inteligenței artificiale (IA) a deschis noi perspective pentru procesul educațional. Instrumentele bazate pe IA pot sprijini atât activitatea cadrelor didactice, cât și procesul de învățare al elevilor, contribuind la personalizarea instruirii și la creșterea eficienței actului educativ.

Platformele educaționale care utilizează algoritmi de inteligență artificială pot adapta conținuturile și activitățile de învățare la nivelul de pregătire și la ritmul fiecărui elev. Astfel, elevii beneficiază de experiențe de învățare individualizate, iar profesorii pot identifica mai ușor dificultățile întâmpinate de aceștia și pot interveni în mod adecvat.

De asemenea, aplicațiile bazate pe inteligență artificială, precum asistenții virtuali educaționali și sistemele conversaționale de tip ChatGPT, oferă posibilitatea generării rapide de materiale didactice, fișe de lucru, teste, exerciții interactive și resurse adaptate diferitelor niveluri de vârstă și competență. Aceste instrumente pot susține creativitatea profesorilor și pot reduce timpul necesar pregătirii activităților didactice.

Cu toate acestea, utilizarea inteligenței artificiale în educație trebuie realizată în mod responsabil și echilibrat. Profesorul rămâne principalul factor educațional, având rolul de a selecta, valida și adapta informațiile furnizate de sistemele inteligente. În acest context, dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii critice devine esențială atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi.

Prin valorificarea inteligentă a noilor tehnologii și a aplicațiilor bazate pe inteligență artificială, educația poate deveni mai accesibilă, mai flexibilă și mai bine adaptată nevoilor generațiilor actuale și viitoare.

Concluzii:

Noile tehnologii reprezintă un factor esențial în modernizarea educației și în adaptarea acesteia la cerințele societății contemporane. Utilizarea resurselor digitale, a aplicațiilor software educaționale și a platformelor de e-learning contribuie la creșterea calității actului educațional, la individualizarea învățării și la dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI.

Tehnologia nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un instrument valoros aflat în slujba educației. Eficiența utilizării sale depinde de competențele cadrelor didactice și de modul în care acestea reușesc să integreze resursele digitale în strategii didactice centrate pe elev, capabile să stimuleze învățarea activă, creativitatea și autonomia.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.

2. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.

3. Istrate, O. (2000). Educația la distanță. Proiectarea materialelor. București: Editura Agata.

4. Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis.

5. Păun, E. (2002). Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Editura Polirom.

6. Vlăsceanu, L. (coord.) (2008). Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Iași: Editura Polirom.

7. Commission of the European Communities (2021). Digital Education Action Plan (2021–2027). Bruxelles: European Commission.

8. UNESCO (2023). Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

9. Ministerul Educației (2023). Repere pentru dezvoltarea competențelor digitale în învățământul preuniversitar. București: Ministerul Educației.

10. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare.

11. UNESCO (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO

Inovarea romanului rural în proza rebreniană – „Ion”

Autor: Isac Adina-Maria

Instituția: Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea”, Pașcani, Iași

Romanul „Ion”, de Liviu Rebreanu, publicat în 1920, este considerat una dintre cele mai importante opere ale literaturii române interbelice, marcând o ruptură decisivă de viziunea idilică și idealizantă a prozei tradiționaliste despre lumea satului. Apariția romanului a stârnit un adevărat entuziasm în epocă, mai ales că nicio creație nuvelistică de până atunci nu anunțase această evoluție spectaculoasă. În analiza sa, criticul Constantin Ciopraga pune accent pe dimensiunea de arhitect a prozatorului Rebreanu, observând rigoarea structurală cu care acesta construiește romanul, dar și finalitatea tragică, determinată nu de voința zeilor (ca în tragedia antică), ci de condițiile sociale și psihologice ale personajelor. Prin toate aceste aspecte, *Ion* poate fi văzut ca o inovație radicală în romanul rural românesc.

Mai întâi, trebuie subliniat faptul că romanul lui Rebreanu se detașează de tradiția idilică reprezentată de autori precum Duiliu Zamfirescu sau Mihail Sadoveanu. Dacă aceștia prezentau satul ca pe un spațiu armonios, ordonat de valori eterne și de relații firești între oameni și natură, Rebreanu aduce în prim-plan o lume tensionată, conflictuală, în care omul este marcat de instincte primare și de presiuni sociale puternice. Ion al Glanetașului nu este o figură idealizată, ci un țăran dominat de dorința de a se ridica din condiția de sărăcie prin dobândirea pământului – simbol al puterii, demnității și apartenenței. Miza narativă devine, așadar, una realistă și crudă, în care satul este un microcosm al unei societăți dure, marcate de inegalități și frustrări. Lovinescu, entuziasmat de complexitatea planurilor de acțiune, de profunzimea psihologică a protagonistului dominat de patimi, de galeria umană stratificată, afirmă că Rebreanu este cel care, prin romanul *Ion*, a „obiectivat” proza românească.

În acest context, Rebreanu inovează nu doar prin tematică, ci și prin tehnica narativă. Criticul Constantin Ciopraga remarcă „geometria clasică” a construcției romanului, comparabilă cu „modul lui Dante”, prin care autorul reușește să creeze o structură narativă coerentă, bazată pe simetrie și echilibru. Procedeul „cercului închis”, utilizat la începutul și sfârșitul romanului, contribuie la impresia de predestinare, dar și de ordine structurală. Satul Pripas, podul peste Someș, drumul care leagă Jidovița de Bistrița – toate acestea formează un cadru topografic fix, care susține desfășurarea unei povești cu o inevitabilitate tragică. Ion moare nu pentru că a greșit moral, ci pentru că a ales – în condițiile sociale date – singura cale care îi părea posibilă pentru a se împlini.

O altă inovație notabilă constă în împărțirea riguroasă a romanului în capitole și secvențe, fiecare reprezentând „un moment, un fir liber din țesătura generală”, după cum remarcă însuși Rebreanu. Această metodă de construcție narativă este caracteristică prozei moderne, în care întâmplările nu sunt relatate doar pentru a emoționa sau a învăța o morală, ci pentru a reflecta o realitate complexă, în care individul este prins în mecanisme sociale puternice. Așadar, arhitectura romanului devine un instrument de explorare psihologică și socială.

Ion nu este doar un roman rural, ci un roman modern despre satul românesc. Inovarea adusă de Liviu Rebreanu constă în demitizarea spațiului rural, în folosirea unei structuri narative riguroase și în prezentarea unei fatalități de manieră socială, nu mitologică. Prin toate acestea,

Rebreanu rămâne creatorul care a desprins romanul românesc din zodia tradiționalismului și l-a propulsat către modernitate.
În analiza sa, criticul Constantin Ciopraga subliniază dimensiunea de arhitect al prozei pe care o asumă Rebreanu, printr-o construcție circulară și minuțios planificată. Un exemplu elocvent al acestei arhitecturi îl reprezintă primul capitol, intitulat *Începutul*, care are un rol esențial nu doar în deschiderea narațiunii, ci și în marcarea unei axe fundamentale în destinul protagonistului – scena horei din curtea văduvei lui Maxim Oprea.

Titlul capitolului *„Începutul”* are o dublă semnificație. Pe de o parte, el marchează intrarea cititorului în lumea ficțională a satului Pripas, printr-o descriere topografică atentă și realistă. Această prezentare a spațiului acționează ca un portal între lumea reală și universul narativ, pregătind cadrul pentru desfășurarea acțiunii. Pe de altă parte, *„Începutul”* marchează simbolic declanșarea conflictului central al romanului – lupta lui Ion pentru pământ și statut social, o luptă care va determina întregul curs al vieții sale și, implicit, al romanului.

Hora din curtea văduvei lui Maxim Oprea, plasată chiar în acest prim capitol, este momentul-cheie care catalizează conflictul interior și social al personajului principal. Aici, Ion, sărac și dornic de afirmare, este pus față în față cu limita sa socială. Privirea lui înfiptă în pământul Anei, fiica bogatului Vasile Baciu, nu este una romantică, ci una posesivă, plină de dorința de a cuceri prin căsătorie ceea ce nu poate obține altfel: pământul.

Tot în cadrul horei, se conturează relațiile esențiale ale romanului – iubirea sinceră a Floricăi, disprețul lui Baciu față de Ion, poziția de forță a țăranului cu avere. Astfel, Rebreanu introduce conflictul dintre dragoste și interes, putând fi clasificate drept *„Glasul pământului”* și *„Glasul iubirii”*, dintre instinct și rațiune, dintre aspirație și constrângerile sociale, toate germinând într-un cadru aparent festiv, dar tensionat.

„Începutul” nu este doar o introducere, ci marchează nașterea destinului tragic al lui Ion. Deși acțiunea pare inițial liberă, alegerea personajului este condiționată de structura socială. Scena horei declanșează lupta pentru pământ, iar întreg romanul se dezvoltă ca o spirală a inevitabilului, încheindu-se în același cadru, sugerând imposibilitatea evadării din lumea satului.

Capitolul *„Începutul”* devine simbolul originii și al destinului. Rebreanu îl folosește pentru a fixa temelia conflictului, anunțând o construcție narativă coerentă și fatalistă. Hora nu este doar o scenă de fundal, ci începutul unui drum fără întoarcere.

În romanul *Ion* de Liviu Rebreanu, pământul nu este doar o formă de avere, ci un simbol esențial al destinului uman și social. În satul ardelean Pripas, pământul determină poziția individului în ierarhia comunității. Cine are pământ este respectat și ascultat. Cine nu are, precum familia Glanetașu, este considerat slab, lipsit de putere. De aceea, dorința de a obține pământul nu este doar una economică, ci devine obsesivă. Pentru Ion, pământul devine motivul vieții sale, motivul tuturor alegerilor și sursa tragediei sale.

Pentru Ion, pământul este totul. Nu reprezintă doar o avere, ci un ideal absolut, o dorință bolnăvicioasă care îl consumă și îl dezumanizează pe parcursul romanului. El iubește

pământul ca pe o ființă vie, ca pe o ibovnică. Pământul capătă, astfel, mai multe ipostaze în funcție de vârstele personajului: pământul-mamă, pentru copilul care visează la el; pământul-ibovnică, o substituire a iubitei pierdute, iar în cele din urmă, pământul-stihie, locul în care Ion este îngropat, sfârșind tragic în urma luptei pentru a-l obține.

Ion renunță la învățătură, deși era un elev apreciat de învățătorul Herdelea, dorind să fie aproape de pământ încă din copilărie**.** El renunță la dragostea sinceră pentru Florica și o seduce pe Ana, fiica bogatului Vasile Baciu, doar pentru a pune mâna pe pământurile acestuia. Deși nu o iubește pe Ana și o consideră inferioară, Ion acceptă căsătoria, o minte, o umilește și, în cele din urmă, o împinge spre sinucidere. Copilul lor, Petrișor, moare și el. Toate aceste sacrificii sunt acceptate de Ion fără emoții, doar cu indiferență, singura lui motivație fiind pământul, pe care îl obține, dar doar pentru scurt timp, înainte de moartea sa.

Obsesia bolnăvicioasă a personajului este simbolic ilustrată în capitolul IX, intitulat *„Sărutarea”*, unde are loc celebra scenă a întâlnirii cu pământul. Se întâmplă într-o zi de luni, la granița dintre iarnă și primăvară, când zăpada începe să se topească și câmpurile se dezgolesc de pătura albă. Ion se pregătește în mod special pentru această întâlnire: îmbrăcat în straie de sărbătoare. Îngenuncheat, ia în mâini bulgări de pământ pe care îi fărâmițează cu o „plăcere înfricoșată”. Mâinile i se murdăresc de lut, ca niște „mănuși de doliu”, iar mirosul proaspăt al pământului îl îmbată. În cele din urmă, își lipește fruntea de pământul umed și îl sărută cu o voluptate de parcă ar fi sărutat o ibovnică. Gesturile sale sunt aproape bolnăvicioase, dar arată o iubire profundă pentru pământ, care înlocuiește dragostea față de oameni.

Această scenă trasează o altă dimensiune a personajului: întreaga sa disponibilitate afectivă, neconsumată cu adevărat în relațiile umane, este redirecționată spre pământ. El nu o iubește cu adevărat pe Ana, iar la Florica renunță. Pământul devine astfel înlocuitorul femeii iubite, obiectul dorinței absolute. Putem vorbi aici despre un conflict tragic – între visul de mărire și limitările sociale ale individului sărac. La final, Ion este ucis cu sapa, unealta pământului, semnificând că însăși pasiunea care l-a ridicat îl și distruge. Moartea lui, în mod simbolic, îl redă pământului pe care l-a dorit toată viața.

Pământul este pentru Ion mai mult decât un simbol social: este obsesia care îi modelează toate acțiunile și viața, cauza ascensiunii și a decăderii sale. Rebreanu creează, prin acest personaj, o figură tragică modernă, dominată de o „voință de putere” care ignoră orice criteriu moral și sfârșește inevitabil . În romanul *Ion*, pământul este o forță vie, un destin care domină, cere sacrificii și, în cele din urmă, învinge.

Ion este definit de o pasiune totalizatoare pentru pământ, care îl consumă și îi determină toate alegerile majore:

> Nu o iubește cu adevărat pe Ana, dar se căsătorește cu ea pentru a pune mâna pe pământurile lui Vasile Baciu.
>
> Renunță fără regrete la Florica, femeia pe care o iubește sincer, pentru a-și atinge scopul material.

Ion își urmează dorințele fără a fi constrâns de norme.

Pune la cale planul de a o seduce pe Ana, fără a ține cont de consecințe morale sau sociale.

Acceptă moartea Anei și a copilului fără frământări interioare reale, fiind preocupat doar de păstrarea moștenirii.

Se apropie din nou de Florica, după ce obține pământurile, ca și cum trecutul nu ar avea nicio greutate morală.

Moartea lui Ion, lovit cu sapa de George, soțul Floricăi, este simbolică – o cădere a „omului puternic". Ion este un personaj care întruchipează „voința de putere" prin ambiția sa nemărginită și disprețul față de convențiile morale. El acționează dincolo de bine și de rău, fiind motivat doar de dorința de afirmare și dominare. Sfârșitul său tragic sugerează că acest tip de forță, neîmblânzită de conștiință, conduce inevitabil la autodistrugere.

Rebreanu utilizează în construcția romanului tehnica cercului închis. Aceasta creează o simetrie perfectă între început și sfârșit, subliniind ideea de ciclicitate, de destin implacabil și de întoarcere la starea inițială, în ciuda dramatismului desfășurat de-a lungul narațiunii.

Ordinea compozițională este strictă.
Fiecare capitol este structurat în mici diviziuni – scene clar delimitate care dezvoltă câte un episod sau o temă. Această segmentare metodică oferă claritate și o soliditate arhitecturală romanului, evitând episoadele inutile sau digresiunile gratuite.
Descrierea geografică detaliată de la începutul romanului nu este întâmplătoare, ci face parte din construcția epică. Satul Pripas și împrejurimile devin un spațiu închis, aproape mitic, în care se desfășoară drama destinului țărănesc. Aceleași coordonate reapar la final, închizând simbolic cercul narativ.

Construcția romanului nu este doar formală, ci și ideatică. Destinul lui Ion nu este rezultatul întâmplării, ci al unei „dialectici sociale" – al regulilor și contradicțiilor unei societăți rurale în care valorile materiale (pământul, averea) sunt supreme. Astfel, arhitectura narativă este dublată de o arhitectură ideologică ce trasează cu rigoare traiectoria inevitabilă a personajului.

Se observă simetria narativă și echilibrul perspectivelor.
Rebreanu echilibrează planul social cu cel psihologic, planul colectiv cu cel individual, într-o armonie proprie marilor construcții epice. Nimic nu este lăsat la voia întâmplării, iar romanul funcționează ca un „corp sferoid", coerent în toate componentele sale.

Ion , de Liviu Rebreanu reprezintă un moment de cotitură în literatura română, marcând tranziția de la tradiționalismul idilic la realismul modern. Prin demitizarea satului, prin construcția narativă riguroasă și prin prezentarea unui destin modelat de factori sociali și psihologici, Rebreanu nu doar că reconfigurează romanul rural, ci îl transformă într-un instrument de analiză profundă a condiției umane. Ion devine o figură tragică modernă, a cărei pasiune obsesivă pentru pământ reflectă atât setea de putere, cât și limitele impuse de o societate rigidă. Arhitectura simetrică a romanului, topografia închisă și tehnica cercului închis accentuează ideea unui destin implacabil, în care individul nu poate scăpa de constrângerile lumii în care trăiește. Astfel, *Ion* rămâne o operă fundamentală a realismului românesc, dar și o meditație profundă asupra aspirațiilor și înfrângerilor omului confruntat cu fatalitatea propriei condiții.

Opinia marelui critic literar Constantin Ciopraga este relevantă pentru că analizează romanul nu doar ca operă singulară, ci ca punct de cotitură în literatura română modernă.Romanul „Ion” dobândește valoare universală prin tema luptei pentru statut social și prin natura tragică a destinului personajului principal, aceste aspecte fiind identificate de critic drept definitorii pentru personalitatea literaturii române.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice – repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Istrate Ioana Mădălina

Societatea contemporană este caracterizată de transformări accelerate generate de progresul tehnologic, globalizare, dezvoltarea inteligenței artificiale și schimbările economice și sociale permanente. În acest context, sistemele educaționale sunt chemate să depășească paradigma tradițională centrată pe transmiterea informațiilor și să promoveze formarea unor competențe care permit elevilor să se adapteze, să colaboreze, să rezolve probleme complexe și să participe activ la viața democratică. Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două dimensiuni fundamentale ale acestui proces de transformare.

Lucrarea analizează relația dintre creativitate, reflecția pedagogică și educația umanistă, pornind de la literatura de specialitate și de la documentele de referință elaborate de OECD și UNESCO. Sunt evidențiate caracteristicile profesorului reflexiv, rolul creativității în dezvoltarea competențelor secolului XXI și necesitatea construirii unui climat educațional bazat pe autonomie, colaborare și învățare autentică. Totodată, articolul discută implicațiile dezvoltării inteligenței artificiale asupra practicilor didactice și argumentează că profesorul rămâne principalul arhitect al experiențelor de învățare, chiar și într-un mediu educațional profund digitalizat.

Concluzia principală susține că relevanța educației viitorului depinde de capacitatea școlii de a cultiva creativitatea elevilor și de disponibilitatea profesorilor de a reflecta critic asupra propriei practici, transformând experiențele cotidiene în oportunități de învățare și inovare pedagogică.

1. Introducere

Ultimele decenii au adus schimbări fără precedent în toate domeniile societății. Revoluția digitală, dezvoltarea inteligenței artificiale, accesul aproape nelimitat la informație, mobilitatea profesională și diversitatea culturală au modificat profund modul în care oamenii învață, comunică și lucrează. În acest context, educația este provocată să își redefinească obiectivele și metodele, astfel încât să pregătească elevii pentru o lume caracterizată prin incertitudine, complexitate și schimbare permanentă.

Documentele internaționale elaborate de OECD și UNESCO subliniază că succesul educației nu mai poate fi evaluat exclusiv prin acumularea de cunoștințe declarative, ci prin dezvoltarea unor competențe transferabile, precum creativitatea, gândirea critică, colaborarea, adaptabilitatea și capacitatea de învățare continuă (OECD, 2019; UNESCO, 2021). În această perspectivă, profesorul nu mai este doar furnizor de informații, ci devine proiectant al experiențelor de învățare și facilitator al dezvoltării personale și intelectuale a elevilor.

Conceptul de educație umanistă capătă astfel o relevanță deosebită. Educația nu urmărește doar performanța academică, ci și formarea unor persoane autonome, responsabile, capabile să manifeste empatie, creativitate și spirit civic. După cum afirma John Dewey (1938),

școala trebuie să fie un spațiu al experienței autentice, în care elevii învață prin explorare, cooperare și reflecție asupra propriilor acțiuni.

În același timp, profesorii sunt confruntați cu provocări fără precedent: integrarea tehnologiilor digitale, adaptarea la diversitatea elevilor, utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale și răspunsul la nevoile emoționale și sociale ale copiilor. Aceste provocări nu pot fi gestionate exclusiv prin aplicarea mecanică a unor metode standardizate, ci necesită creativitate profesională și reflecție pedagogică permanentă.

Donald Schön (1983) introduce conceptul de „practician reflexiv", argumentând că profesioniștii performanți învață continuu din propria experiență. Profesorul reflexiv analizează critic situațiile educaționale, își adaptează strategiile și transformă fiecare experiență didactică într-o oportunitate de dezvoltare profesională. În acest sens, reflecția pedagogică devine un proces continuu de investigare, interpretare și optimizare a practicii educaționale.

În paralel, creativitatea încetează să mai fie considerată un atribut rezervat domeniilor artistice și este recunoscută drept o competență esențială pentru toate disciplinele și profesiile. Cercetările OECD privind evaluarea creativității prin Programul PISA demonstrează că elevii care sunt încurajați să formuleze întrebări, să propună soluții originale și să colaboreze în contexte autentice dezvoltă performanțe superioare atât în domeniul cognitiv, cât și în cel socio-emoțional (OECD, 2024).

Mai mult, dezvoltarea inteligenței artificiale schimbă radical raportul dintre profesor și informație. Dacă până de curând profesorul reprezenta principala sursă de cunoaștere, astăzi informația este disponibilă instantaneu. În consecință, valoarea actului didactic nu mai constă în simpla transmitere a informației, ci în dezvoltarea discernământului, a creativității și a capacității elevilor de a utiliza critic și responsabil resursele informaționale disponibile.

În acest context, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin două direcții strategice pentru modernizarea educației. Acestea contribuie la construirea unui mediu educațional flexibil, centrat pe elev și orientat spre învățare profundă, colaborare și dezvoltarea competențelor necesare participării active într-o societate aflată în continuă transformare.

Lucrarea își propune să analizeze fundamentele teoretice ale creativității și reflecției pedagogice, să evidențieze rolul acestora în construirea unei educații relevante și umaniste și să identifice direcții de acțiune pentru profesorii care urmăresc dezvoltarea unei practici didactice inovatoare și adaptate provocărilor contemporane.

2. Creativitatea – competență fundamentală pentru educația secolului XXI

Mult timp, creativitatea a fost asociată aproape exclusiv cu domeniile artistice sau cu personalitățile excepționale din știință și cultură. Cercetările din ultimele decenii au schimbat însă această perspectivă, demonstrând că potențialul creativ există la fiecare individ și poate fi dezvoltat prin educație. Astăzi, creativitatea este recunoscută drept una dintre competențele-cheie necesare pentru adaptarea la provocările unei societăți caracterizate prin schimbare rapidă, incertitudine și complexitate.

Conform definiției propuse de OECD (2019), creativitatea reprezintă capacitatea de a genera idei originale și valoroase, de a identifica soluții inovatoare la probleme și de a utiliza cunoștințele existente în contexte noi. Această definiție evidențiază faptul că originalitatea nu este suficientă în sine; ideile creative trebuie să fie și relevante, utile și adaptate contextului în care sunt aplicate.

În domeniul educației, creativitatea nu se reduce la realizarea unor produse artistice sau la utilizarea unor metode spectaculoase de predare. Ea presupune dezvoltarea unei atitudini

intelectuale caracterizate prin curiozitate, flexibilitate cognitivă, capacitatea de explorare și disponibilitatea de a accepta perspective multiple asupra aceleiași probleme. Elevii creativi formulează întrebări, construiesc conexiuni între informații aparent disparate și manifestă perseverență în căutarea unor soluții originale.

Howard Gardner (1993), prin teoria inteligențelor multiple, a demonstrat că fiecare persoană dispune de modalități diferite de manifestare a potențialului creativ. Din această perspectivă, rolul profesorului nu este acela de a identifica un singur tip de performanță școlară, ci de a crea contexte variate de învățare în care fiecare elev să își poată valorifica resursele cognitive și personale.

În aceeași direcție, Ken Robinson (2011) argumentează că una dintre principalele provocări ale școlii contemporane este evitarea uniformizării experiențelor de învățare. Sistemele educaționale excesiv centrate pe standardizare și evaluare reproductivă limitează inițiativa, curiozitatea și disponibilitatea elevilor de a experimenta. Creativitatea se dezvoltă într-un climat educațional care valorizează întrebările, explorarea și învățarea din greșeli, nu doar răspunsurile corecte.

3. Reflecția pedagogică – fundament al profesionalismului didactic

Transformările accelerate ale societății contemporane au schimbat în mod semnificativ statutul profesorului. Dacă în paradigma tradițională rolul acestuia era predominant acela de transmițător al cunoașterii, în prezent profesorul este chemat să proiecteze experiențe de învățare relevante, să gestioneze contexte educaționale complexe și să răspundă unor nevoi din ce în ce mai diverse ale elevilor. În aceste condiții, competența profesională nu mai poate fi definită exclusiv prin nivelul cunoștințelor de specialitate, ci și prin capacitatea de reflecție asupra propriei practici.

Conceptul de **reflecție pedagogică** ocupă un loc central în literatura contemporană privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Donald Schön (1983), unul dintre cei mai influenți teoreticieni ai practicii reflexive, afirmă că profesioniștii performanți nu aplică mecanic proceduri prestabilite, ci analizează permanent situațiile concrete, formulează ipoteze, iau decizii și își adaptează intervențiile în funcție de context. În viziunea sa, competența profesională se construiește printr-un dialog continuu între experiență și reflecție.

Schön distinge două forme complementare ale reflecției. Prima este **reflection-in-action**, care se desfășoară în timpul acțiunii și presupune capacitatea profesorului de a interpreta rapid situațiile neprevăzute și de a modifica strategiile didactice în timp real. Cea de-a doua este **reflection-on-action**, realizată după încheierea activității, când cadrul didactic analizează critic deciziile luate, rezultatele obținute și posibilitățile de optimizare pentru situațiile viitoare.

Această perspectivă schimbă fundamental modul în care este înțeleasă experiența profesională. Nu simpla acumulare a anilor de activitate conduce la expertiză, ci capacitatea profesorului de a transforma experiențele cotidiene în oportunități de învățare și dezvoltare profesională. Un profesor cu douăzeci de ani de experiență poate repeta aceleași practici fără progres semnificativ, în timp ce un profesor aflat la începutul carierei poate evolua rapid dacă reflectează sistematic asupra propriului demers didactic.

Importanța reflecției pedagogice fusese anticipată încă de John Dewey (1933), care considera că reflecția reprezintă forma superioară a gândirii. Pentru Dewey, experiența educațională dobândește valoare doar atunci când este analizată critic, interpretată și integrată într-un proces continuu de învățare. Educația autentică nu constă în repetarea unor rutine, ci în

investigarea permanentă a experiențelor și în formularea unor răspunsuri adecvate la problemele întâlnite.

În acest sens, reflecția pedagogică poate fi înțeleasă ca un proces de autoreglare profesională prin care profesorul își examinează convingerile, valorile și practicile didactice. Ea presupune formularea unor întrebări precum: *De ce am ales această strategie? În ce măsură au fost implicați elevii? Ce dovezi am că învățarea s-a produs? Cum aș putea proceda diferit?* Astfel de întrebări transformă activitatea didactică într-un proces de cercetare continuă, orientat spre îmbunătățirea calității educației.

4. Creativitatea profesorului și reflecția pedagogică – o relație de interdependență

Creativitatea și reflecția pedagogică nu reprezintă două competențe independente, ci două dimensiuni complementare ale profesionalismului didactic. Creativitatea generează idei, soluții și strategii inovatoare, în timp ce reflecția pedagogică permite evaluarea critică a eficienței acestora și integrarea lor într-o practică educațională coerentă.

Profesorul creativ nu este definit exclusiv prin utilizarea unor metode moderne sau a tehnologiilor digitale. El manifestă flexibilitate cognitivă, disponibilitatea de a experimenta și curajul de a adapta demersul didactic la particularitățile fiecărei clase. În același timp, profesorul reflexiv nu acceptă succesul aparent al unei activități fără a analiza în profunzime impactul acesteia asupra învățării elevilor.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că mediile educaționale care stimulează creativitatea sunt caracterizate prin autonomie, colaborare, încredere și deschidere către experimentare (OECD, 2019). În astfel de contexte, greșeala nu este percepută ca un eșec, ci ca o etapă firească a procesului de învățare. Profesorul devine facilitator al descoperirii și creează situații în care elevii pot explora, formula ipoteze, argumenta și revizui propriile idei.

Această abordare este susținută și de Lev Vygotsky, care considera că dezvoltarea cognitivă se produce prin interacțiune socială și prin participarea activă a elevului la rezolvarea unor sarcini autentice. Creativitatea apare atunci când elevii sunt provocați să depășească reproducerea mecanică a informațiilor și să utilizeze cunoștințele în contexte noi, relevante și semnificative.

Din această perspectivă, profesorul reflexiv creează un mediu educațional în care întrebările sunt la fel de importante ca răspunsurile. El încurajează argumentarea, dezbaterea și colaborarea, acceptând existența mai multor soluții posibile pentru aceeași problemă. În locul unei culturi a răspunsului unic, se dezvoltă o cultură a explorării și a dialogului.

5. Educația umanistă în contextul complexității lumii contemporane

Transformările economice, sociale și tehnologice ale ultimilor ani au determinat organizațiile internaționale să reconsidere finalitățile educației. Raportul UNESCO *Reimagining Our Futures Together* (2021) afirmă că școala viitorului trebuie să promoveze solidaritatea, responsabilitatea socială, colaborarea și respectul pentru diversitate, depășind modelul educațional centrat exclusiv pe performanța academică.

În aceeași direcție, OECD (2024) susține că dezvoltarea competențelor pentru viitor presupune integrarea creativității, gândirii critice, reflecției și colaborării în toate disciplinele școlare. Aceste competențe nu reprezintă conținuturi suplimentare, ci modalități prin care elevii utilizează cunoștințele pentru a înțelege și transforma realitatea.

Educația umanistă promovează dezvoltarea integrală a persoanei, recunoscând faptul că succesul școlar nu poate fi separat de dezvoltarea socio-emoțională, de sănătatea mintală și de bunăstarea elevilor. Profesorul nu este doar specialist într-un domeniu de cunoaștere, ci și

mentor, facilitator și constructor al unui climat educațional bazat pe încredere și respect reciproc.

În acest context, reflecția pedagogică devine esențială pentru evitarea rutinei profesionale. Profesorii sunt puși în fața unor provocări complexe: clase eterogene, integrarea inteligenței artificiale, utilizarea tehnologiilor digitale, combaterea dezinformării și dezvoltarea gândirii critice. Niciuna dintre aceste provocări nu poate fi soluționată prin aplicarea rigidă a unor metode standardizate. Ele solicită discernământ profesional, flexibilitate și disponibilitatea de a învăța continuu.

Prin urmare, profesorul secolului XXI poate fi descris ca un profesionist reflexiv, capabil să combine fundamentarea științifică a deciziilor didactice cu sensibilitatea umană, creativitatea și responsabilitatea socială. Într-o lume în continuă schimbare, valoarea profesorului nu va fi determinată de cantitatea de informații pe care o transmite, ci de capacitatea sa de a inspira elevii să gândească, să creeze, să colaboreze și să învețe pe tot parcursul vieții.

6. Un model integrativ pentru dezvoltarea unei educații relevante: Modelul C.R.E.A.T.

Literatura de specialitate consacră numeroase modele privind competențele profesorului, dezvoltarea creativității și practica reflexivă. Cu toate acestea, dinamica actuală a societății, marcată de digitalizare accelerată, inteligență artificială și diversitate culturală, reclamă o abordare integrată, capabilă să conecteze dimensiunea cognitivă, emoțională și etică a procesului educațional.

Pornind de la contribuțiile lui John Dewey (1933), Donald Schön (1983), Lev Vygotsky (1978), Howard Gardner (1993), precum și de la recomandările formulate de OECD (2019; 2024) și UNESCO (2021), propunem un model conceptual denumit **C.R.E.A.T.**, construit în jurul a cinci dimensiuni interdependente ale profesionalismului didactic.

C – Creativitate

Creativitatea reprezintă capacitatea profesorului de a proiecta experiențe autentice de învățare și de a transforma conținuturile curriculare în contexte relevante pentru viața elevilor. Ea presupune flexibilitate, deschidere către experimentare și disponibilitatea de a valorifica interesele și resursele fiecărei clase.

Profesorul creativ nu urmărește doar transmiterea fidelă a informației, ci stimulează formularea întrebărilor, explorarea alternativelor și construirea unor răspunsuri personale. În acest mod, învățarea devine un proces activ, iar elevii își asumă un rol participativ în propria formare.

R – Reflecție pedagogică

Creativitatea fără reflecție riscă să conducă la improvizație, în timp ce reflecția fără creativitate poate genera rigiditate metodologică. Reflecția pedagogică funcționează ca mecanism de autoreglare profesională, prin care profesorul analizează critic eficiența strategiilor utilizate și adaptează intervențiile didactice la nevoile reale ale elevilor.

Procesul reflexiv presupune colectarea de dovezi privind învățarea, analiza feedbackului elevilor, autoevaluarea activităților și formularea unor decizii fundamentate pentru activitățile viitoare.

E – Empatie

Numeroase cercetări recente asupra climatului educațional evidențiază faptul că performanța școlară este influențată semnificativ de calitatea relațiilor dintre profesori și elevi. Empatia nu reprezintă doar o competență relațională, ci o condiție a învățării autentice.

Profesorul empatic recunoaște diferențele individuale, adaptează strategiile didactice și creează un climat bazat pe siguranță psihologică, respect și cooperare. Într-un astfel de mediu, elevii sunt mai dispuși să își exprime ideile, să își asume riscuri intelectuale și să participe activ la procesul educațional.

A – Adaptabilitate

Complexitatea societății actuale impune profesorilor capacitatea de a răspunde rapid schimbărilor. Adaptabilitatea presupune integrarea tehnologiilor digitale, valorificarea inteligenței artificiale în scop educațional, reorganizarea strategiilor didactice și actualizarea permanentă a competențelor profesionale.

Profesorul adaptabil nu percepe schimbarea ca pe o amenințare, ci ca pe o oportunitate de inovare și dezvoltare profesională.

T – Transformare

Dimensiunea finală sintetizează întregul model. Scopul educației nu este doar acumularea de informații, ci transformarea modului în care elevii gândesc, colaborează și participă la viața socială.

Transformarea vizează atât dezvoltarea elevilor, cât și dezvoltarea profesorului însuși. Practica reflexivă conduce la schimbarea continuă a profesorului, iar această schimbare produce experiențe educaționale tot mai relevante pentru elevi.

7. Inteligența artificială – provocare și oportunitate pentru profesorul reflexiv

Apariția sistemelor bazate pe inteligență artificială generativă reprezintă una dintre cele mai importante transformări ale educației contemporane. Instrumentele digitale pot genera texte, rezolva probleme complexe, crea imagini, realiza traduceri sau oferi explicații într-un timp foarte scurt. În aceste condiții, profesorul nu mai poate concura cu tehnologia în ceea ce privește viteza accesului la informație.

Rolul său se redefinește în jurul unor funcții pe care tehnologia nu le poate substitui integral: construirea relațiilor educaționale, stimularea reflecției critice, cultivarea creativității, dezvoltarea discernământului și formarea valorilor.

Inteligența artificială poate deveni un partener valoros al profesorului reflexiv. Ea poate sprijini proiectarea activităților, diferențierea instruirii, elaborarea materialelor didactice și analiza progresului elevilor. Totuși, utilizarea acestor instrumente presupune competențe profesionale solide și o reflecție etică permanentă privind protecția datelor, echitatea, transparența și evitarea dependenței excesive de tehnologie.

Din această perspectivă, profesorul viitorului nu va fi înlocuit de inteligența artificială, ci va colabora cu aceasta, utilizând-o ca instrument pentru îmbunătățirea experiențelor de învățare. Diferența va fi făcută de capacitatea profesorului de a interpreta critic informațiile generate de algoritmi și de a le integra într-un demers educațional centrat pe dezvoltarea umană.

8. Implicații pentru practica educațională

Analiza realizată permite formularea câtorva direcții de acțiune relevante pentru dezvoltarea unei educații centrate pe creativitate și reflecție pedagogică:

- promovarea unei culturi instituționale care valorizează experimentarea și învățarea din experiență;
- dezvoltarea comunităților profesionale de învățare în cadrul școlilor;
- integrarea reflecției pedagogice în procesul de evaluare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice;

- utilizarea metodelor active de învățare, bazate pe proiecte, investigație și rezolvarea de probleme;
- utilizarea responsabilă și critică a inteligenței artificiale ca resursă educațională;
- cultivarea competențelor socio-emoționale și a empatiei ca premise ale performanței școlare sustenabile.

Implementarea acestor direcții contribuie la dezvoltarea unei școli capabile să răspundă provocărilor actuale fără a pierde din vedere dimensiunea profund umană a educației. În acest sens, creativitatea și reflecția pedagogică nu trebuie privite ca obiective secundare ale formării profesorilor, ci ca elemente structurale ale profesionalismului didactic contemporan.

9. Concluzii

Analiza literaturii de specialitate și a documentelor strategice internaționale evidențiază faptul că educația se află într-un proces profund de redefinire. Accelerarea schimbărilor tehnologice, extinderea utilizării inteligenței artificiale, diversificarea contextelor sociale și necesitatea dezvoltării unor competențe transferabile impun depășirea paradigmei tradiționale centrate predominant pe transmiterea informațiilor. În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică nu mai reprezintă dimensiuni complementare ale activității didactice, ci condiții esențiale pentru exercitarea profesiei didactice la standardele secolului XXI.

Studiile analizate demonstrează că dezvoltarea creativității elevilor este influențată în mod direct de climatul educațional construit de profesor, de gradul de autonomie acordat acestora, de oportunitățile de explorare și de calitatea relațiilor educaționale. În același timp, reflecția pedagogică reprezintă mecanismul prin care cadrele didactice transformă experiențele cotidiene în oportunități de dezvoltare profesională, își adaptează strategiile didactice și răspund în mod flexibil provocărilor generate de diversitatea elevilor și de evoluțiile societății contemporane.

Pornind de la analiza realizată, articolul propune **Modelul C.R.E.A.T.** ca un cadru conceptual integrativ destinat susținerii dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Acest model, formulat ca o contribuție conceptuală a autorului pe baza literaturii analizate, reunește cinci dimensiuni considerate esențiale pentru profesorul contemporan: **Creativitate, Reflecție pedagogică, Empatie, Adaptabilitate și Transformare**. Modelul nu își propune să înlocuiască teoriile existente, ci să ofere o perspectivă sintetică asupra modului în care aceste dimensiuni pot funcționa complementar în practica educațională.

Un aspect care se desprinde cu claritate din literatura recentă este redefinirea rolului profesorului în contextul dezvoltării inteligenței artificiale. Într-o lume în care accesul la informație devine aproape instantaneu, valoarea profesorului nu va mai fi determinată de cantitatea informațiilor pe care le transmite, ci de capacitatea sa de a construi contexte autentice de învățare, de a stimula gândirea critică, creativitatea, colaborarea și reflecția. Inteligența artificială poate sprijini procesul educațional, însă nu poate substitui relația pedagogică, discernământul profesional, responsabilitatea etică și dimensiunea umană a actului educațional. În același timp, cercetările OECD și UNESCO sugerează că școlile performante ale viitorului vor fi acelea care vor reuși să echilibreze utilizarea tehnologiei cu dezvoltarea competențelor socio-emoționale, promovând un climat bazat pe încredere, cooperare și participare activă. În această perspectivă, profesorul reflexiv devine principalul agent al schimbării educaționale, iar creativitatea se transformă dintr-o competență individuală într-o caracteristică a culturii organizaționale a școlii.

În concluzie, cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă una dintre cele mai importante investiții în calitatea educației contemporane. O educație relevantă și umanistă

presupune profesori capabili să învețe continuu, să reflecteze critic asupra propriei practici și să creeze contexte în care elevii să devină persoane autonome, responsabile și creative. Într-o lume marcată de complexitate și schimbare, succesul școlii nu va depinde doar de performanțele academice măsurabile, ci și de capacitatea acesteia de a forma oameni care înțeleg, interpretează și transformă realitatea într-o manieră responsabilă și inovatoare.

Bibliografie

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass.
Dewey, J. (1933). *How We Think*. D.C. Heath.
Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Publications Office of the European Union.
European Commission. (2022). *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning*. Publications Office of the European Union.
Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
OECD. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. OECD Publishing.
OECD. (2020). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.
OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
OECD. (2024). *New PISA Results on Creative Thinking*. OECD Publishing.
OECD. (2024). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing.
Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative* (2nd ed.). Capstone.
Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
UNESCO. (2024). *Why the World Needs Happy Schools*. UNESCO.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII PROFESORULUI – REPERE PENTRU O PRACTICĂ PEDAGOGICĂ REFLEXIVĂ ȘI RELEVANTĂ

Prof. învățământ primar, Rodica Alina Istrate
Școala Gimnazială „Ion Creangă”
Cluj-Napoca

Creativitatea profesorului – de la însușire individuală la competență profesională

Problematica creativității a cunoscut o dezvoltare semnificativă în psihologia și științele educației începând cu studiile lui J. P. Guilford. În discursul său prezidențial adresat American Psychological Association, Guilford (1950) a atras atenția asupra necesității cercetării sistematice a creativității, contribuind la deplasarea interesului științific de la inteligență către procese precum gândirea divergentă, flexibilitatea și producerea unor alternative.

În literatura românească, problematica este susținută de o tradiție consistentă. Alexandru Roșca, în volumul *Creativitatea generală și specifică* (1981), analizează creativitatea din perspectiva proceselor psihice, a factorilor implicați și a raportului dintre creativitatea generală și cea specifică. Lucrarea este atestată bibliografic în cataloagele WorldCat și Google Books. Ana Stoica, prin *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare* (1983), aduce problematica în proximitatea directă a educației, iar ulterior, în *Creativitatea pentru studenți și profesori* (2004), dezvoltă perspectiva psihopedagogică asupra factorilor favorizanți și inhibitori ai creativității și asupra modalităților de stimulare a acesteia. Ambele lucrări sunt confirmate bibliografic prin cataloage și surse editoriale.

În cazul profesorului, creativitatea trebuie înțeleasă ca o capacitate profesională de a produce răspunsuri originale, dar mai ales adecvate scopurilor educaționale și particularităților situației de învățare. Un demers pedagogic nu devine creativ prin simpla sa noutate. Originalitatea are valoare educațională numai atunci când este susținută de cunoașterea disciplinei, de competența pedagogică și de capacitatea de a anticipa efectele intervenției asupra elevilor.

Această perspectivă este consonantă cu modelul componential al creativității formulat de Teresa Amabile, în care creativitatea este influențată de competențele relevante pentru domeniu, procesele

relevante pentru creativitate, motivație și contextul social. *Creativity in Context* (1996) dezvoltă tocmai ideea că manifestarea creativității nu poate fi separată de mediul în care individul acționează. Pentru profesor, această idee este esențială: creativitatea profesională este susținută sau inhibată de cultura școlii, de gradul de autonomie, de climatul relațional și de oportunitățile de dezvoltare profesională.

A preda creativ și a preda pentru creativitate

O contribuție importantă la clarificarea conceptului de creativitate în educație îi aparține lui Ronald A. Beghetto. Acesta distinge între teaching about creativity, teaching for creativity și teaching with creativity. Prima perspectivă presupune dezvoltarea unor cunoștințe despre creativitate; a doua urmărește cultivarea creativității elevilor; cea de-a treia vizează manifestarea creativității în însuși procesul de predare. Beghetto arată astfel că predarea creativă este un fenomen complex, cu finalități și forme diferite.

Pentru profesorul din învățământul primar, *teaching with creativity* este deosebit de relevant. Copilul poate întâlni un profesor creativ atunci când acesta modifică o explicație deoarece observă că elevii nu au construit conceptul așa cum anticipase, transformă o eroare într-o situație de investigare, formulează o întrebare neașteptată sau valorifică o idee exprimată spontan de un elev.

Creativitatea pedagogică presupune, prin urmare, flexibilitate decizională. Profesorul își proiectează activitatea, dar nu devine prizonierul proiectului. Planificarea oferă structură; observația și judecata profesională permit adaptarea. În această perspectivă, creativitatea nu este opusul rigorii, ci reprezintă capacitatea de a utiliza riguros cunoașterea pedagogică în contexte care nu pot fi anticipate integral.

Această idee este deosebit de importantă în învățământul primar, unde diferențele dintre elevi sunt adesea vizibile în ritmul de învățare, modalitățile de exprimare, interese și experiențe anterioare. Profesorul creativ nu caută o soluție unică pentru o clasă eterogenă, ci construiește variante de acces la aceeași finalitate educațională.

Reflecția pedagogică – mecanism al dezvoltării creativității profesionale

Creativitatea profesorului nu poate fi separată de reflecția asupra practicii. Conceptul de *reflective practitioner*, asociat lui Donald Schön, oferă un cadru teoretic relevant pentru înțelegerea profesionalității în contexte caracterizate prin incertitudine și complexitate. În *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983), Schön analizează modul în care profesioniștii construiesc și ajustează soluții în situații care nu pot fi rezolvate prin aplicarea mecanică a unor reguli.

Aplicată profesiei didactice, reflecția presupune trecerea de la întrebarea „Ce metodă am folosit?" la întrebări mai profunde: De ce am ales această intervenție? Cum au răspuns elevii? Ce presupuneri despre învățare au stat în spatele deciziei mele? Ce aș păstra și ce aș modifica?

În acest sens, reflecția constituie un mecanism de transformare a experienței în cunoaștere profesională. Profesorul care analizează sistematic situațiile de la clasă își dezvoltă un repertoriu de soluții, dar și capacitatea de a decide când o anumită soluție este potrivită.

Raportul OECD *Unlocking High-Quality Teaching* (2025) susține explicit această perspectivă. Predarea este descrisă simultan ca știință, artă și meșteșug profesional: este fundamentată pe cercetare, implică creativitate și presupune dezvoltarea progresivă a judecății profesionale prin experiență, reflecție, feedback și colaborare.

Prin urmare, dezvoltarea creativității profesorului nu trebuie redusă la participarea la cursuri despre „metode moderne". Mai important este ca formarea profesională să creeze contexte în care profesorii să poată experimenta, observa, analiza, primi feedback și reconfigura propria practică.

Cultura școlii și condițiile cultivării creativității

Creativitatea profesorului este influențată semnificativ de mediul profesional. O sinteză sistematică asupra factorilor care influențează predarea creativă a identificat trei categorii majore: factori demografici, individuali și organizaționali; dintre factorii analizați, autoeficacitatea și sprijinul oferit de mediu au avut o prezență deosebit de importantă în literatura examinată.

În consecință, o școală care dorește să stimuleze creativitatea cadrelor didactice trebuie să cultive un climat profesional în care inițiativa este valorizată, iar încercarea unei soluții noi nu este

echivalată automat cu eroarea. Sunt necesare spații pentru colaborare, observare colegială, schimb de practici și reflecție asupra lecțiilor.

Creativitatea profesională are nevoie și de autonomie responsabilă. Profesorul trebuie să dispună de libertatea de a adapta demersul didactic, dar această autonomie trebuie exercitată în raport cu finalitățile curriculare, cu dovezile privind eficiența pedagogică și cu nevoile elevilor.

OECD subliniază, de altfel, că predarea de calitate nu este un demers solitar. Dezvoltarea profesională este susținută de mediul școlar, leadership și colaborare între profesioniști.

Concluzii

Cultivarea creativității profesorului reprezintă o investiție în însăși capacitatea școlii de a răspunde unei lumi caracterizate prin diversitate, schimbare și incertitudine. Profesorul creativ nu este cel care utilizează permanent tehnici spectaculoase, ci profesionistul capabil să gândească flexibil, să formuleze alternative, să interpreteze situațiile de învățare și să-și ajusteze intervențiile pe baza reflecției și a dovezilor.

În învățământul primar, această dimensiune dobândește o semnificație particulară. Copilul învață nu numai conținuturi, ci și moduri de a se raporta la cunoaștere. Un profesor care valorizează întrebarea, explorarea, formularea mai multor soluții și învățarea din eroare contribuie la construirea unui climat în care creativitatea elevilor poate deveni posibilă.

În ultimă instanță, creativitatea profesorului și reflecția pedagogică trebuie privite ca dimensiuni complementare ale unei profesionalități autentice. Creativitatea fără reflecție riscă să devină improvizație lipsită de finalitate, iar reflecția fără deschidere creativă poate rămâne prizoniera unor practici deja consacrate. Împreună, ele oferă profesorului capacitatea de a transforma complexitatea clasei într-o resursă pedagogică și de a construi o educație relevantă, umanistă și orientată către viitor.

Bibliografie

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.

Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. În J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu & J. Baer (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains* (pp. 549–564). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316274385.030

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487

OECD. (2025). *Unlocking high-quality teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en

Roșca, A. (1981). *Creativitatea generală și specifică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

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

Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor: Posibilități de cunoaștere și educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Institutul European.

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

Profesorul reflexiv în școala primară: un demers conștient pentru o educație relevantă

Prof. învățământ primar, Rodica Alina Istrate

Școala Gimnazială „Ion Creangă”

Cluj-Napoca

Școala contemporană funcționează într-un context caracterizat prin schimbări sociale, tehnologice și culturale rapide. Diversitatea experiențelor de viață ale copiilor, accesul extins la informație și dezvoltarea tehnologiilor digitale determină reconsiderarea rolului profesorului și a modului în care sunt proiectate experiențele de învățare.

Această schimbare nu presupune diminuarea importanței cunoștințelor, ci, dimpotrivă, profesorul are nevoie de o bună cunoaștere a conținutului, a particularităților de vârstă și a strategiilor de predare. Ceea ce devine esențial este capacitatea de a utiliza aceste resurse în mod flexibil și argumentat, în funcție de obiectivele de învățare și de răspunsurile reale ale elevilor. În acest context, practica reflexivă reprezintă o dimensiune importantă a profesionalității didactice. Profesorul reflexiv observă ceea ce se întâmplă în clasă, formulează întrebări cu privire la propriile decizii, analizează rezultatele și caută modalități de îmbunătățire. Reflecția nu este, prin urmare, doar o introspecție personală și nici simpla exprimare a unei impresii despre o lecție, ci un proces de examinare conștientă a experienței profesionale, orientat spre înțelegere și acțiune.

Literatura recentă confirmă caracterul complex și contextual al practicii reflexive. Mohamed, Rashid și Alqaryouti (2022) atrag atenția asupra faptului că reflecția în educație nu trebuie privită ca o procedură rigidă, ci ca un proces dinamic, participativ și ciclic. În învățământul primar, această perspectivă este deosebit de relevantă deoarece diferențele dintre elevi pot fi semnificative în ceea ce privește experiențele anterioare, ritmul de lucru, dezvoltarea limbajului, strategiile de învățare și modalitățile de exprimare.

Un reper fundamental în literatura privind practica reflexivă îl constituie lucrarea lui Donald Schön (1983). Autorul distinge între reflecția realizată în timpul acțiunii (*reflection-in-action*) și reflecția asupra acțiunii (*reflection-on-action*). Reflecția în timpul acțiunii apare atunci când profesorul observă, în desfășurarea lecției, că strategia utilizată nu produce efectul așteptat și

decide să intervină. Reflecția asupra acțiunii presupune analiza experienței după încheierea acesteia, cu scopul de a înțelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de a fundamenta acțiunile ulterioare.

În școala primară, reflecția în timpul acțiunii poate fi observată în situații aparent obișnuite: profesorul constată că elevii nu au înțeles o explicație, schimbă reprezentarea utilizată, oferă un exemplu concret, recurge la manipularea unor obiecte sau formulează întrebări suplimentare. Aceste intervenții nu trebuie confundate cu improvizația lipsită de fundament. Ele pot reprezenta decizii profesionale bazate pe observarea răspunsurilor elevilor.

Reflecția ulterioară permite o analiză mai amplă. După lecție, profesorul poate reveni asupra unor întrebări precum: Ce au învățat efectiv elevii? Ce dovezi am că au înțeles? Unde au apărut dificultăți? Ce am presupus despre cunoștințele lor anterioare? Ce intervenție a fost eficientă și pentru cine? Ce aș modifica dacă aș relua activitatea?

În această perspectivă, predarea reflexivă presupune mai mult decât evaluarea retrospectivă a unei lecții. Ea presupune utilizarea informațiilor despre procesul de învățare pentru a fundamenta deciziile pedagogice ulterioare.

Pollard et al. (2023) plasează practica reflexivă în centrul dezvoltării profesionale a profesorului și al examinării sistematice a relației dintre predare și învățare. Pentru cadrul didactic din ciclul primar, această perspectivă presupune capacitatea de a selecta, combina și ajusta strategiile în funcție de obiective, conținut, context și răspunsurile elevilor. Un profesor reflexiv nu caută, așadar, o „metodă perfectă", aplicabilă tuturor situațiilor, ci dezvoltă capacitatea de a lua decizii pedagogice adaptate contextului.

Unul dintre riscurile practicii reflexive este transformarea acesteia într-un proces bazat exclusiv pe impresii personale. Afirmații precum „lecția a mers bine" sau „elevii nu au fost atenți" pot reprezenta puncte de plecare pentru reflecție, dar nu constituie, în sine, dovezi suficiente. O reflecție profesională riguroasă poate urmări o succesiune precum: observare → interpretare → verificarea ipotezei → decizie → intervenție → observarea efectului → reflecție ulterioară.

De exemplu, profesorul observă că mai mulți elevi rezolvă incorect o problemă de matematică. O primă interpretare poate fi aceea că elevii „nu au înțeles lecția". Practica reflexivă presupune însă verificarea acestei ipoteze: dificultatea este legată de conceptul matematic, de vocabularul

problemei, de selectarea operației, de citirea cerinței sau de o reprezentare insuficientă? În funcție de răspuns, intervenția pedagogică va fi diferită. Dacă dificultatea este conceptuală, profesorul poate utiliza materiale concrete sau reprezentări vizuale. Dacă dificultatea este lingvistică, poate reformula cerința și poate lucra asupra vocabularului. Dacă elevii înțeleg conceptul, dar nu reușesc să identifice strategia potrivită, intervenția poate viza modelarea procesului de rezolvare. În acest fel, reflecția transformă o impresie generală – „elevii nu au înțeles" – într-o întrebare profesională mai precisă: „Ce anume nu au înțeles și ce dovezi am pentru această concluzie?". Această trecere de la impresie la analiză reprezintă una dintre condițiile unei practici profesionale riguroase.

Reflecția profesorului este strâns legată de evaluarea formativă, deoarece aceasta oferă informații care pot fundamenta ajustarea predării. Cercetări recente realizate în învățământul primar evidențiază importanța practicilor de evaluare pentru învățare. Gebremariam și Gedamu (2023), analizând practicile profesorilor din ciclul primar, subliniază rolul evaluării pentru identificarea progresului elevilor și pentru orientarea intervențiilor pedagogice. În mod similar, Martin, Mraz și Polly (2022), într-un studiu asupra profesorilor din învățământul elementar, arată că aceștia percep evaluarea formativă ca fiind utilă pentru identificarea lacunelor și pentru adaptarea practicii didactice. Totuși, simpla colectare a informațiilor despre elevi nu este suficientă. Valoarea evaluării formative apare atunci când informația obținută determină o decizie pedagogică. Astfel, întrebarea reflexivă nu este doar: „Cum s-au descurcat elevii?" ci și: „Ce voi face diferit pe baza a ceea ce am observat?".

Cercetările privind proiectarea evaluării formative accentuează tocmai această legătură dintre colectarea informațiilor, interpretarea lor și decizia pedagogică. Van der Steen et al. (2023) evidențiază importanța unei proiectări a evaluării formative orientate spre decizii care să contribuie efectiv la îmbunătățirea predării și învățării.

În consecință, evaluarea formativă poate deveni una dintre sursele concrete prin care profesorul își dezvoltă practica reflexivă.

Este necesară o delimitare conceptuală între reflecția profesorului, metacogniția elevului și autoreglarea învățării. Cele trei concepte sunt interrelaționate, dar nu sunt sinonime.

Reflecția profesorului se referă la examinarea experienței și a deciziilor profesionale. Metacogniția vizează cunoștințele și procesele prin care persoana își monitorizează propria

activitate cognitivă. Autoreglarea învățării presupune un ansamblu mai larg de procese prin care elevul își planifică, monitorizează și evaluează activitatea și își ajustează strategiile.

Cercetarea recentă indică importanța competențelor metacognitive ale profesorilor pentru susținerea metacogniției elevilor. Huang et al. (2022), într-un studiu realizat pe un eșantion foarte larg de profesori din învățământul primar, au identificat relații semnificative între competențele metacognitive ale profesorilor și comportamentele lor de învățare profesională și de adaptare a predării. De asemenea, Karlen et al. (2023) arată că anumite caracteristici ale competenței profesorilor – inclusiv cunoștințele, autoeficacitatea și interesul pentru autoreglarea învățării – sunt asociate cu promovarea metacogniției în rândul elevilor.

În cazul învățământului primar, aceste procese trebuie adaptate vârstei. Copiii nu au nevoie de terminologie sofisticată pentru a reflecta asupra învățării. Întrebări precum „Ce ai încercat?”, „De unde ai știut că este bine?”, „Ce ai făcut când nu ai știut?” sau „Ce ai face diferit data viitoare?” pot constitui forme accesibile de dezvoltare a gândirii metacognitive. Un profesor reflexiv poate, prin urmare, să creeze situații în care elevii învață nu doar *ce* să învețe, ci și *cum* să-și monitorizeze și să-și regleze propria învățare.

Una dintre modalitățile prin care profesorul poate sprijini dezvoltarea metacogniției este modelarea explicită a proceselor de gândire. De exemplu, în rezolvarea unei probleme matematice, profesorul poate verbaliza: „Mai întâi citesc întrebarea. Identific datele importante. Încerc să-mi dau seama ce trebuie să aflu. Aleg operația potrivită și verific dacă răspunsul meu are sens.” În acest caz, elevii observă nu doar produsul final, ci și procesul care conduce la acesta. Cercetarea asupra dezvoltării profesionale a profesorilor din ciclul primar oferă argumente în favoarea unei instruiri explicite privind strategiile de autoreglare. Sins et al. (2024) au evaluat un program de dezvoltare profesională prin care profesorii din învățământul primar au fost sprijiniți să utilizeze mai explicit strategii pentru dezvoltarea autoreglării învățării elevilor. Studiul arată importanța formării profesorilor pentru implementarea deliberată a acestor practici.

Prin urmare, dezvoltarea metacogniției elevilor nu trebuie lăsată exclusiv în seama unor activități ocazionale. Ea poate fi integrată în predarea obișnuită, prin întrebări, modelare, feedback și momente de autoevaluare.

Reflecția poate fi integrată în rutina clasei fără a transforma fiecare activitate într-un exercițiu formal de evaluare.

Jurnalul de învățare : elevii pot utiliza periodic un jurnal adaptat nivelului de vârstă. În clasele mici, acesta poate include desene, simboluri, emoticoane sau propoziții foarte scurte. În clasele mai mari, elevii pot răspunde la întrebări precum: Ce am învățat astăzi? Ce mi-a fost ușor? Ce mi-a fost dificil? Ce strategie m-a ajutat? Ce întrebare mai am?

Jurnalul nu trebuie să devină o sarcină mecanică. Valoarea sa pedagogică apare atunci când răspunsurile elevilor sunt utilizate pentru adaptarea activităților ulterioare.

Rutine scurte de autoevaluare : la finalul unei activități, elevii pot indica nivelul propriei înțelegeri prin simboluri, cartonașe sau alte modalități vizuale. De exemplu: „Am nevoie de ajutor” – „Sunt pe drumul cel bun” – „Pot explica.”

Aceste instrumente nu reprezintă măsurători precise ale progresului. Ele sunt modalități simple de comunicare și autoevaluare care pot furniza profesorului informații utile pentru ajustarea imediată a activității. Cercetarea lui Oudman, van de Pol și van Gog (2022) este relevantă în acest sens: studiul lor asupra elevilor din învățământul primar arată că implicarea elevilor în evaluarea propriilor soluții matematice poate influența procesele de monitorizare și reglare.

Rutina 3-2-1 : o structură simplă poate fi 3 lucruri pe care le-ai învățat, 2 lucruri care ți s-au părut interesante, 1 întrebare pe care încă o ai. Pentru elevii mai mici, răspunsurile pot fi exprimate prin desen sau oral. Scopul nu este obținerea unui produs formal, ci stimularea conștientizării procesului de învățare.

Întrebările metacognitive : întrebările adresate de profesor pot deveni instrumente de dezvoltare a autoreglării: Cum ai început? De ce ai ales această strategie? Cum ai verificat? Ce ai făcut când ai întâmpinat o dificultate? Există și o altă modalitate? Ce ai schimba data viitoare? Aceste întrebări deplasează atenția de la simpla identificare a răspunsului corect către înțelegerea procesului prin care elevul a ajuns la acel răspuns.

Profesorul reflexiv nu trebuie să fie un profesionist izolat, preocupat exclusiv de propria activitate. Reflecția poate avea o dimensiune colaborativă: discuțiile profesionale, observarea reciprocă, analiza unei lecții împreună cu un coleg, comunitățile de învățare profesională și

consultarea literaturii de specialitate pot oferi perspective pe care reflecția individuală nu le poate produce întotdeauna.

Cercetările recente privind dezvoltarea competențelor profesorilor pentru promovarea autoreglării arată că formarea profesională poate avea un rol important în dezvoltarea practicilor explicite de sprijinire a metacogniției elevilor. Sins et al. (2024) au evidențiat acest aspect prin evaluarea unui program de dezvoltare profesională destinat profesorilor din învățământul primar.

În acest sens, reflecția profesională poate fi privită nu doar ca activitate individuală, ci ca parte a unei culturi organizaționale în care profesorii discută despre practica lor, analizează dovezi și își formulează împreună întrebări privind învățarea elevilor.

O cultură reflexivă la nivelul școlii presupune existența unui climat profesional în care întrebările, analiza dificultăților și recunoașterea limitelor propriei practici să nu fie interpretate ca semne ale incompetenței, ci ca forme firești ale dezvoltării profesionale.

O perspectivă riguroasă asupra reflecției trebuie să recunoască și limitele acesteia. Reflecția nu produce automat o practică mai bună. Dacă profesorul se bazează exclusiv pe impresii personale, poate ajunge să confirme propriile presupuneri. De aceea, reflecția trebuie susținută, atunci când este posibil, de dovezi provenite din activitatea elevilor, feedback profesional și literatura de specialitate.

Un al doilea risc îl reprezintă formalizarea excesivă. Dacă profesorul completează în mod repetitiv formulare sau jurnale fără ca acestea să conducă la întrebări și decizii reale, practica reflexivă își pierde valoarea.

Un alt risc îl reprezintă transformarea reflecției într-o căutare permanentă a „deficiențelor” profesorului. Abordarea apreciativă este utilă tocmai pentru că permite identificarea resurselor și a practicilor eficiente, nu doar a problemelor.

În consecință, reflecția profesională eficientă trebuie să fie conștientă, critică, bazată pe dovezi, orientată către acțiune și echilibrată.

În concluzie, profesorul reflexiv este un profesionist care învață din propria practică fără a considera experiența suficientă în sine. El observă, analizează, pune întrebări, verifică presupuneri și modifică intervențiile pedagogice atunci când dovezile arată că este necesar.

În școala primară, această perspectivă are o importanță aparte. Copiii se află într-un proces intens de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială, iar diferențele dintre experiențele și modalitățile lor de învățare sunt semnificative. Profesorul are nevoie, prin urmare, de flexibilitate pedagogică, dar flexibilitatea nu înseamnă improvizație permanentă. Ea presupune capacitatea de a lua decizii argumentate în raport cu obiectivele educaționale și cu răspunsurile reale ale elevilor.

Reflecția profesorului și metacogniția elevului se pot susține reciproc. Un profesor care își examinează propriile decizii este mai bine pregătit să creeze situații în care elevii învață să își monitorizeze și să își regleze propria activitate. La rândul lor, răspunsurile elevilor devin pentru profesor surse importante de informație despre eficiența demersului didactic.

Cercetările recente consolidează această perspectivă. Studiile asupra profesorilor din învățământul primar arată importanța competențelor metacognitive și a dezvoltării profesionale pentru promovarea autoreglării învățării, în timp ce cercetările asupra evaluării formative evidențiază rolul utilizării informațiilor despre învățare pentru adaptarea predării.

În acest sens, profesorul reflexiv poate fi privit ca un profesionist care construiește un ciclu continuu între intenție, acțiune, observare, interpretare și ajustare. Creativitatea oferă posibilități de intervenție, iar reflecția contribuie la alegerea și îmbunătățirea acestora. Educația relevantă nu presupune doar să știm ce să predăm, ci și să ne întrebăm permanent de ce predăm într-un anumit mod, ce învață efectiv copiii, ce dovezi avem și ce putem face mai bine. Tocmai în această capacitate de a transforma experiența în învățare profesională se află una dintre expresiile esențiale ale profesorului reflexiv.

Bibliografie

Aust, L., Schütze, B., Hochweber, J., & Souvignier, E. (2024). Effects of formative assessment on intrinsic motivation in primary school mathematics instruction. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 2177–2200. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00768-4

Ewens, T., & Cammack, P. (2019). *Reflective primary teaching: Meeting the Teachers' Standards throughout your professional career* (2nd ed.). Critical Publishing.

Gebremariam, H. T., & Gedamu, A. D. (2023). Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement. *Frontiers in Education, 8*, 1145195. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1145195

Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action* (2nd ed.). Routledge.

Huang, X. Y., Lin, C.-H., Sun, M., & Xu, P. (2022). Metacognitive skills and self-regulated learning and teaching among primary school teachers: The mediating effect of enthusiasm. *Metacognition and Learning, 17*, 897–919. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09297-9

Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teacher competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104055. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055

Kaur, K., & Lim-Ratnam, C. (2023). Implementation of formative assessment in the English language classroom: Insights from three primary schools in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice, 22*, 215–237. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09327-y

Martin, C., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining elementary school teachers' perceptions of and use of formative assessment in mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(3), 417–425.

Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology, 13*, 1008234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234

Oudman, S., van de Pol, J., & van Gog, T. (2022). Effects of self-scoring their math problem solutions on primary school students' monitoring and regulation. *Metacognition and Learning, 17*, 213–239. https://doi.org/10.1007/s11409-021-09281-9

Pollard, A., Wyse, D., Craig, A., Daly, C., Harmey, S., Hayward, L., Higgins, S., McCrory, A., & Seleznyov, S. (2023). *Reflective teaching in primary schools* (6th ed.). Bloomsbury Academic.

Roffey-Barentsen, J., & Malthouse, R. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd ed.). Learning Matters.

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

Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J., & Vrieling-Teunter, E. (2024). Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: Evaluating a teacher professional development program in primary education. *Metacognition and Learning, 19*, 215–247. https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5

Șuteu, L., Cristea, M., & Ciascai, L. (2021). Reflective teaching and metacognition in Romanian teachers' practice: A conceptual delimitation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 104*, 113–124. https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.13

van der Steen, J., van Schilt-Mol, T., van der Vleuten, C., & Joosten-ten Brinke, D. (2023). Designing formative assessment that improves teaching and learning: What can be learned from the design stories of experienced teachers? *Journal of Formative Design in Learning, 7*, 182–194. https://doi.org/10.1007/s41686-023-00080-w

EDUCAȚIE CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ

Educația emoțională și educația civică – repere pentru formarea armonioasă a elevului

Profesor psihopedagogie specială Iuga Lenuța-Zamfira

Centrul Școlar de Educație Incluzivă

Vișeu de Sus, Maramureș

Motto

„Educația nu înseamnă doar ceea ce știm, ci și ceea ce devenim prin ceea ce învățăm.”

ARGUMENT

Școala contemporană se află într-un proces profund de transformare. Accesul rapid la informație, dezvoltarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale, diversitatea tot mai mare a colectivelor de elevi și schimbările sociale determină reconsiderarea rolului educației. În acest context, succesul școlar nu mai poate fi definit exclusiv prin cantitatea de informații acumulate sau prin rezultatele obținute la evaluările tradiționale. Educația trebuie să contribuie la formarea unei persoane autonome, echilibrate emoțional, creative, empatice, responsabile și capabile să participe activ la viața comunității.

Conceptul de educație creativă și inspirațională pornește tocmai de la această perspectivă. A educa în mod creativ nu înseamnă numai utilizarea unor metode atractive sau a unor materiale spectaculoase, ci construirea unor experiențe de învățare care trezesc curiozitatea, emoția, dorința de explorare și încrederea elevului în propriile posibilități. Profesorul inspirațional nu oferă doar răspunsuri, ci creează contexte în care copilul învață să întrebe, să aleagă, să coopereze, să își exprime emoțiile și să descopere sensul celor învățate.

Din această perspectivă, educația emoțională și educația civică sunt profund interconectate. Un copil care învață să își recunoască și să își gestioneze emoțiile, să manifeste empatie și să respecte perspectiva celuilalt dobândește baza necesară pentru comportamentul civic responsabil. În același timp, educația civică îl ajută să înțeleagă că aparține unei comunități, că are drepturi, dar și responsabilități, că propriile acțiuni produc efecte asupra celorlalți și că diferențele dintre oameni trebuie respectate.

În contextul învățământului special, această abordare dobândește o semnificație suplimentară. Elevii cu cerințe educaționale speciale pot întâmpina dificultăți în identificarea și exprimarea emoțiilor, comunicarea nevoilor, înțelegerea regulilor sociale, rezolvarea conflictelor sau transferarea comportamentelor învățate în situații cotidiene. De aceea, educația emoțională și civică trebuie să fie concretă, vizuală, repetitivă, experiențială și adaptată nivelului de înțelegere al fiecărui elev.

1. EDUCAȚIA CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ – O NOUĂ PERSPECTIVĂ ASUPRA ÎNVĂȚĂRII

Educația creativă este o abordare centrată pe elev, în care învățarea se realizează prin descoperire, experimentare, exprimare personală, colaborare și reflecție. Ea presupune depășirea modelului în care elevul reproduce informația oferită de profesor și orientarea către un model în care acesta devine participant activ la propria formare.

Creativitatea în educație nu aparține exclusiv disciplinelor artistice. Ea poate fi cultivată în orice domeniu prin întrebări deschise, situații-problemă, joc de rol, povestire, proiecte, activități practice, desen, dramatizare, tehnologie digitală sau explorarea unor soluții diferite pentru aceeași situație.

Educația inspirațională adaugă o dimensiune afectivă acestei abordări. Elevul învață mai eficient atunci când se simte în siguranță, acceptat și valorizat. Profesorul devine astfel nu doar organizator al procesului didactic, ci și model de comunicare, empatie, curiozitate și responsabilitate.

O educație creativă și inspirațională urmărește dezvoltarea integrată a elevului și valorifică simultan:

- dimensiunea cognitivă – ce știu?;
- dimensiunea emoțională – ce simt?;
- dimensiunea socială – cum relaționez?;
- dimensiunea morală – ce este corect să fac?;
- dimensiunea civică – cum contribui la comunitatea mea?;
- dimensiunea creativă – ce soluții noi pot găsi?.

Astfel, actul educațional capătă sens personal, iar cunoștințele sunt conectate cu experiența reală a copilului.

2. EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ – A ÎNVĂȚA SĂ NE ÎNȚELEGEM PE NOI ÎNȘINE ȘI PE CEILALȚI

Educația emoțională reprezintă procesul prin care elevii învață să identifice, să exprime și să gestioneze emoțiile, să manifeste empatie, să construiască relații pozitive și să ia decizii responsabile.

În abordările internaționale actuale, termenul utilizat frecvent este învățare socială și emoțională – Social and Emotional Learning (SEL).

Aceasta presupune dezvoltarea unor capacități esențiale pentru viață:

Autocunoașterea

Elevul învață să răspundă la întrebări precum:

Ce simt?

De ce mă simt astfel?

Ce pot face bine?

Ce îmi este dificil?

Când am nevoie de ajutor?

Autocunoașterea contribuie la construirea unei imagini de sine realiste și pozitive.

Autoreglarea

A recunoaște o emoție nu este suficient. Copilul trebuie să învețe modalități adecvate de exprimare și gestionare a acesteia.

Un elev poate învăța, de exemplu, să spună:

„Sunt supărat pentru că...”

în loc să răspundă prin agresivitate.

Profesorul poate utiliza tehnici precum:

- respirația conștientă;
- numărarea până la zece;
- „colțul liniștii”;
- cardurile emoțiilor;
- termometrul emoțiilor;
- pauza de autoreglare;
- verbalizarea problemei.

Empatia

Empatia reprezintă capacitatea de a identifica și înțelege emoțiile unei alte persoane.

Întrebările simple pot avea o mare valoare educativă:

Cum crezi că se simte personajul?

De ce este trist?

Cum te-ai simți tu în locul lui?

Ce ai putea face pentru a-l ajuta?

Prin asemenea exerciții, copilul trece treptat de la centrarea exclusivă asupra propriilor nevoi la înțelegerea perspectivei celuilalt.

Relațiile pozitive

Educația emoțională îi învață pe elevi:

- să comunice;
- să coopereze;
- să ceară ajutor;
- să ofere ajutor;
- să accepte un refuz;
- să rezolve un conflict fără violență;
- să respecte limitele celuilalt;
- să ofere și să primească feedback.

Luarea responsabilă a deciziilor

Copilul trebuie încurajat să anticipeze consecințele propriilor acțiuni.

În locul unei simple interdicții – „Nu ai voie!” – profesorul poate întreba:

Ce se poate întâmpla dacă faci acest lucru?

Pe cine poate afecta alegerea ta?

Ce altă soluție ai putea găsi?

În acest fel, disciplina externă este transformată treptat în **autodisciplină și responsabilitate personală**.

3. DE CE ESTE EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ O PRIORITATE ACTUALĂ?

Educația socio-emoțională nu mai este considerată un element secundar al educației. Orientările internaționale recente o plasează în centrul dezvoltării holistice a copilului.

Într-o societate caracterizată de schimbări rapide, supraexpunere informațională, interacțiuni digitale și situații sociale complexe, elevii au nevoie nu numai de cunoștințe academice, ci și de instrumente pentru a face față frustrării, conflictului, incertitudinii și presiunii sociale.

De aceea, școala trebuie să creeze contexte în care elevul să învețe că:

Toate emoțiile sunt firești, dar nu toate comportamentele sunt potrivite.

Un copil poate fi furios, însă poate învăța să nu lovească.

Poate fi trist, dar poate învăța să ceară ajutor.

Poate avea teamă, dar poate învăța să vorbească despre ea.

Poate greși, fără ca greșeala să îi definească valoarea personală.

Această abordare contribuie la dezvoltarea rezilienței, a sentimentului de apartenență și a unei relații mai sănătoase cu școala.

4. EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

În educația elevilor cu cerințe educaționale speciale, competențele emoționale trebuie dezvoltate sistematic și funcțional.

Activitățile trebuie să pornească de la situații concrete și familiare copilului.

De exemplu:

Situație: „Un coleg îți ia creionul fără să te întrebe.”

Elevul poate fi ghidat să identifice:

1. Ce simt?
„Sunt supărat.”

2. De ce?
„Pentru că a luat lucrul meu.”

3. Ce pot face?
„Îi spun să mi-l dea înapoi.”

4. Ce nu este potrivit să fac?
„Nu îl lovesc.”

5. Cui pot cere ajutor?
„Profesorului.”

Prin repetarea unor astfel de situații, elevul construiește treptat modele comportamentale pe care le poate utiliza în viața reală.

Foarte eficiente sunt:

- poveștile sociale;
- benzile desenate;
- jocurile de rol;
- teatrul de păpuși;
- cartonașele cu expresii faciale;
- fotografiile;
- secvențele „Ce s-a întâmplat? – Ce simt? – Ce fac?”;
- jocurile interactive;
- materialele audio-video;
- activitățile artistice.

În cazul elevilor cu dificultăți de limbaj, emoția poate fi exprimată inițial prin imagine, culoare, pictogramă, gest sau alegerea unei fețe expresive, înainte de solicitarea unei verbalizări complexe.

5. PUNTEA DINTRE EDUCAȚIA EMOȚIONALĂ ȘI EDUCAȚIA CIVICĂ

Educația emoțională și educația civică nu trebuie abordate separat.

Empatia conduce spre respect.

Respectul conduce spre acceptarea diferențelor.

Acceptarea conduce spre incluziune.

Incluziunea dezvoltă apartenența la comunitate.

Apartenența dezvoltă responsabilitatea civică.

Astfel, educația civică începe mult înainte ca elevul să memoreze definiții despre stat, instituții, drepturi sau democrație.

Ea începe atunci când copilul învață:

-să aștepte rândul;

-să asculte;

-să împartă;

- respecte o regulă;

-să accepte diferențele;

-să protejeze un coleg vulnerabil;

-să își asume o greșeală;

-să participe la o decizie de grup.

În această perspectivă, clasa devine prima comunitate democratică în care elevul experimentează concret drepturile, responsabilitățile, cooperarea și respectul reciproc.

„Educația emoțională îl ajută pe copil să înțeleagă „cine sunt și ce simt”, iar educația civică îl ajută să înțeleagă „cine sunt eu în relație cu ceilalți și ce responsabilitate am față de comunitate”.

Împreună, cele două dimensiuni contribuie la formarea unui elev echilibrat, empatic, autonom și responsabil.

Bibliografie:

Resurse online oficiale

- UNESCO – Education
- Consiliul Europei – Education
- Comisia Europeană – European Education Area
- OECD – Education
- UNICEF – Education
- CASEL – Social and Emotional Learning
- Ministerul Educației și Cercetării

Calitate și management educațional

Școala Profesională Specială Trinitas, Târgu Frumos

Iosif Judeanu

Managementul instituţiilor de învăţământ poartă o serie de particularităţi ce-l diferentieaza de abordările specifice altor tipuri de organizaţii. Deşi principiile generale din managementul strategic se aplică şi asupra acestor entităţi, apar o serie de specificaţii în modul în care viitorii manageri trebuie să-şi organizeze activităţile de formare. Astfel, bunurile cu care un manager şcolar operează şi asupra cărora îşi îndreaptă aşteptările din perspectiva eficienţei educaţionale, sunt reprezentate în primul rând de oameni şi relaţii interumane. În cadrul organizaţiilor şcolare interacţiunea interumană este dominantă. Liantul acestor interacţiuni îl reprezintă finalităţile actului educaţional. Aceste finalităţi au un caracter ce ţine dominant de zona formalului dar în egală măsură un impact semnificativ îl au aşteptările actorilor implicaţi în procesul educaţional. Alături de finalităţile trasate instituţional, prin legiferare, apar o serie de variabile din zona subiectivităţii actorilor implicaţi: valori personale, dorinţe, interese, atitudini, în ultima instanţa personalitatea fiecăruia. Din interferenţă celor două dimensiuni, cea formal delimitată cu zona emanaţiilor valorilor personale, se naşte un element definitoriu pentru fiecare organizaţie în parte: cultură organizaţională. Extrapolând un principiu din psihologia generală, care explică răspunsul diferit dat de subiecţi diferiţi expuşi aceluiaşi stimul, vom înţelege cum anume răspund oraganizaţiile la acelaş tip de solicitări din partea mediului educaţional precum şi explicarea diferenţelor apărute în planul eficacităţii educaţionale. Întâlnim o abordare frecvenţa la nivelul înalt al decidenţilor de politică educaţională: ignorarea specificului diferitelor tipuri de organizaţii şcolare. Astfel, o serie de măsuri cu caracter general produc numeroase distorsiuni în rândul entităţilor şcolare, asupra cărora legislaţia generală mai mult le afectează funcţionarea decât o ameliorează. A reglementa, prin modificarea realităţilor formale, nu înseamnă neapărat o reală ajustare la nevoile obiective din teren.

Lipsa unei culturi în domeniul promovării schimbărilor în educaţie a determinat în ultima perioada adevărate furtuni metodologice la nivelul micilor beneficiari. Rezistenţă la schimbare, din sânul organizaţiilor şcolare, nu este întodeauna o reală rezistenţă ci mai degrabă o latenţă voluntară, de sabotaj, pe fondul saturaţiei actorilor educaţionali în multitudinea schimbărilor apărute de-a lungul anilor. Sistemul educaţional prezent este unul plin de incertitudini.

În mod curent termenul de calitate trimite la atribute intrinseci unui produs disponibil sau serviciu prestat. Spunem despre ceva că posedă calitatea în măsură în care ne sunt satisfăcute anumite nevoi sau aşteptări. Prin urmare elementele constitutive calităţii nu ţin doar de produsul sau serviciul disponibil. Calitatea se defineşte mai degrabă ca un loc de întâlnire între aşteptările beneficiarului şi caracteristicele regăsite de acesta din urmă ca intrinseci produsului sau serviciului primit. În acord cu legislaţia internaţională, educaţia este asimilată unui serviciu public prestat de instituţii specializate aflate la dispoziţia cetăţeanului. Calitatea în educaţie se doreşte a fi un sistem referenţial complex înglobând modalităţile în care furnizorul de servicii educaţionale reuşeşte satisfacerea, prin raportare la anumite standarde, aşteptărilor beneficiarului. În sistemul autohton de învăţământ se încearcă eficientizarea implementării standardelor de evaluare în vederea autorizării/acreditării furnizorilor de servicii educaţionale. Sunt elaborate standarde minime de autorizare, standarde de acreditare şi evaluare periodică precum şi standarde de referinţă. Se poate presupune că aceste standarde au fost elaborate pornindu-se de la o analiză clară a nevoilor de formare identificate în rândul beneficiarilor direcţi

sau indirecţi. Şi totuşi, dacă a furniza calitate înseamnă a răspunde unor nevoi reale, elaborarea unor standarde care se doresc a fi atinse de toţi furnizorii lasă incertă adaptarea acestora din urmă la dinamică societăţii de astăzi. Altfel spus, cum poate un furnizor de educaţie să ofere servicii adecvate nevoilor gupurilor ţintă şi în egală măsură, să respecte anumite standarde? Legislaţia europeană, din care şcoală românească şi-a ales modelele de urmat, permite o adaptare graduală atât la standardele reper cât şi la mediul socio-educaţional aflat într-o continuă evoluţie.

Standardele impuse au mai degrabă un rol de validare a competenţelor furnizorului în asigurarea unor servicii corespunzătoare. Adevărată recunoaştere a calităţii furnizorului este asigurată de comunitatea în care acesta îşi desfăşoară activitatea. Succesul este garantat doar de măsură în care se reuşeşte identificarea nevoilor reale de formare educaţională în rândul membrilor comunităţii precum şi de flexibilitatea în a oferi o gama largă de servicii în cadrul aceluiaşi furnizor. O şcoală de succes este una de maximă deschidere. Acolo unde toţi membrii comunităţii se pot regăsi că şansă de formare. Este o şcoală dinamică ce transcende imobilitatea şcolii tradiţionale. O şcoală care iese în întâmpinarea potenţialilor beneficiari. O şcoală care nu doar identifica ci şi creează nevoi de formare printr-o abordare prospectivă continuă. Adevărată calitate în educaţie trebuie privită cu mult dincolo de simplă raportare la anumite standarde mai mult sau mai puţin impuse. Din păcate, în prezent ne aflăm încă în stadiul de pilotare a conceptului de calitate în educaţie. Pentru a încuraja tradiţia calităţii în educaţie, legislaţia specifică trebuie să permită o libertate crescută furnizorilor pe linia utilizării resurselor

Bibliografie

1. Cristea, S, 1996, Managementul organizaţiei şcolare, Editura Didactică şi Pedagogică

2. Neacşu, I. Instruire şi învăţare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

3. Iosifescu S, 2001, Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ, ISE, Bucureşti

Educație integrată

Școală Profesionala Specială Trinitas
Profesor Iosif Judeanu

Societatea contemporană obligă individul la confruntări cotidiene, diverse şi complexe în grade variabile, a căror soluţionare, favorabilă sau nu, depinde în mare măsură de resursele suport la care poate face apel atunci când resursele personale nu sunt suficiente.

Legislaţia modernă şi literatura de specialitate abordează nevoile speciale ca pe o realitate cu caracter temporar sau permanent, apanajul întregii populaţii, considerând faptul că fiecare persoană se poate confrunta în mediul său cu probleme pe care nu le poate spoluţiona şi care îl pun în situaţie de inferioritate faţă de standardele operaţionale la acel moment. Această situaţie frustrantă poate fi de durată, se poate croniciza putând crea situaţii clasice de inadaptare cu puternice rezonanţe decompensatorii pentru individul în cauză sau poate fi depăşită, gestionată şi asimilată atât de persoana afectată cât şi de mediul din care face parte.

Gestionarea situaţiilor de dificultate, temporare sau de durată, depinde în mare măsură de mijloacele şi resursele interne sau externe la care fiecare dintre noi poate face apel.

Persoanele cu nevoi speciale se află în situaţia delicată de a face faţă realităţii înconjurătoare în prezenţa unui repertoriu larg de dificultăţi. Acestea se întind de la dificultăţi în decodarea limbajului şi până la afecţiuni ce vizează căile esenţiale de recepţie şi comunicare.

Copiii cu nevoi speciale reprezintă categoria cu un grad maxim de vulnerabilitate. Având o personalitate în formare, în plină structurarea şi evoluţie, asimilează în mod particular situaţia specială cu care se confruntă: fără sprijin decompensează haotic – cu sprijin se poate contura calea spre o adaptare optimă.

Societatea contemporană a marcat o serie de evoluţii la nivelul mentalităţilor legate de persoanele cu nevoi speciale. Astfel, dacă în şcoala tradiţională elevii cu cerinţe educative speciale erau plasaţi în unităţi segregante, fiind consideraţi irecuperabili sau noneducabili, sistemul educațional și societal actual este mult mai flexibil, pregătit parcă a face faţă avalanşei diversităţii umane.

Şcoala pentru toţi, prin educaţia integrată, este replica modernă a abordării socio-educaţionale a copiilor cu nevoi speciale, o abordare ce pune în centrul strategiilor afirmate interesul superior al copilului şi din acest punct îşi propune proiectarea unor medii educaţionale incluzive în care fiecare elev este sprijinit în a-şi dobândi autonomie în proria-i dezvoltare.

Literatura de specialitate evidențiază o serie de dominante praxiologice:

Se încearcă o cadrare a preocupărilor pentru educaţia integrată în contextul larg al deschiderii multiculturale, o dată cu aderarea la comunitatea europeană. Este accentuată, de asemenea, problema perimării şi dinamismului conceptual în acest domeniu, literatura de specialitate sugerând câteva argumente explicative.

Sunt trasate câteva repere istorice, în evoluţia preocupărilor integraţioniste în abordarea elevilor cu cerinţe educative speciale, evoluţia mentalităţilor a determinat creşterea gradului de acceptanţă a mediilor sociale, favorizând schimbări importante atât în legislaţia specifică cât şi la nivelul formelor de organizare a sistemelor educaţionale. Reuşita implementării şi generalizării strategiilor de educaţie integrată depinde în mare măsură de resursele disponibile, formarea resurselor umane fiind de importanţă maximă.

Orice schimbare determină reverberaţii majore la nivelul întregului sistem în care se angajează schimbarea. Se dezvăluie aspectele intime ale implementării educaţiei integrate: principii ale integrării, forme şi strategii de educaţie integrată, servicii suport, avantaje şi limite ale schimbărilor propuse.

Impactul concret, la nivelul realităţilor şcolare, al strategiilor de educaţie integrată mediat de sistemul legislativ actual favorizează accesul elevilor cu cerinţe educative speciale integraţi în învăţământul de masă la servicii suport. Cadrul didactic de sprijin se proiectează într-un instrument flexibil, operaţional în cadrul unei echipe interdisciplinare, facilitator al integrării elevilor aflaţi în dificultate.

Demersul propus urmărește o sumară investigare în lumea complexă a integrării şcolare a elevilor cu cerinţe educative speciale, fără pretenţia argumentării exhaustive sau extrapolării concluziilor la întregul sistem al învăţământului special și special integrat.

BIBLIOGRAFIE

1. Florian, L. (2014). The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children. McGraw-Hill Education.
2. Mitchell, D. (2020). What Really Works in Special and Inclusive Education. Routledge.
3. Ainscow, M. (2016). Struggling for Inclusion: Educational Leadership in a Neo-Liberal World. Routledge.
4. Stainback, S., & Stainback, W. (2015). Inclusive Education: A Guide for Educators. Paul H. Brookes Publishing Co.
5. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare.

Profesorul reflexiv şi elevul creator: redefinirea educației într-o lume în continuă transformare

Kosztelnik Oana Ramona
Profesor Limba Engleză
Colegiul Național "Dragoș Vodă", Sighetu Marmației, Maramureș

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările tehnologice, sociale și culturale care influențează atât modul în care elevii învață, cât și rolul profesorului în procesul educațional. În acest context, transmiterea informației nu mai poate constitui singurul obiectiv al școlii. Educația relevantă presupune dezvoltarea capacității elevilor de a gândi critic, de a genera idei, de a formula întrebări, de a rezolva probleme și de a se adapta unor situații complexe și imprevizibile. Creativitatea devine astfel nu doar o abilitate asociată domeniilor artistice, ci o competență transversală, indispensabilă formării individului contemporan.

În același timp, dezvoltarea creativității elevilor este strâns legată de capacitatea profesorului de a reflecta asupra propriei practici. Profesorul reflexiv își analizează permanent strategiile, își adaptează intervențiile și transformă experiența didactică într-o sursă de învățare profesională. Lucrarea analizează relația dintre creativitate, reflecție pedagogică și educație umanistă, evidențiind necesitatea trecerii de la paradigma profesorului ca transmițător de cunoștințe la cea a profesorului ca designer al experiențelor de învățare.

1. Introducere

Școala contemporană funcționează într-un context diferit de cel în care au fost construite multe dintre modelele educaționale tradiționale. Elevul are astăzi acces rapid la cantități impresionante de informație, iar tehnologiile digitale și inteligența artificială modifică profund relația dintre individ, cunoaștere și procesul de învățare. În aceste condiții, valoarea educației nu mai poate fi măsurată exclusiv prin volumul de informații memorate.

Una dintre provocările fundamentale ale educației actuale este aceea de a transforma informația în cunoaștere și cunoașterea în capacitate de acțiune. Elevul trebuie să fie încurajat să pună întrebări, să formuleze ipoteze, să compare perspective, să creeze soluții și să reflecteze asupra propriului proces de învățare.

OECD consideră creativitatea și gândirea critică drept competențe esențiale pentru societățile complexe, globalizate și digitalizate și atrage atenția asupra necesității de a transforma aceste obiective generale în practici concrete de clasă (Vincent-Lancrin et al., 2019).

În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică nu trebuie privite separat. Elevul nu poate fi încurajat să gândească liber într-un mediu educațional în care profesorul nu își permite, la rândul său, să își chestioneze propriile practici.

2. Creativitatea – de la talent individual la competență educațională

Mult timp, creativitatea a fost asociată cu talentul artistic sau cu existența unei predispoziții speciale. O perspectivă contemporană asupra educației presupune însă o înțelegere mult mai largă a creativității.

A fi creativ înseamnă a putea privi o situație din perspective diferite, a genera alternative, a combina informații în moduri noi și a produce răspunsuri originale și relevante. În școală, creativitatea poate fi manifestată în orice disciplină: printr-o interpretare personală a unui text, prin formularea unei soluții matematice, prin proiectarea unui experiment, prin realizarea unui produs digital sau prin găsirea unor modalități alternative de rezolvare a unei probleme.

Rezultatele PISA 2022 referitoare la gândirea creativă evidențiază importanța climatului școlar și a practicilor pedagogice care oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima ideile, de a găsi răspunsuri originale și de a explora probleme din perspective multiple. (OECD, 2024).

Prin urmare, creativitatea nu poate fi cultivată doar prin activități ocazionale. Ea trebuie integrată în cultura clasei și în modul în care sunt proiectate experiențele de învățare.

3. Profesorul ca designer al experiențelor de învățare

Transformarea rolului profesorului reprezintă una dintre consecințele importante ale acestei schimbări de paradigmă.

Profesorul contemporan nu mai este doar furnizor de informație. El proiectează contexte, formulează provocări, facilitează interacțiunea și creează situații în care elevii pot construi sens.

OECD descrie profesorii ca „designeri ai mediilor de învățare", subliniind faptul că pedagogia inovatoare pornește de la înclinațiile naturale ale elevilor către explorare, colaborare, creativitate și investigare (OECD, 2018).

În acest sens, o lecție relevantă nu este neapărat cea în care profesorul vorbește cel mai mult, ci cea în care elevii sunt puși în situația de a gândi, de a crea și de a lua decizii.

Metode precum învățarea bazată pe proiect, problem-based learning, învățarea colaborativă, dezbaterea, brainstormingul, Gallery Walk, Jigsaw sau Flipped Classroom pot crea contexte favorabile dezvoltării creativității.

Important este însă ca metodele să nu fie utilizate mecanic. Valoarea lor pedagogică apare atunci când sunt integrate într-un demers coerent, construit în jurul unor obiective autentice de învățare.

4. Reflecția pedagogică – condiție a dezvoltării profesionale

Un profesor care dorește să dezvolte creativitatea elevilor trebuie să fie, la rândul său, un profesor reflexiv.

Reflecția pedagogică presupune analiza sistematică a experienței didactice: Ce a funcționat? Ce nu a funcționat? De ce au reacționat elevii într-un anumit mod? Ce aș putea modifica? Ce am învățat din această experiență?

Donald Schön (1983) a evidențiat importanța practicianului reflexiv și a conceptelor de „reflection-in-action" și „reflection-on-action". În educație, aceste concepte susțin ideea că experiența profesională nu devine automat dezvoltare profesională. Ea devine sursă de dezvoltare atunci când este analizată și transformată în cunoaștere profesională.

Reflecția îl ajută pe profesor să depășească rutina și să transforme dificultățile în oportunități de îmbunătățire.

5. Educația umanistă și centralitatea elevului

Cultivarea creativității nu poate fi separată de dimensiunea umanistă a educației.

O educație centrată pe elev presupune recunoașterea acestuia ca persoană, nu doar ca beneficiar al unui curriculum. Elevul are nevoie de siguranță psihologică, de libertatea de a formula opinii, de posibilitatea de a greși și de a încerca din nou.

Un climat educațional excesiv de rigid poate inhiba creativitatea. Dacă fiecare răspuns diferit este sancționat, elevul va învăța să ofere ceea ce crede că profesorul dorește să audă, nu ceea ce gândește.

În schimb, un mediu care acceptă întrebările, alternativele și eroarea ca etapă a învățării poate contribui la dezvoltarea autonomiei intelectuale.

În această perspectivă, educația umanistă nu înseamnă renunțarea la rigoare. Dimpotrivă, ea presupune combinarea exigenței academice cu respectul pentru individualitatea elevului.

6. Creativitatea și gândirea critică – o relație necesară

Creativitatea și gândirea critică sunt uneori tratate ca dimensiuni distincte. În realitate, ele se completează.

Creativitatea permite generarea unor posibilități, în timp ce gândirea critică permite examinarea, selectarea și îmbunătățirea acestora.

Elevul creativ formulează mai multe soluții; elevul care gândește critic le analizează și identifică soluția cea mai relevantă.

Această relație este importantă mai ales într-un context informațional în care elevii întâlnesc zilnic conținut generat automat, informații neverificate și perspective contradictorii. Educația trebuie să îi pregătească nu doar să producă idei, ci și să le evalueze.

7. Reflecția profesorului și evaluarea creativității

O dificultate importantă o reprezintă evaluarea creativității. Dacă școala valorizează doar răspunsul corect și rapid, există riscul ca procesele creative să fie descurajate.

Evaluarea creativității poate presupune criterii precum originalitatea, flexibilitatea, elaborarea, relevanța, capacitatea de argumentare și îmbunătățirea unei idei.

OECD subliniază importanța unor sarcini care îi provoacă pe elevi să producă un rezultat, să privească problemele din perspective diferite și să aibă timp pentru reflecție și feedback (OECD, 2024).

Prin urmare, evaluarea trebuie să urmărească nu numai produsul final, ci și procesul prin care acesta a fost construit.

8. Concluzii

Educația relevantă pentru lumea contemporană nu poate fi construită exclusiv prin acumularea de informații. Ea presupune dezvoltarea unor persoane capabile să gândească, să creeze, să colaboreze, să pună sub semnul întrebării ceea ce cunosc și să se adapteze situațiilor noi.

Creativitatea devine astfel o dimensiune transversală a educației, iar profesorul reflexiv devine un factor esențial al acestei transformări.

A cultiva creativitatea elevilor înseamnă, în același timp, a regândi modul în care profesorul își proiectează lecțiile, evaluează progresul și interpretează propriile experiențe profesionale.

Școala viitorului nu are nevoie de mai puțină rigoare, ci de o rigoare diferită: una care lasă loc întrebărilor, explorării, colaborării și creativității.

În acest sens, profesorul reflexiv și elevul creator devin două repere complementare ale unei educații autentice, umaniste și adaptate complexității lumii actuale.

Bibliografie:

1. OECD. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

2. OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

3. OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.

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

4. Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Association for Supervision and Curriculum Development.

5. Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

6. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96.

7. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). *Classroom contexts for creativity*. High Ability Studies, 25(1), 53–69.

Studiu privind dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor prin utilizarea aplicațiilor GIS și Google Earth în predarea Geografiei

Prof. Lalu Jany, Colegiul Național "Mircea cel Bătrân", Rm. Vâlcea

Rezumat

Integrarea tehnologiilor digitale în procesul de predare-învățare reprezintă una dintre direcțiile importante ale educației contemporane. În cadrul disciplinei Geografie, utilizarea Sistemelor Informaționale Geografice (GIS) și a aplicației Google Earth creează oportunități deosebite pentru transformarea procesului educațional într-un demers investigativ, interactiv și aplicativ. Aceste instrumente permit elevilor să vizualizeze și să analizeze informații spațiale, să compare fenomene geografice, să realizeze măsurători, să interpreteze imagini satelitare și să construiască propriile reprezentări cartografice.

Prezentul studiu analizează rolul aplicațiilor GIS și Google Earth în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, evidențiind contribuția acestora la formarea gândirii spațiale, a capacității de analiză și interpretare a informațiilor geografice, precum și a autonomiei în învățare. Sunt prezentate posibilități concrete de integrare a tehnologiilor geospațiale în activitățile didactice, prin investigație, problematizare, învățare bazată pe proiect și activități colaborative. Utilizarea acestor tehnologii este raportată la finalitățile educației geografice și la necesitatea pregătirii elevilor pentru o societate în care informația geospațială ocupă un loc tot mai important.

Cuvinte-cheie: GIS, Google Earth, geografie, competențe digitale, gândire spațială, cartografie digitală, investigație geografică, tehnologii educaționale.

1. Introducere

Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor digitale a modificat semnificativ modul în care oamenii accesează, procesează și utilizează informația. În prezent, datele geografice sunt prezente în numeroase activități cotidiene: orientarea și navigația, planificarea călătoriilor, localizarea unor obiective, monitorizarea fenomenelor naturale sau analiza schimbărilor mediului. În acest context, școala trebuie să îi ofere elevului nu doar posibilitatea de a utiliza tehnologia, ci și capacitatea de a înțelege, interpreta și utiliza critic informația digitală. Geografia este una dintre disciplinele care pot valorifica în mod deosebit această transformare. Prin natura sa spațială, disciplina se află într-o relație directă cu tehnologiile geospațiale. Sistemele Informaționale Geografice permit organizarea, analizarea și reprezentarea datelor geografice, în timp ce Google Earth oferă posibilitatea explorării interactive a suprafeței terestre prin imagini satelitare, modele tridimensionale, măsurători și reprezentări tematice.

Documentele metodologice recente recomandă utilizarea GIS, Google Earth și a altor instrumente digitale pentru analiza realității geografice și dezvoltarea inteligenței vizual-spațiale. Mai mult, noua

programă pentru opționalul „Ora de GIS” pune accent explicit pe utilizarea autonomă a instrumentelor GIS, analiza critică a datelor geospațiale și crearea de produse digitale relevante pentru comunitate.

2. GIS – de la harta tradițională la analiza digitală a spațiului

Sistemul Informațional Geografic poate fi înțeles ca un ansamblu de instrumente și metode prin care datele asociate unui spațiu geografic sunt colectate, organizate, analizate și reprezentate. În școală, GIS nu trebuie privit exclusiv ca un instrument tehnic destinat specialiștilor. Utilizat gradual și adaptat vârstei elevilor, acesta poate deveni un instrument didactic și cognitiv. Harta tradițională îi permite elevului să observe distribuția unui fenomen. Un sistem GIS îi oferă posibilitatea de a interacționa cu informația.

Elevul poate:

- modifica scara;
- activa sau dezactiva straturi tematice;
- selecta anumite elemente;
- realiza măsurători;
- compara date;
- identifica relații spațiale;
- construi hărți tematice;
- interpreta date provenite din surse diferite.

În acest fel, elevul nu mai este doar cititor al hărții, ci poate deveni creator și analist al informației geografice.

3. Google Earth – spațiul geografic transformat în laborator virtual

Un avantaj major al aplicației Google Earth îl reprezintă accesibilitatea sa. Elevii sunt deja familiarizați cu aplicațiile de localizare și navigație, iar această experiență poate fi valorificată în scop educațional. Google Earth permite vizualizarea unor spații geografice la diferite scări, explorarea imaginilor satelitare, măsurarea distanțelor și suprafețelor, observarea reliefului în 3D și realizarea unor reprezentări geografice. Documentele curriculare recente evidențiază tocmai aceste posibilități: Google Earth poate fi utilizat pentru vizualizarea imaginilor satelitare, măsurători, modele digitale de elevație, analize diacronice, realizarea unor hărți tematice și tururi virtuale. De exemplu, în cadrul unei lecții despre formele de relief, elevii pot explora tridimensional un sector montan. În loc să privească doar o fotografie din manual, elevul poate „călători” virtual în spațiu și poate observa:

- altitudinea;
- orientarea versanților;
- văile;

- fragmentarea reliefului;
- modul de utilizare a terenurilor.

Experiența vizuală poate fi transformată ulterior într-o activitate de analiză și interpretare.

4. Dezvoltarea competențelor digitale prin activități geografice

Competența digitală nu înseamnă doar capacitatea de a utiliza un dispozitiv. Înseamnă și capacitatea de a căuta, selecta, analiza, interpreta, crea și comunica informații prin intermediul tehnologiei. Utilizarea GIS și Google Earth poate contribui la dezvoltarea acestor componente. Un proiect geografic poate presupune următoarele etape:

identificarea problemei → căutarea datelor → verificarea surselor → organizarea informațiilor → reprezentarea cartografică → analiza → formularea concluziilor → prezentarea produsului final.

Elevul parcurge astfel un proces complex, în care competențele geografice și cele digitale se dezvoltă simultan. De exemplu, elevii pot primi sarcina de a realiza o analiză a potențialului turistic al localității sau al regiunii în care locuiesc. Pot identifica obiectivele turistice, pot măsura distanțele dintre acestea, pot realiza trasee și pot crea o hartă digitală sau un tur virtual. Un astfel de produs este mai mult decât un exercițiu școlar. El reprezintă un produs digital cu utilitate practică.

5. GIS și dezvoltarea gândirii spațiale

Una dintre competențele importante dezvoltate prin studiul geografiei este gândirea spațială. Aceasta presupune capacitatea de a înțelege:

- poziția unui fenomen;
- distribuția sa;
- distanțele;
- direcțiile;
- relațiile dintre elemente;
- schimbările produse în timp.

Tehnologiile GIS pot susține foarte eficient această formă de gândire. Elevul poate observa, de exemplu, relația dintre densitatea populației și rețeaua de transport sau dintre utilizarea terenurilor și caracteristicile reliefului. Prin suprapunerea unor straturi tematice, relațiile spațiale devin vizibile. În acest mod, elevul învață să privească spațiul geografic ca pe un sistem de relații, nu ca pe o simplă colecție de localizări.

6. Utilizarea imaginilor satelitare în procesul de învățare

Imaginile satelitare reprezintă o resursă educațională valoroasă. Ele permit observarea directă a unor modificări ale suprafeței terestre. Prin compararea imaginilor disponibile pentru perioade diferite, elevii pot analiza:

- extinderea localităților;
- modificarea suprafețelor agricole;
- reducerea sau extinderea unor suprafețe forestiere;
- schimbarea cursurilor de apă;
- dezvoltarea infrastructurii;
- transformarea zonelor turistice.

O astfel de activitate dezvoltă capacitatea elevului de a identifica schimbarea geografică în timp. Profesorul poate formula o problemă: „Cum s-a modificat această zonă în ultimii ani și care ar putea fi cauzele?" Elevii trebuie să observe schimbările, să formuleze ipoteze și să le verifice prin consultarea altor surse. Astfel, tehnologia devine un instrument pentru cercetarea realității.

7. Învățarea bazată pe proiect

Una dintre cele mai eficiente modalități de integrare a GIS în educație este învățarea bazată pe proiect. Un proiect GIS poate avea ca temă, de exemplu: „Patrimoniul natural și cultural al localității mele". Elevii pot identifica obiectivele, pot colecta coordonate, pot adăuga imagini și informații și pot construi o hartă interactivă. Un alt proiect poate aborda: „Riscurile naturale din regiunea mea". Elevii pot localiza zone expuse la inundații, alunecări de teren sau alte hazarduri și pot analiza relația acestora cu caracteristicile fizico-geografice. Se recomandă acest tip de demers, bazat pe investigație, probleme reale, proiecte colaborative și realizarea unor produse GIS precum hărți digitale și tururi virtuale.

8. GIS și interdisciplinaritatea

Utilizarea tehnologiilor geospațiale permite realizarea unor activități interdisciplinare.

Geografie – Informatică. Elevii pot învăța să gestioneze date, să utilizeze aplicații și să creeze produse digitale.

Geografie – Istorie. Imaginile satelitare și hărțile istorice pot fi utilizate pentru analiza transformărilor teritoriale.

Geografie – Biologie. Pot fi analizate distribuția ecosistemelor, suprafețele forestiere sau modificările habitatelor.

Geografie – Matematică. Pot fi realizate calcule de distanțe, suprafețe, proporții și reprezentări grafice.

Geografie – Educație civică. Elevii pot analiza probleme ale comunității locale și pot propune soluții.

Această interdisciplinaritate contribuie la formarea unei imagini coerente asupra realității.

9. GIS și gândirea critică

Un risc al utilizării tehnologiei este considerarea informației digitale ca fiind automat corectă. Elevul trebuie să învețe că și datele digitale trebuie verificate. O hartă poate fi construită pe baza unor

date incomplete, depășite sau interpretate greșit. Elevul învață să utilizeze datele și să le evalueze. De aceea, utilizarea GIS trebuie să fie însoțită de întrebări precum:

- Care este sursa datelor?
- Cât de recente sunt?
- Ce scară au?
- Sunt complete?
- Ce metodă de colectare a fost utilizată?
- Ce limitări au?

10. Profesorul – mediator între tehnologie și învățare

Introducerea tehnologiilor digitale nu înseamnă renunțarea la rolul profesorului. Dimpotrivă, profesorul devine mediator și organizator al experienței de învățare. El trebuie să stabilească:

- obiectivul activității;
- instrumentul potrivit;
- sursele de date;
- nivelul de dificultate;
- sarcinile elevilor;
- criteriile de evaluare.

Tehnologia nu trebuie utilizată doar pentru a face lecția mai atractivă. Întrebarea fundamentală este: „Ce poate înțelege elevul mai bine folosind această tehnologie?”

Dacă utilizarea GIS sau Google Earth contribuie la formularea unei explicații, la descoperirea unei relații sau la rezolvarea unei probleme, atunci tehnologia are o veritabilă valoare pedagogică.

11. Evaluarea competențelor digitale și geografice

Evaluarea activităților GIS trebuie să urmărească atât produsul final, cât și procesul prin care elevul ajunge la acesta.

Pot fi evaluate:

- corectitudinea informațiilor;
- utilizarea adecvată a instrumentului digital;
- selectarea surselor;
- organizarea datelor;
- corectitudinea reprezentării cartografice;
- capacitatea de analiză;
- formularea concluziilor;
- creativitatea;

- colaborarea în echipă.

Un proiect poate fi evaluat printr-o rubrică ce acordă punctaje pentru fiecare dintre aceste componente. Evaluarea devine formativă și îi oferă elevului informații despre ceea ce trebuie îmbunătățit.

Concluzii

Aplicațiile GIS și Google Earth oferă geografiei școlare posibilitatea de a se apropia de modul în care informația geografică este utilizată în societatea contemporană. Prin intermediul lor, elevul poate trece de la citirea unei hărți la construirea și analiza unei hărți, de la receptarea informației la investigarea acesteia și de la reproducerea unor cunoștințe la rezolvarea unor probleme reale. Valoarea educațională a acestor tehnologii nu constă exclusiv în caracterul lor atractiv, ci în capacitatea de a dezvolta simultan competențe geografice, digitale, investigative și de comunicare. GIS și Google Earth pot transforma ora de geografie într-un spațiu de explorare în care elevul poate observa, măsura, compara, analiza și explica. Într-o societate în care informația geospațială este utilizată tot mai mult pentru orientare, planificare, protecția mediului, transport, turism și dezvoltarea comunităților, formarea acestor competențe devine o necesitate educațională. Utilizarea GIS în școală reprezintă modernizarea mijloacelor didactice și o schimbare de perspectivă asupra învățării geografiei. Elevul nu mai este doar cel care învață despre spațiu, ci poate deveni investigator, analist și creator de informație geografică. În acest sens, tehnologiile geospațiale contribuie la formarea unui elev autonom, creativ, responsabil și capabil să utilizeze tehnologia pentru a înțelege lumea în care trăiește.

Bibliografie

Dulamă Maria Eliza, 2006, Metodologie didactică, Editura Clusium, Cluj-Napoca

Mândruț O., 2010, Competențele în învățarea geografiei. Ghid metodologic, Editura Corint, București

Mândruț O., Dan Steluța, 2014, Didactica geografiei, Editura Corint Educațional, București

Studiu privind dezvoltarea gândirii critice la elevi prin analiza hărților tematice

Lalu Mihaela Victoria, Liceul Tehnologic ”Ferdinand I”, Rm. Vâlcea

Rezumat

În contextul actual al educației centrate pe competențe, dezvoltarea gândirii critice reprezintă una dintre finalitățile importante ale procesului instructiv-educativ. Disciplina Geografie oferă numeroase oportunități pentru atingerea acestui obiectiv, prin specificul său investigativ și prin utilizarea unor surse variate de informare. Dintre acestea, hărțile tematice constituie instrumente didactice cu un important potențial formativ, deoarece permit elevilor să observe distribuții spațiale, să identifice relații, să compare fenomene și să formuleze explicații și ipoteze.

Studiul de față își propune investigarea modalităților prin care analiza hărților tematice contribuie la formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevii de liceu. Pornind de la premisele didacticii geografiei moderne, lucrarea prezintă un demers experimental desfășurat la clasele a IX-a și a X-a, evidențiind eficiența metodelor interogativ-analitice în interpretarea hărții. Rezultatele obținute confirmă faptul că utilizarea sistematică a hărților tematice determină o creștere semnificativă a capacității de analiză, sinteză și argumentare. De asemenea, sunt propuse exemple de activități didactice bazate pe problematizare, comparație, argumentare și investigație. Abordarea are la bază principiul conform căruia elevul trebuie să depășească simpla identificare a informației și să ajungă la explicarea și evaluarea acesteia.

Cuvinte-cheie: gândire critică, hărți tematice, geografie, analiză cartografică, interpretare, problematizare, competențe geografice.

1. Introducere

Transformările societății contemporane impun reconsiderarea finalităților educației. Într-un context caracterizat printr-un volum foarte mare de informații, accesibile prin surse diverse, școala nu mai poate avea ca obiectiv principal transmiterea și memorarea unor cunoștințe. Este necesară formarea capacității elevului de a selecta, analiza, interpreta și evalua informațiile și de a formula opinii argumentate. În acest cadru, gândirea critică reprezintă o competență fundamentală. Ea presupune capacitatea de a examina informațiile cu atenție, de a identifica relații cauză–efect, de a compara perspective, de a formula ipoteze și de a argumenta concluziile. Geografia școlară dispune de un potențial deosebit pentru dezvoltarea acestei competențe. Prin natura sa, disciplina presupune analiza relațiilor dintre fenomene și procese, raportarea acestora la spațiu și interpretarea interacțiunilor dintre componentele mediului natural și societatea umană. În acest demers, harta tematică reprezintă mult mai mult decât un simplu suport vizual. Ea este o formă de organizare și comunicare a informației geografice, care solicită elevului operații intelectuale succesive: observare, localizare, comparare,

clasificare, corelare, interpretare și argumentare. Literatura românească de specialitate acordă un rol important utilizării hărților în procesul de predare-învățare a geografiei, iar lucrările de didactica geografiei subliniază necesitatea formării unor competențe care depășesc memorarea informației.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea s-a desfășurat în anul școlar 2025-2026 la Liceul Tehnologic "Ferdinand I" Râmnicu Vâlcea, pe un eșantion de 48 de elevi din clasele a IX-a A și a X-a B.

Instrumente utilizate:

- hărți tematice: harta densității populației din România, harta riscurilor naturale din jud. Vâlcea, harta climatică a Europei, harta utilizării terenurilor
- fișe de lucru cu sarcini graduale după taxonomia lui Bloom revizuită
- grilă de observare a indicatorilor gândirii critice

Demersul didactic a presupus trei etape:

a) Etapa de decodificare - Ce văd? (identificarea semnelor convenționale, scării, legendei)

b) Etapa de analiză - Ce relații există? (corelarea a două hărți tematice, ex. relief - densitatea populației)

c) Etapa de interpretare critică - De ce? Ce consecințe? Ce soluții? (formularea de ipoteze, argumentarea unui punct de vedere)

Exemplu de sarcină critică: "Analizând harta riscurilor de alunecări de teren din județul Vâlcea și harta distribuției așezărilor, argumentați de ce anumite localități sunt mai vulnerabile. Propuneți 2 măsuri de prevenire."

3. Harta tematică – sursă de informație și instrument didactic

Harta tematică reprezintă o modalitate de redare cartografică a unui anumit fenomen sau proces geografic, punând în evidență distribuția sa spațială. Spre deosebire de harta generală, care oferă informații referitoare la mai multe componente ale spațiului geografic, harta tematică urmărește un obiectiv informațional precis: distribuția populației, densitatea populației, precipitațiile, temperaturile, utilizarea terenurilor, activitățile economice, rețelele de transport sau diferite caracteristici ale mediului. Din perspectiva didactică, această particularitate este deosebit de valoroasă. Elevul nu primește informația sub forma unui text pe care trebuie să îl memoreze, ci sub forma unei reprezentări spațiale care trebuie descifrată. Pentru a extrage informația corectă, elevul trebuie să cunoască elementele hărții: titlul, legenda, scara, orientarea și simbolurile utilizate. Însă adevărata valoare formativă apare în momentul în care elevul este solicitat să răspundă unor întrebări care depășesc simpla identificare.

De exemplu:

- Unde este fenomenul mai intens?
- Care sunt regiunile în care apare cea mai mare frecvență?

- Ce asemănări și diferențe observăm?
- Cum poate fi explicată această distribuție?
- Ce alte fenomene geografice ar putea influența repartiția observată?

În acest moment, harta devine instrument de gândire.

4. Gândirea critică și analiza informației geografice

Dezvoltarea gândirii critice presupune trecerea de la acceptarea pasivă a informației la examinarea ei activă. În cazul hărților tematice, acest proces poate fi organizat pe mai multe niveluri.

Primul nivel – observarea

Elevul identifică informațiile evidente:

- localizarea fenomenului;
- valorile maxime și minime;
- repartiția spațială;
- principalele categorii reprezentate.

Această etapă dezvoltă atenția și capacitatea de selectare a informației relevante.

Al doilea nivel – compararea

Elevul compară diferite regiuni sau categorii.

De exemplu, poate compara densitatea populației din regiunile montane cu cea din câmpii.

Al treilea nivel – corelarea

Elevul pune în relație informațiile de pe hartă cu alte cunoștințe.

O hartă a precipitațiilor poate fi analizată împreună cu o hartă a reliefului.

Astfel, elevul poate observa relații între altitudine, orientarea versanților și cantitatea de precipitații.

Al patrulea nivel – explicarea

Elevul trebuie să răspundă la întrebarea:

„De ce?”

Acesta este unul dintre cele mai importante momente în dezvoltarea gândirii critice.

Al cincilea nivel – argumentarea

Elevul formulează o concluzie și o susține prin informații desprinse din hartă.

Prin această succesiune, simpla „citire a hărții” se transformă într-un proces complex de analiză și raționament.

5. Problematizarea prin intermediul hărților tematice

Una dintre metodele eficiente pentru dezvoltarea gândirii critice este problematizarea. În loc să solicite elevului reproducerea unei informații, profesorul formulează o problemă care poate fi

soluționată prin analiza hărții. De exemplu, în cazul unei hărți privind densitatea populației, întrebarea poate fi:

„De ce cele mai mari densități ale populației nu sunt distribuite uniform pe teritoriul țării?”

Elevii trebuie să observe harta, să identifice regiunile cu valori ridicate și să formuleze explicații.

Pot fi luate în considerare:

- relieful;
- resursele naturale;
- dezvoltarea economică;
- infrastructura;
- istoricul așezărilor;
- accesibilitatea;
- condițiile naturale.

Astfel, o singură hartă poate deveni punctul de plecare pentru o analiză interdisciplinară.

6. Compararea hărților tematice

O modalitate și mai complexă de dezvoltare a gândirii critice este compararea a două sau mai multe hărți tematice. De exemplu, elevii pot analiza: harta densității populației + harta reliefului, harta precipitațiilor + harta reliefului, harta activităților economice + harta rețelelor de transport. Elevii trebuie să identifice asemănări, diferențe și eventuale relații între fenomene. Această activitate dezvoltă capacitatea de corelare a informațiilor. Mai mult, elevii pot fi solicitați să formuleze ipoteze: „Dacă într-o anumită regiune densitatea populației este ridicată, ce factori geografici ar putea explica această situație?” Ipotezele sunt apoi verificate prin consultarea altor hărți sau surse de informare. În acest mod, elevul învață că o explicație geografică nu trebuie doar afirmată, ci și verificată și argumentată.

7. Harta tematică și argumentarea

Un obiectiv important al activităților didactice este dezvoltarea capacității elevului de a formula un punct de vedere argumentat. O sarcină simplă poate fi formulată astfel: „Analizați harta și explicați de ce considerați că regiunea X prezintă cele mai favorabile condiții pentru dezvoltarea activității Y.”

Elevul trebuie să:

1. identifice informația relevantă;
2. selecteze argumentele;
3. stabilească relații între fenomene;
4. formuleze o concluzie.

În acest fel, harta devine un suport pentru construcția argumentului. Este important ca profesorul să nu accepte răspunsuri de tipul „pentru că acolo condițiile sunt favorabile”, ci să solicite precizarea concretă a factorilor și raportarea acestora la informația cartografică.

8. Activități practice pentru dezvoltarea gândirii critice

Utilizarea hărților tematice poate fi integrată în activități variate. Activitatea „Observă – explică – argumentează” Elevul primește o hartă și răspunde succesiv la trei întrebări:

Ce observ?

Cum explic ceea ce observ?

Cu ce argumente pot susține explicația?

Această structură simplă îl determină să treacă de la observație la raționament.

Activitatea „Harta care contrazice”

Profesorul prezintă o afirmație, iar elevii trebuie să verifice dacă aceasta este susținută de informația cartografică.

De exemplu: „Cele mai populate regiuni sunt întotdeauna cele mai favorabile agriculturii.”

Elevii trebuie să analizeze harta și să stabilească dacă afirmația este adevărată, parțial adevărată sau falsă.

Activitatea „Construiește explicația”

Elevii primesc o hartă și trebuie să formuleze cel puțin trei ipoteze care pot explica distribuția fenomenului. Ulterior, ipotezele sunt verificate prin consultarea altor surse.

Aceste activități transformă elevul din receptor în investigator al informației geografice.

9. Hărțile digitale și dezvoltarea competențelor

Evoluția tehnologiei a extins posibilitățile de utilizare a hărților. Hărțile digitale și aplicațiile geografice permit modificarea scării, selectarea unor straturi tematice și compararea rapidă a informațiilor. Acest lucru poate contribui la dezvoltarea gândirii critice, deoarece elevul poate observa mai ușor relațiile dintre fenomene. Totuși, utilizarea tehnologiei trebuie să fie subordonată obiectivului didactic. Un instrument digital este valoros nu pentru că este modern, ci pentru că permite elevului să observe, să analizeze și să formuleze concluzii pe care altfel le-ar descoperi mai greu.

10. Evaluarea competențelor de analiză cartografică

Evaluarea trebuie să urmărească nu doar dacă elevul identifică informația corectă, ci și modul în care o utilizează. Pot fi evaluate următoarele competențe:

- identificarea informației relevante;
- utilizarea corectă a legendei;
- localizarea fenomenelor;

- compararea distribuțiilor spațiale;
- identificarea relațiilor;
- formularea ipotezelor;
- argumentarea concluziilor.

O grilă de evaluare poate acorda punctaje distincte pentru observare, interpretare, explicație și argumentare.

Astfel, elevul înțelege că învățarea geografiei nu înseamnă doar să găsească răspunsul corect, ci să poată explica cum a ajuns la acel răspuns.

Rezultate și concluzii

Evaluarea inițială a arătat că 68% dintre elevi se situau la nivelul identificării, rezolvând doar sarcini de localizare.

După intervenția didactică de 8 lecții, evaluarea finală a indicat progrese semnificative:

- 74% dintre elevi au reușit să coreleze corect două hărți tematice
- 61% au formulat argumente coerente privind relația cauză-efect (ex. defrișare - risc de alunecare)
- 58% au propus soluții pertinente la problemele identificate pe hartă

Se constată o îmbunătățire a capacității de a pune întrebări geografice relevante, indicator esențial al gândirii critice. O dificultate remarcată a fost tendința elevilor de a rămâne la descriere, fără a trece la explicație. Aceasta a fost ameliorată prin întrebări de tipul "Ce s-ar întâmpla dacă...?".

Harta tematică reprezintă unul dintre cele mai valoroase instrumente ale geografiei școlare, iar utilizarea sa sistematică poate contribui semnificativ la dezvoltarea gândirii critice. Valoarea sa educativă nu constă doar în cantitatea de informație pe care o transmite, ci mai ales în operațiile intelectuale pe care le solicită. Analiza unei hărți îi oferă elevului posibilitatea de a observa, compara, corela, explica și argumenta. În acest fel, activitatea cartografică depășește memorarea și devine un exercițiu de gândire. Profesorul de geografie are rolul de a transforma harta dintr-un simplu material ilustrativ într-o sursă de întrebări și investigație. Un demers didactic eficient poate urma traseul:
observare → identificare → comparare → corelare → interpretare → explicare → argumentare.

Acest traseu contribuie la formarea unor elevi capabili să analizeze informația și să nu accepte automat orice afirmație fără verificare. Într-o societate în care reprezentările grafice, hărțile, statisticile și informațiile vizuale sunt prezente în permanență, această competență depășește cadrul disciplinei Geografie. Prin urmare, a-l învăța pe elev să citească o hartă înseamnă, într-un sens mai larg, a-l învăța să citească și să interpreteze lumea.

Bibliografie

Dulamă Maria Eliza, 2010, Metodica predării geografiei, Editura Clusium, Cluj-Napoca

Ilinca N., Nancu D., 2018, Didactica geografiei. Ghid pentru profesorul de geografie, Editura Didactică și Pedagogică, București

Mândruț O., 2012, Didactica geografiei, Editura Corint, București

Mândruț O., Ardelean A., 2012, Geografie - metodica predării, Editura Didactică și Pedagogică, București

Strategii didactice pentru stimularea creativității și a reflecției pedagogice la școlarii mici

Autor: Lebădă Daniela-Cristina
Instituția de învățământ: Liceul Tehnologic „Dimitrie Filipescu”, Buzău

În contextul unei societăți caracterizate prin schimbare accelerată, diversitate, digitalizare și transformări profunde ale modului în care oamenii comunică, lucrează și se raportează la cunoaștere, școala este chemată să își regândească permanent rolul și practicile. Educația contemporană nu mai poate fi redusă la transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să ofere elevilor contexte autentice de învățare, în care aceștia să poată explora, crea, coopera, reflecta și construi sensuri personale.

Lucrarea abordează creativitatea și reflecția pedagogică drept repere esențiale pentru construirea unei educații relevante și umaniste. Creativitatea este analizată atât ca abilitate care trebuie cultivată la elevi, cât și ca dimensiune importantă a profesionalismului didactic. În același timp, reflecția pedagogică este considerată un instrument prin care cadrul didactic își analizează propriile practici, identifică soluții, adaptează demersul educațional și răspunde diversității reale din clasă.

Sunt evidențiate strategii didactice care pot stimula creativitatea elevilor – învățarea prin proiecte, jocul didactic, investigația, învățarea prin cooperare, abordarea interdisciplinară și utilizarea resurselor digitale, precum și necesitatea păstrării unui echilibru între tehnologie și dimensiunea umană a educației. Lucrarea subliniază faptul că o educație relevantă nu se construiește exclusiv prin metode inovatoare, ci prin capacitatea profesorului de a crea relații autentice, de a valoriza unicitatea fiecărui elev și de a transforma experiențele de învățare în oportunități de dezvoltare personală și socială.

Educația se desfășoară astăzi într-un context social și cultural diferit de cel al generațiilor anterioare. Copiii au acces rapid la informație, interacționează cu tehnologii diverse, sunt expuși unui volum mare de stimuli și se confruntă cu schimbări sociale și profesionale pe care școala trebuie să le anticipeze și să le valorifice.

În acest proces, creativitatea devine o competență fundamentală. A fi creativ nu înseamnă doar a realiza un desen frumos, a scrie o poveste originală sau a găsi o soluție neobișnuită. Creativitatea presupune curajul de a explora alternative, flexibilitate în gândire, capacitatea de a face conexiuni și disponibilitatea de a privi o situație din perspective diferite.

La fel de importantă este reflecția pedagogică. Un profesor care reflectează asupra propriei activități nu se limitează la întrebarea „Ce am predat?”, ci se întreabă „Ce au învățat elevii?”, „Cum au învățat?”, „Cine a participat și cine a rămas în afara activității?”, „Ce a funcționat?”, „Ce trebuie schimbat?”. Astfel, reflecția devine un mecanism al dezvoltării profesionale și al îmbunătățirii continue a actului educațional.

Creativitatea reprezintă una dintre resursele esențiale ale individului într-o societate în continuă transformare. Dacă în trecut succesul școlar era asociat în principal cu acumularea și reproducerea informațiilor, educația actuală acordă o importanță tot mai mare capacității de a utiliza informația în mod flexibil și de a genera idei și soluții.

În școală, creativitatea trebuie privită ca o capacitate care poate fi stimulată și dezvoltată. Elevul are nevoie de situații în care să poată pune întrebări, să greșească fără teamă, să propună soluții personale și să își exprime ideile.

Un climat educațional favorabil creativității presupune acceptarea diversității răspunsurilor și valorizarea procesului, nu doar a rezultatului final. Profesorul trebuie să ofere elevilor libertatea de a încerca, de a compara și de a reveni asupra propriilor idei.

De exemplu, în locul unei sarcini care solicită un singur răspuns corect, profesorul poate propune întrebări precum: „Cum am fi putut rezolva altfel?", „Ce s-ar întâmpla dacă...?", „Ce alt final am putea imagina?", „Cum am explica acest lucru unui coleg?". Astfel de întrebări stimulează gândirea divergentă și implicarea personală.

Creativitatea se dezvoltă atunci când elevul simte că ideile sale sunt ascultate și valorizate.

Activitatea didactică presupune luarea permanentă a unor decizii. Profesorul alege metode, resurse, modalități de organizare a clasei și forme de evaluare, iar eficiența acestor decizii depinde de capacitatea sa de a analiza rezultatele obținute.

Reflecția pedagogică reprezintă procesul prin care cadrul didactic examinează critic propria experiență și identifică modalități de îmbunătățire.

Profesorul reflexiv nu caută permanent „metoda perfectă", ci își adaptează intervenția la context și la elevii pe care îi are în față. O strategie care funcționează foarte bine într-o clasă poate necesita modificări într-o altă clasă. Diferențele de ritm, interese, experiențe și stiluri de învățare fac imposibilă aplicarea mecanică a acelorași soluții.

Reflecția poate avea loc după fiecare activitate, prin întrebări simple: Ce am urmărit? Ce au reușit elevii? Ce dificultăți au apărut? Ce elevi au avut nevoie de sprijin? Ce activitate a generat cea mai mare implicare? Ce aș putea modifica data viitoare?

Aceste întrebări transformă experiența didactică într-o sursă de învățare profesională.

Profesorul contemporan nu mai este doar transmițător de informații. El devine facilitator, mediator, organizator și partener de învățare.

Profesorul creativ este cel care își permite să adapteze o lecție, să schimbe o strategie atunci când observă că elevii nu sunt implicați, să valorifice o întrebare neașteptată și să transforme o situație neprevăzută într-o oportunitate de învățare.

În același timp, profesorul reflexiv este capabil să își analizeze propriile decizii fără a le considera definitive. El este deschis către formare continuă, schimb de experiență și experimentarea unor noi practici.

În învățământul primar, această atitudine are o importanță deosebită. Copilul învață nu numai din ceea ce îi spune profesorul, ci și din atmosfera creată în clasă, din modul în care este ascultat și din felul în care îi sunt tratate întrebările și greșelile.

Un profesor care transmite curiozitate, deschidere și respect pentru ideile elevilor contribuie la dezvoltarea acelorași atitudini la copii.

Proiectele oferă elevilor posibilitatea de a utiliza cunoștințe din mai multe domenii pentru realizarea unui produs final. Activitățile de acest tip pot dezvolta autonomia, cooperarea, responsabilitatea și capacitatea de planificare.

În ciclul primar, proiectele pot avea teme apropiate de universul copiilor: natura, anotimpurile, familia, comunitatea, animalele, poveștile, tradițiile sau protejarea mediului.

Jocul reprezintă o modalitate naturală de învățare pentru copil. Utilizat cu obiective pedagogice clare, acesta poate contribui la dezvoltarea limbajului, gândirii, atenției, memoriei și creativității.

Jocurile de rol, jocurile de asociere, dramatizarea și situațiile-problemă permit elevului să învețe într-un mod activ și plăcut.

Activitățile în perechi și grupuri oferă elevilor ocazia de a-și confrunta ideile cu cele ale colegilor. Uneori, o idee construită împreună este mai complexă decât cea formulată individual.

Cooperarea dezvoltă nu numai achizițiile cognitive, ci și empatia, comunicarea, responsabilitatea și respectul pentru opiniile celorlalți.

Investigația transformă elevul din receptor în explorator. Observarea unui fenomen, formularea unei ipoteze, realizarea unui experiment și formularea unei concluzii pot transforma o lecție obișnuită într-o experiență de descoperire.

Realitatea nu este organizată în discipline școlare separate. Copilul întâlnește situații în care matematica, comunicarea, științele, arta și educația socială se intersectează.

Prin activitățile interdisciplinare, elevii pot înțelege mai ușor legătura dintre cunoștințele dobândite și viața reală.

O educație relevantă este aceea care răspunde întrebărilor și nevoilor reale ale elevului și care îl ajută să înțeleagă lumea în care trăiește.

Elevii trebuie să poată răspunde nu doar la întrebarea „Ce trebuie să învăț?”, ci și la întrebarea „La ce îmi folosește ceea ce învăț?”.

Relevanța poate fi creată prin conectarea conținuturilor școlare cu experiențele cotidiene. O lecție despre apă poate porni de la consumul responsabil al apei, una despre bani poate include situații de cumpărături, iar o activitate de comunicare poate porni de la o situație reală.

În acest fel, cunoștințele capătă sens și devin instrumente pentru înțelegerea realității.

Într-o societate în care tehnologia ocupă un spațiu tot mai important, dimensiunea umană a educației trebuie protejată.

Școala nu este doar un spațiu al achizițiilor cognitive. Este și locul în care copilul învață să fie împreună cu ceilalți, să respecte, să coopereze, să își gestioneze emoțiile și să își construiască încrederea în propriile capacități.

Relația profesor-elev are un rol esențial. Un copil care se simte acceptat și valorizat va fi mai dispus să participe, să pună întrebări și să își asume riscul de a greși.

Educația umanistă presupune respectarea individualității, valorizarea progresului și înțelegerea faptului că fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare.

În acest sens, succesul educațional nu poate fi măsurat doar prin rezultate școlare, ci și prin evoluția autonomiei, a încrederii, a motivației și a capacității de relaționare.

Tehnologia oferă educației numeroase oportunități. Resursele digitale pot facilita accesul la informații, pot stimula interactivitatea și pot permite prezentarea conținuturilor în forme diverse.

De exemplu tabla interactivă, aplicațiile educaționale, cărțile digitale, platformele de învățare și resursele educaționale deschise pot îmbogăți experiența elevilor.

Totuși, tehnologia nu trebuie să înlocuiască relația umană. O lecție nu devine automat inovatoare doar pentru că utilizează un instrument digital. Profesorul trebuie să își pună întrebarea: „Ce aduce această resursă în plus pentru învățarea elevului?”. Dacă răspunsul este clar, tehnologia își găsește locul firesc în lecție.

În schimb, activitățile practice, conversația, lectura, jocul, desenul, experimentul și interacțiunea directă rămân indispensabile.

Educația viitorului va fi, cel mai probabil, una în care digitalul și umanul nu se exclud, ci se completează.

Complexitatea lumii actuale se reflectă și în diversitatea claselor de elevi. În aceeași sală de clasă pot exista copii cu ritmuri diferite de învățare, interese diferite, niveluri diferite de dezvoltare și nevoi educaționale distincte. O educație relevantă trebuie să fie și o educație incluzivă. Diferențierea sarcinilor, utilizarea unor materiale suport, acordarea unui timp suplimentar sau oferirea unor modalități alternative de exprimare pot facilita participarea tuturor elevilor.

Creativitatea profesorului este esențială în aceste situații, deoarece presupune găsirea unor soluții adaptate fiecărui copil. În același timp, reflecția pedagogică permite identificarea strategiilor care funcționează și ajustarea celor care nu produc rezultatele așteptate.

Dacă profesorul este încurajat să reflecteze asupra practicii sale, același proces poate fi transferat și către elev.

Întrebări precum „Ce am învățat astăzi?”, „Ce mi s-a părut ușor?”, „Ce mi s-a părut dificil?”, „Ce aș putea face mai bine?” și „Ce întrebare mai am?” îi ajută pe copii să devină conștienți de propriul proces de învățare.

Reflecția elevului poate fi realizată prin jurnalul de învățare, autoevaluare, conversație, bilețele de ieșire sau scurte momente de feedback la finalul activității. Astfel, elevul începe să înțeleagă că învățarea nu este doar ceea ce primește de la profesor, ci și ceea ce construiește prin propriul efort.

O provocare importantă pentru profesorul contemporan este depășirea unei viziuni în care succesul unei lecții este asociat exclusiv cu parcurgerea conținuturilor.

O lecție poate fi bine organizată, poate respecta toate etapele proiectate și poate utiliza resurse atractive, dar să nu producă o învățare autentică.

De aceea, profesorul reflexiv trebuie să privească lecția prin prisma experienței elevului.

A fost copilul curios? A avut posibilitatea să aleagă? A putut să își exprime ideea? A colaborat? A înțeles legătura dintre ceea ce a învățat și viața reală? A plecat din clasă cu o întrebare nouă? Răspunsurile la aceste întrebări pot oferi profesorului o imagine mai relevantă asupra eficienței activității decât simpla parcurgere a unei proiectări didactice.

Ca o concluzie, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două direcții esențiale pentru o educație capabilă să răspundă provocărilor lumii contemporane.

Creativitatea îi ajută pe elevi să privească lumea cu deschidere, să formuleze idei, să găsească soluții și să își valorifice potențialul. Reflecția pedagogică îl ajută pe profesor să își înțeleagă mai bine practica, să învețe din experiență și să adapteze demersul educațional la realitatea clasei.

O educație relevantă nu înseamnă doar modernizarea instrumentelor, ci schimbarea perspectivei asupra învățării. Elevul trebuie privit ca persoană, nu doar ca beneficiar al unor conținuturi curriculare, iar profesorul trebuie să devină un profesionist reflexiv, capabil să învețe permanent din propria experiență.

Într-o lume caracterizată prin incertitudine și schimbare, școala are nevoie de creativitate, flexibilitate și umanitate. Tehnologia poate sprijini acest proces, dar nu poate înlocui relația, empatia, dialogul și încrederea dintre profesor și elev.

Prin urmare, educația relevantă și umanistă se construiește în fiecare zi, în fiecare clasă și în fiecare relație educațională. Ea începe atunci când profesorul își pune întrebări, ascultă răspunsurile elevilor și are curajul de a transforma ceea ce descoperă în noi modalități de a educa.

Bibliografie

1.Cerghit,I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.
2.Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
3.Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: D.C. Heath and Company.
4.Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books.
5.Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia educației. Iași: Editura Polirom.
6.Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to be Creative. Oxford: Capstone.
7.Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
8.OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing.
9.UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO.

Creativitate și reflecție pedagogică în învățământul primar - valențe aplicative și strategii de dezvoltare a gândirii critice

Autor: Lebădă Daniela-Cristina

Instituția de învățământ: Liceul Tehnologic „Dimitrie Filipescu", Buzău

Învățământul primar reprezintă etapa fundamentală în formarea personalității copilului, momentul în care se pun bazele achizițiilor școlare, ale deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții și ale structurilor de gândire flexibilă. În acest spațiu educațional, creativitatea încetează să mai fie privită ca un talent rar rezervat câtorva indivizi și devine o dimensiune esențială care trebuie cultivată la fiecare elev.

Totodată, calitatea procesului instructiv-educativ depinde în mod direct de capacitatea cadrului didactic de a privi critic propria activitate. Reflecția pedagogică nu este un simplu exercițiu intelectual de analiză post-factum, ci o abordare conștientă, structurată și continuă a deciziilor de predare-învățare-evaluare. Un cadru didactic reflexiv este capabil să creeze un mediu de învățare stimulativ, deschis la nou, în care creativitatea elevilor este valorificată la nivel maxim.

Creativitatea este un fenomen complex, multidimensional, definit de psihopedagogie drept capacitatea de a produce idei, soluții sau produse noi, originale și adecvate contextului. La vârsta școlară mică (6-10/11 ani), creativitatea are particularități specifice: este puternic ancorată în curiozitatea naturală a copilului, în joc și în explorarea senzorială și afectivă.

Conform teoriilor educaționale moderne (P. Torrance, J.P. Guilford), factorii care structuralizează creativitatea includ fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și elaborarea. În învățământul primar, acești factori pot fi dezvoltați prin stimularea gândirii divergente. Elevii trebuie încurajați să caute răspunsuri multiple la o singură problemă, să pună întrebări neobișnuite și să stabilească conexiuni neașteptate între noțiuni aparent fără legătură.

Conceptul de „practician reflexiv", promovat inițial de Donald Schön, subliniază importanța reflecției *în* acțiune și *asupra* acțiunii. În contextul învățământului primar, reflecția pedagogică presupune:

- Auto-evaluarea critică**: a**naliza obiectivă a eficienței metodelor și mijloacelor didactice utilizate în lecție.
- Înțelegerea nevoilor elevilor**:** identificarea stilurilor individuale de învățare, a ritmului de lucru și a blocajelor emoționale sau cognitive.
- Flexibilitatea decizională**:** capacitatea de a reconfigura scenariul didactic în timp real, atunci când răspunsurile elevilor sau dinamica clasei o cer.

Un cadru didactic reflexiv nu aplică mecanic rețete pedagogice predefinite, ci își modelează demersul în funcție de realitatea concretă a clasei. Această atitudine reflexivă generează creativitate pedagogică, concretizată în adaptarea curriculară, crearea de resurse educaționale originale și abordarea interdisciplinară a conținuturilor.

Stimularea creativității elevilor din învățământul primar necesită utilizarea unei palete variate de metode activ-participative. Printre cele mai eficiente se numără:

Brainstorming-ul și Ciorchinele

Aceste metode încurajează libera exprimare a ideilor, eliminând teama de greșeală. La orele de limba și literatura română sau explorarea mediului, tehnicile de generare flux de idei permit elevilor să exploreze asocieri inedite și să-și dezvolte fluența verbală și conceptuală.

Metoda „Pălăriilor Gânditoare" (Edward de Bono)

O metodă excelentă pentru dezvoltarea gândirii critice și creative, permițând elevilor să analizeze o problemă din șase perspective diferite (informațională, emoțională,

negativă/prudentă, pozitivă, creativă și organizatorică). Aplicată în învățământul primar, această metodă ajută copiii să depășească tiparele rigide de gândire.

Învățarea bazată pe Proiect și Jocul de Rol

Prin realizarea unor proiecte tematice de grup, elevii sunt puși în situația de a rezolva probleme reale, de a colabora și de a crea un produs final (o revistă, o machetă, o scenetă). Jocul de rol dezvoltă empatia și inteligența emoțională, dimensiuni strâns legate de creativitatea socială.

Creativitatea nu poate înflori într-un mediu rigid, autoritar. Pentru a dezvolta potențialul creativ al școlarului mic, cadrul didactic trebuie să asigure un climat psihosocial bazat pe:

- Siguranță emoțională**:** Elevii trebuie să știe că orice greșeala este o etapă firească în procesul de învățare, nu un motiv de pedeapsă.
- Încurajare și apreciere**:** Valorificarea efortului, a ideilor originale și a inițiativei individuale.
- Libertate de alegere**:** Oferirea posibilității ca elevii să își aleagă modul de prezentare a unei teme sau materialele de lucru.

Creativitatea și reflecția pedagogică sunt doi piloni inseparabili ai unui învățământ primar de calitate. Formarea unui elev creativ, capabil să se adapteze provocărilor viitorului, este posibilă doar prin intermediul unui cadru didactic reflexiv, deschis spre autoperfecționare și inovare.

Investiția în dezvoltarea dimensiunii reflexive a cadrelor didactice și aplicarea consecventă a strategiilor centrate pe creativitate reprezintă garanția unei educații moderne, umaniste și eficiente în învățământul primar.

BIBLIOGRAFIE

1.Bocoș, M.(2013).Instruire interactivă. Reper metodologice și aplicații. Iași: Editura Polirom.
2.Cucoș, C. (2014). Pedagogie (Ediția a III-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
3.De Bono, E. (2006). Gândirea laterală. București: Editura Curtea Veche.
4. Roco, M. (2004).Creativitate și psihodiagnostic. București:Editura Didactică și Pedagogică.
5. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Creativitatea și reflecția pedagogică – repere pentru o dezvoltare relevantă, umanistă și adaptată complexității lumii actuale

Aplicații practice pentru stimularea creativității școlarilor din clasa a II-a

Autor: Lebădă Daniela-Cristina
Instituția de învățământ: Liceul Tehnologic „Dimitrie Filipescu”, Buzău

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, școala este chemată să ofere elevilor nu doar cunoștințe, ci și contexte de învățare care să le stimuleze creativitatea, curiozitatea, autonomia și capacitatea de a reflecta asupra propriei activități. Pentru elevii din ciclul primar, aceste dimensiuni capătă o importanță deosebită, deoarece această etapă reprezintă o perioadă esențială pentru formarea atitudinilor față de învățare și pentru dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Această lucrare evidențiază rolul creativității și al reflecției pedagogice în construirea unor experiențe educaționale relevante, umaniste și adaptate particularităților elevilor din clasa a II-a. Sunt prezentate exemple concrete de activități aplicabile la clasă, valorificând povestea, jocul didactic, investigația, învățarea prin cooperare, proiectul, activitățile interdisciplinare, tehnologia educațională și exercițiile de reflecție.

Accentul este pus pe rolul cadrului didactic de a crea un climat securizant, în care copilul să poată formula idei personale, să experimenteze, să greșească și să învețe din greșeli. În același timp, reflecția profesorului asupra activităților desfășurate reprezintă o modalitate importantă de adaptare a demersului didactic la nevoile reale ale elevilor. Exemplele propuse demonstrează că o educație relevantă poate fi construită prin activități simple, dar semnificative, care transformă elevul din receptor al informației în participant activ la propria învățare.

Copilul care păşeşte în clasa a II-a nu mai este începătorul care descoperă pentru prima dată universul școlii, dar nici elevul care dispune de suficiente experiențe pentru a învăța independent. Este într-o etapă de tranziție în care începe să își formeze propriile strategii de învățare, să își exprime mai clar opiniile și să devină tot mai conștient de ceea ce poate și de ceea ce încă nu reușește. Din acest motiv, activitatea didactică din clasa a II-a trebuie să depășească transmiterea și exersarea mecanică a conținuturilor. Elevul are nevoie să fie pus în situația de a descoperi, de a întreba, de a compara, de a imagina și de a găsi soluții.

Creativitatea nu se dezvoltă printr-o singură activitate sau printr-o disciplină anume. Ea poate fi stimulată în fiecare moment al lecției: printr-o întrebare deschisă, printr-o poveste continuată de copii, printr-o problemă rezolvată în mai multe moduri, printr-un desen, printr-o experiență sau printr-o situație de joc.

La fel de importantă este reflecția pedagogică. Profesorul trebuie să privească permanent activitatea prin ochii elevului și să se întrebe dacă ceea ce face contribuie cu adevărat la învățare.
Elevii din clasa a II-a manifestă o curiozitate naturală și o nevoie accentuată de explorare. Ei sunt atrași de povești, personaje, situații-problemă, activități practice și jocuri, iar această disponibilitate poate fi valorificată pedagogic.

La această vârstă, elevii pot fi încurajați să formuleze întrebări, să-și imagineze situații, să găsească mai multe soluții, să argumenteze răspunsurile, să construiască povești, să lucreze în echipă, să-și exprime opiniile, să observe și să descopere, să reflecteze asupra propriilor reușite și dificultăți.

Un obiectiv important este ca fiecare copil să fie încurajat să gândească și să-și exprime propria perspectivă.

Creativitatea copilului are nevoie de siguranță. Un elev căruia îi este teamă că va greși va evita să formuleze răspunsuri originale. De aceea, cadrul didactic trebuie să creeze un climat în care greșeala să fie privită ca parte firească a învățării. În locul afirmației „Nu este bine!", profesorul poate utiliza formule precum:

- „Interesant! Cum ai ajuns la această idee?"
- „Mai există și o altă posibilitate?"
- „Cine gândește diferit?"
- „Hai să verificăm împreună!"
- „Ce ai putea schimba?"
- „Poți găsi o altă soluție?"

Prin astfel de intervenții, elevul învață că ideea sa are valoare, chiar dacă nu este întotdeauna corectă.

Exemple de activități realizate pentru dezvoltarea creativității și reflecției pedagogice la școlarii din clasa a II-a

„Continuă povestea!"

Disciplina: Comunicare în limba română

Obiectiv: dezvoltarea imaginației și a exprimării orale și scrise.

Profesorul prezintă începutul unei povești:

„Într-o dimineață, când a ajuns la școală, Mara a găsit pe banca ei o cutiuță mică și strălucitoare. Nu mai văzuse niciodată una la fel…"

Elevii sunt invitați să continue povestea.

Nu există un singur răspuns corect. Fiecare copil își poate imagina ce se află în cutie și ce se întâmplă mai departe.

Activitatea poate fi continuată prin: desenarea obiectului descoperit, alegerea unui titlu, scrierea unui final, dramatizarea poveștii, realizarea unei „cărți a clasei". În aceste situații se va urmări: dezvoltarea imaginației, a vocabularului, a exprimării și a încrederii în propriile idei.

„Matematica poate avea mai multe răspunsuri!"

Disciplina: Matematică și explorarea mediului

Obiectiv: dezvoltarea flexibilității gândirii.

Profesorul propune o problemă simplă:

„Într-un coș sunt 20 de mere. Ana ia câteva mere, iar în coș rămân 13. Câte mere ar fi putut lua Ana?"

Elevii descoperă că situația poate fi rezolvată printr-o operație simplă, dar activitatea poate continua cu întrebarea: „Poți inventa o altă problemă care să aibă același calcul?" Astfel, copilul nu mai este doar cel care rezolvă problema, ci devine creator de probleme.

„Obiectul misterios"

Profesorul aduce într-o cutie un obiect pe care elevii nu îl văd. Copiii pot adresa întrebări pentru a descoperi ce se află în cutie. Regula este că profesorul poate răspunde doar prin „da" sau „nu". Activitatea dezvoltă: formularea întrebărilor, atenția, logica, capacitatea de deducție și cooperarea. La final, elevii pot inventa ei înșiși un obiect misterios pentru colegi.

Pentru elevii clasei a II-a, jocul rămâne un instrument pedagogic extrem de valoros.

Jocul „Cuvântul călător"

Un elev spune un cuvânt, iar următorul trebuie să spună un alt cuvânt care are legătură cu primul.

De exemplu:
pădure → copac → frunză → toamnă → ploaie → umbrelă, etc.

La un moment dat, profesorul poate cere elevilor să construiască o poveste pornind de la aceste cuvinte. Activitatea pornește de la vocabular și ajunge la creație.

Jocul „Dacă aș fi…”

Profesorul formulează începuturi precum:

- Dacă aș fi o pasăre…
- Dacă aș fi o stea…
- Dacă aș fi invizibil…
- Dacă aș putea călători în timp…
- Dacă animalele ar putea vorbi…

Elevii completează oral sau în scris. Acest tip de activitate dezvoltă imaginația și exprimarea personală.

Activități interdisciplinare – creativitatea între discipline

Creativitatea este stimulată atunci când elevul poate utiliza cunoștințe din mai multe domenii.

O temă precum „Toamna” poate deveni o experiență interdisciplinară:
Comunicare: descrierea unui peisaj de toamnă;
Matematică: realizarea unor probleme cu frunze, fructe sau obiecte colectate;
Științe: observarea schimbărilor din natură;
Arte: realizarea unui colaj;
Muzică: audierea și interpretarea unui cântec despre toamnă;
Dezvoltare personală: discuție despre emoțiile asociate anotimpului.

Elevii descoperă astfel că disciplinele nu sunt „insule”, ci modalități diferite de a înțelege aceeași realitate.

„Laboratorul micilor cercetători”

O activitate deosebit de potrivită pentru clasa a II-a este transformarea elevilor în mici cercetători.

De exemplu, pentru tema „De ce au nevoie plantele pentru a crește?”, copiii pot formula ipoteze. De exemplu se pot pregăti trei ghivece: o plantă primește apă și lumină, o plantă primește apă, dar este ținută la întuneric și o plantă este ținută la lumină, dar nu primește apă. Elevii observă plantele pe parcursul mai multor zile și notează schimbările.

La final, completează:
Am observat…
Cred că…
Am descoperit…
M-am întrebat…

Activitatea dezvoltă spiritul de observație, gândirea logică și capacitatea de a formula concluzii.

Creativitatea prin proiecte

Proiectul oferă elevilor posibilitatea de a deveni creatori ai propriilor produse. Un proiect potrivit pentru clasa a II-a poate fi: „Școala mea – locul în care învăț și cresc”

Elevii pot realiza desene, interviuri cu colegii, fotografii, mesaje pentru școală, reguli pentru o clasă prietenoasă, o machetă, un poster sau o poveste despre „școala ideală”.

La final, produsele pot fi reunite într-o expoziție.

Important este ca profesorul să nu stabilească în detaliu fiecare etapă. Elevii trebuie să aibă posibilitatea de a alege.

„Cutia întrebărilor”

În clasă poate exista permanent o cutie în care elevii introduc întrebări. Nu trebuie să fie doar întrebări legate de lecții. Pot apărea întrebări precum:

De ce nu cad stelele?

De ce pisicile torc?

Cum știe o pasăre unde să plece?

De ce vedem curcubeul?

O dată pe săptămână, profesorul alege o întrebare și o transformă într-un mic moment de investigație. Prin această strategie, curiozitatea copilului devine resursă educațională.

Reflecția elevului – „Ce am luat cu mine din această lecție?”

Reflecția nu trebuie să fie complicată la clasa a II-a.

La sfârșitul unei activități, elevii pot completa trei enunțuri:

Astăzi am descoperit…

Mi-a plăcut…

Încă mă întreb…

O altă variantă este utilizarea unor simboluri:

😊 – Am înțeles și mi-a plăcut.

😳 – Am înțeles parțial.

🤔 – Mai am nevoie de explicații.

Aceste activități îl ajută pe copil să-și conștientizeze propriul proces de învățare.

Reflecția profesorului – după fiecare lecție

Dacă elevul este învățat să reflecteze, profesorul trebuie să fie primul model de reflecție.

După o activitate, cadrul didactic poate nota câteva răspunsuri:

Ce a funcționat?

Ce nu a funcționat?

Care elevi au fost implicați?

Cine a avut nevoie de sprijin?

Ce activitate i-a motivat cel mai mult?

Ce voi modifica data viitoare?

Acest exercițiu simplu poate transforma fiecare lecție într-o experiență de învățare și pentru profesor.

Tehnologia – creativitate digitală, nu doar consum de informație

Elevii clasei a II-a sunt familiarizați cu mediul digital, însă școala trebuie să îi ajute să treacă de la consumatorii de conținut la creatori. De exemplu, după lectura unei povești, elevii pot realiza un desen digital, o prezentare simplă, o bandă desenată, o poveste cu un final diferit, un personaj nou sau o înregistrare audio. În acest mod, tehnologia devine instrument de creație.

Totuși, activitatea digitală trebuie alternată cu experiențe concrete: citit, scris, desenat, experimentat, construit, comunicat și colaborat.

„Greșeala creativă” – schimbarea perspectivei asupra erorii

Una dintre cele mai importante condiții ale creativității este acceptarea greșelii. La clasă poate fi introdus conceptul de „greșeală din care învățăm”. De exemplu, profesorul poate prezenta intenționat o rezolvare greșită a unei probleme și poate întreba: „Unde credeți că s-a ascuns greșeala?”

Elevii caută eroarea, explică și corectează.

În acest fel, greșeala nu mai este asociată exclusiv cu eșecul, ci devine punct de plecare pentru analiză și învățare.

Un exemplu de activitate integrată: „Orașul pe care ni-l imaginăm”

Activitatea poate fi realizată în cadrul unei săptămâni tematice. Elevii sunt împărțiți în echipe și primesc sarcina de a construi un oraș imaginar. Orașul trebuie să aibă un nume, străzi, case, școală, parc, mijloace de transport, reguli și un loc special creat de copii.

Matematică: numărarea și calcularea elementelor;
Comunicare: descrierea orașului;
Arte: realizarea machetei;
Dezvoltare personală: stabilirea regulilor;
Educație civică: discutarea modului în care oamenii pot trăi bine împreună.

La final, fiecare echipă își prezintă orașul.

Activitatea dezvoltă simultan creativitatea, comunicarea, cooperarea, gândirea critică și responsabilitatea.

Evaluarea creativității – mai mult decât un calificativ

Evaluarea creativității nu ar trebui să urmărească existența unei singure soluții „corecte”. Profesorul poate observa originalitatea ideii, varietatea soluțiilor, capacitatea de a face conexiuni, flexibilitatea, implicarea, capacitatea de a explica alegerea, perseverența sau colaborarea.

Un elev poate fi apreciat prin feedback precum:

„Ai găsit o soluție la care nu m-am gândit.”
„Mi-a plăcut că ai încercat o altă variantă.”
„Ai pornit de la o idee și ai transformat-o într-o poveste.”
„Ai reușit să îți explici foarte bine alegerea.”

Astfel, evaluarea devine un instrument de stimulare a creativității, nu de limitare a ei.

Impactul activităților creative asupra dezvoltării elevului

Activitățile creative nu urmăresc doar obținerea unor produse frumoase sau atractive. Ele contribuie la dezvoltarea unor competențe importante pentru viața de zi cu zi.

Prin activități creative, elevul poate deveni mai sigur pe propriile idei, mai curios, mai autonom, mai perseverent, mai deschis către opiniile celorlalți, mai dispus să colaboreze, mai capabil să găsească soluții, mai conștient de propriul proces de învățare. În acest sens, creativitatea nu este doar un obiectiv al educației artistice, ci o dimensiune transversală a dezvoltării copilului.

Ca o concluzie a temei abordate, cultivarea creativității la elevii clasei a II-a presupune mai mult decât introducerea unor activități atractive în lecție. Ea presupune schimbarea modului în care profesorul privește copilul și învățarea. Copilul trebuie să aibă posibilitatea de a întreba, de a imagina, de a încerca, de a greși și de a reveni asupra propriilor idei. El trebuie să simtă că vocea sa este ascultată și că ideile sale sunt importante.

În același timp, profesorul are nevoie de reflecție pedagogică pentru a putea observa ce se întâmplă realmente în clasă. Nu toate activitățile spectaculoase produc învățare, după cum nu toate activitățile simple sunt lipsite de valoare. Important este ca fiecare strategie să fie aleasă în funcție de nevoile elevilor și de obiectivele urmărite.

O educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale începe cu lucruri aparent simple: o întrebare adresată copilului, o idee ascultată, o greșeală tratată cu răbdare, o poveste inventată, o problemă rezolvată în mai multe moduri sau un moment în care elevul este întrebat: „Care este părere ta?”

Pentru elevul de clasa a II-a, aceste experiențe pot reprezenta începutul unei relații sănătoase cu învățarea. Pentru profesor, ele reprezintă ocazii de a observa, de a reflecta și de a transforma permanent practica didactică.

Creativitatea copilului și reflecția profesorului se întâlnesc astfel în același spațiu: clasa, locul în care educația devine experiență, relație și construcție de sens.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
3. Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: D.C. Heath and Company.
4. Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books.
5. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia educației. Iași: Editura Polirom.
6. Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to be Creative. Oxford: Capstone.
7. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
8. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing.
9. UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?. Paris: UNESCO.

REPERE PEDAGOGICE PENTRU DEZVOLTAREA STIMEI DE SINE LA PREȘCOLARI

PROF. LELESCU MONICA

GRĂDINIȚA. P.P.Nr.1 LUGOJ

Subiectul stimei de sine a devenit unul la modă. Începând cu perioada de joacă la groapa cu nisip, continuând cu timpul petrecut în curtea școlii și până la momentul căutării unui job sau cel al cuceririi partenerului, se pare că fiecare trebuie să aibă la purtător stima de sine. Dar de unde vine ea și cum se poate cultiva?

STIMA DE SINE –este o stare generată de propriile gânduri.

Stima de sine presupune să știi:

- Ceea ce gândesc despre mine
- Cum mă simt cu aceste gânduri
- Ce fac de-a lungul vieții cu cele două

Pasul 1.*Fii tu însuți un adult încrezător.*

Pasul 2.*Evită orice devalorizare a copilului.*

Pasul 3.*Evită comparația.*

Pasul 4.*Înlătură amenințările și șantajul.*

Pasul 5.*Valorizează-ți zilnic copilul.*

Pasul 6.*Învață-l să spună mulțumesc.*

Pasul 7.*Explică-i cum să refuze și ajută-l să o facă.*

Pasul 8. ***Ajută-l să se accepte așa cum este.***

Pasul 9.*Nu-i da voie să se judece aspru, nu te devaloriza în fața lui.*

Pasul 10.*Îanvață-l cum să fie cel mai bun prieten al lui.*

Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere și încredere în forțele proprii. Copiii cu stimă de sime scăzută se simt nevaloroși și au trăiri emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Sarcina adulților este de a identifica adeste caracteristici ale stimei de sine scăzute și de a-i dezvolta copilului abilitatea de a-și modifica atitudinile negative față de sine. Copiii gândesc deseori despre sine „*nu sunt bun de nimic”, ,,nimeni numă place”, ,,sunt urât”, ,,sunt un prost”*. În consecință adulții trebuie să-i ajute să își construiască sau să-și întărească stima de sine, astfel încât să se simtă ființe umane valoroase.

Este o relație de cauzalitate între formarea stimei de sine la elevi și acceptarea necondiționată ca atitudine a părintelui sau adultului în general. Mesajul de valoare și unicitate transmis de adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eșec nu trebuie conceput ca un simptom al non – valorii, ci ca o situație ce trebuie rezolvată.

Pentru preșcolari sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o constituie evaluările părinților. Mesajele transmise de aceștia sunt interiorizate de către copii, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană. Eșecul părinților în a diferenția între comportament și persoană („*ești rău pentru că ai spart vazași îmidisplace că ai spart vaza, fii mai atent în viitor*")duce la fomarea unei imagini de sine pozitive. Alături de această distincție fundamentală (comportament – persoană) alte mesaje pot influența negativ imaginea de sine ca gesturile de interzicere, amenințările cu abandonul („*dacă nu faci.....nu te mai iubesc*"), deficite ale stilului de relaționare părinte – copil.

La copiii școlari relația evenimente – stimă de sine are un caracter circular și sursa de formare a stimei de sine se extinde la grupul de prieteni, școală, alte persoane din viața lor.

O stimă de sine pozitivă și realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și abilitatea de a face față presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are copilul și din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinților, ale profesorilor, colegilor, fraților, prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.

Copiii cu o stimă de sine pozitivă.....

- Își asumă responsabilități („*pot să fac acest lucru*");
- Se comportă independent („*mă descurc singur*");
- Sunt mândri de realizările lor („*sunt mândru pentru că....*" , „*sunt important*");
- Realizează fără probleme sarcini noi („*sunt convins că pot să facacest lucru*") ;
- Își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative („*îmi place de mine așa cum sunt*" , „*sunt supărat când vorbești așa cumine*") ;
- Oferă și cere ajutor și sprijin celorlalți colegi („*am nevoie deajutorul tău*").

Copiii cu stimă de sine scăzută:

- Sunt nemulțumiți de felul lor de a fi *(„nu sunt bun de nimic", „nu sunt în stare să fac asta", „nu am nici o calitate");*
- Evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi („*nu voi fi în stare să iau notă de trecere");*
- Se simt neiubiți și nevaloroși („*nu mă place nimeni",„sunt antipatic", ..sunt plictisitor);*
- Îi blamează pe ceilalți pentru realizările lor („*profesorul a fost nedrept cu mine");*

- Pretind că sunt indiferenți emoțional *(„nu mă interesează că am luat nota 4...”);*
- Nu pot tolera un nivel mediu de frustrare („*nu știu cum să rezolv problema”, „nu pot să învăț”);*
- Sunt ușor influențabili („*prietenii mei cred că este bine să fumezi”);*
- Nu își asumă responsabilități, este prea „*cuminte”*;
- Pare rebel, nepăsător.

Modalități de îmbunătățire a stimei de sine:

- Crearea în familie a cât mai multe oportunități de succes , situații în care copilul să-și identifice punctele tari ;
- Crearea unor situații în care copilul să-și exprime în grup calitățile sau punctele tari;
- Crearea de situații în care copilul și adolescentul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane – acțiuni comune în familie, activități de voluntariat, ajutor pentru copii cu nevoi speciale, ajutor oferit bunicilor/ bătrânilor;
- Identificarea domeniilor de competență ale copilului și adolescentului și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes;
- Identificarea surselor de suport social, emoțional, instrumental, emoțional;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de probleme, abilitățile de a face față situațiilor de criză.

În concluzie unicitatea copiilor nu poate fi scoasă la lumină și șlefuită dacă nu ne uităm, noi părinții, la măreția unicității noastre și la modul cum știm să o apreciem până acum și cum o vom face de acum înainte.

Încrederea de sine și sentimentul valorii proprii pot fi considerate rezultate ale încurajării prin intermediul dezvoltării sentimentului de comunicare. Astfel, când copilul colaborează în vederea bunăstării celorlalți, acesta întărește sentimentul forței proprii, iar când este descurajat datorită dificultăților în situațiile pe care le traversează, sentimentul de comuniune îl va conduce spre acele comportamente care, foarte probabil, îi vor mări încrederea în forțele proprii.

Bibliografie :

G.Albu, „*În căutarea educației autentice’’*,1998

Z. Ziglar, *Putem creşte copii buni într-o lume negativă*, 2000

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice pentru o educație relevantă

Prof. învățământ preșcolar: Libu Gabriela
Liceul Tehnologic Cogealac – GPN Cogealac
Județul Constanța

În contextul învățământului de astăzi, rolul și importanța cadrului didactic capătă o altă dimensiune datorită instruirii interactive, cât și a celei creative. Astfel, atmosfera pe care o creează profesorul în clasă reprezintă un factor cu influență majoră asupra comportamentului de învăţare al elevului. Crearea climatului favorabil, a unei colaborări eficiente între profesori şi elevi, o atmosferă caldă, afectivă, pozitivă, de exigență, dar și de înțelegere, de responsabilitate este o condiţie esentială ce trebuie îndeplinită la lecţie.

Lumea de astăzi este descrisă adesea prin conceptul VUCA (caracterizată prin volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate). În acest context, acumularea liniară de informații devine insuficientă.
O educație relevantă este aceea care:

- Dezvoltă competențe transversale în locul memorării mecanice.
- Încurajează gândirea critică și rezolvarea de probleme complexe.
- Conectează disciplinele prin abordări interdisciplinare și transdisciplinare.
- Pregătește elevii pentru meserii care încă nu au fost inventate.

Cultivarea gândirii creatoare este o sarcină importantă a școlilor de astăzi. Stimularea creativității elevilor se realizează printr-o pregătire susținută teoretică şi practică; prin dezvoltarea competențelor de muncă și experimentare independentă; prin dezvoltarea spiritului critic. Foarte importantă este relaţia și atitudinea profesorului în relația sa cu elevii. Atitudinea autoritară creează blocaje afective. E necesar un climat destins, democratic, prietenos care contribuie la o deschidere spre imaginație, spre creativitate.
Profesorului îi revine datoria să depisteze elevii ce dispun de un potențial creativ peste medie şi să le cultive dezvoltarea acestor capacități. Cultivarea imaginației, a creativității se face și in cadrul activităților din afara clasei si a celor extrașcolare. Experiența la catedră dovedește cum se poate înlesni creativitatea. Iată câteva exemple:

- încurajând elevii să gândească, dar fară să fie amenințați că vor fi evaluați. Evaluarea îi blochează uneori pe elevi în actul creativ. Trebuie acceptate erorile ca elemente ale procesului creativ;
- prin încurajarea curiozității, a explorării, a experimentării, a punerii de întrebări, a testării și incurajării talentelor creative ;
- recompensând ideile noi ,originale;
- prin neimpunerea unei soluții în rezolvarea de probleme;
- oferind idei controversate care să-i antreneze să gândească și să-și pună singuri probleme;

- încurajând elevii să-și noteze ideile proprii în caiete de notițe sau jurnale.

Învățarea prin descoperire dirijată este o învățare de tip euristic prin care profesorul nu face altceva decât să stimuleze creativitatea elevilor. Elevii trebuie dirijați să gândească independent, să tolereze ideile noi, să critice constructiv. Acest mod de învățare conduce spre formarea stilului creativ de rezolvare al problemelor, dar contribuie și la dezvoltarea personalității elevilor. Elevul abordează problemele în mod deschis, fără teamă. Este stimulat astfel să rezolve cu plăcere sarcinile.

Evaluarea trebuie să evidențieze aspectele pozitive și progresele fiecărui elev în parte. Uneori, evaluarea poate fi amânată pentru a-i elibera pe elevi de teama evaluării. Scopul îl reprezintă deschiderea pentru exprimarea liberă a fiecărui elev, dezvoltarea aptitudinilor creatoare, fără temerea că ar putea greși și a fi, eventual, sancționat, amplificarea încrederii în propriile forțe și dezvoltarea curajului.

Creativitatea nu mai este privită ca un talent exclusiv al personalităților artistice, ci ca o capacitate cognitivă și atitudinală ce poate fi cultivată la fiecare elev.

Valențele creativității în spațiul școlar

- **Dimensiunea cognitivă:** Stimulează gândirea divergentă, fluiditatea ideilor, flexibilitatea și originalitatea în găsirea soluțiilor.
- **Dimensiunea emoțională:** Crește motivația intrinsecă pentru învățare și reduce frica de eșec prin valorizarea greșelii ca oportunitate de învățare.
- **Dimensiunea socială:** Facilitează colaborarea în proiecte de grup și identificarea unor perspective multiple asupra aceleiași probleme.

Profesorul modern nu mai este un detector de erori, ci un facilitator al curiozității, creând un mediu sigur în care elevii pot experimenta și inova.

Reflecția pedagogică reprezintă autoanaliza critică și permanentă pe care cadrul didactic o face asupra propriei activități. Un profesor reflexiv nu aplică rețete predefinite, ci își chestionează constant metodele pentru a le adapta nevoilor reale ale clasei.

Prin reflecție, profesorul trece de la statutul de simplu executant de programă la cel de cercetător al propriului act educațional.

Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări.

Cultivarea creativității elevilor și practicarea reflecției de către profesori nu reprezintă opțiuni pedagogice de lux, ci imperative pentru supraviețuirea culturală și socială.

Îmbinarea acestor două repere permite construirea unei școli vii. O astfel de școală nu doar livrează cunoștințe, ci formează caractere flexibile, capabile să înțeleagă complexitatea lumii, să acționeze cu sensibilitate umanistă și să inoveze în mod responsabil. Viitorul educației aparține comunităților de învățare în care atât profesorii, cât și elevii au curajul de a gândi creativ și de a reflecta critic asupra impactului lor în lume.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. (2006), Metode de învăţământ, Editura Polirom, Iaşi
2. Claparede, Ed. (1975), Psihologia copilului şi pedagogia experimentală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

CALITATEA, ECHITATEA ȘI EFICIENȚA EDUCAȚIEI ÎN ROMÂNIA

Prof. Gabriela Lungu, Colegiul Național „Vasile Alecsandri" Iași

Calitatea, echitatea și eficiența sunt cei trei piloni ai reformelor educaționale din ultimele decenii din Europa și din lume, care trebuie avute în vedere la construirea sistemelor naționale de management și de asigurare a calității, inclusiv a celui din România. Această aliniere este necesară nu numai pentru a se asigura o integrare reală și funcțională, din punct de vedere educațional, a României în Uniunea Europeană, ci și, pe de altă parte, pentru ca inițiativele românești din acest domeniu să fie consonante, din punct de vedere teoretic și metodologic, cu ceea ce se întamplă acum în lume.

Calitatea în educație reprezintă ansamblul caracteristicilor unui furnizor și ale programului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor și standardele de calitate.

Nevoia înțelegerii unitare a calitații educației a apărut din faptul că *nu există încă un concept unitar al calității, acesta fiind judecat în funcție de valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare, politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional, local, situația existentă, definită de factori contextuali și situaționali, evoluția conceptului de calitate.*[1]

Eduard Deming- este considerat *părintele* mișcării moderne în domeniul calității în special datorită succeselor sale reputate în Japonia. El a introdus noțiunea de *ciclu de proiectare al produsului*[2] diferit de managementul procesului- cunoscut mai târziu sub denumirea de ciclu de tip PDCA(proiectare- realizare-verificare-acționează), circuit care reluat permanent asigură îmbunătățirea calității. Deming a aplicat-o în Japonia, iar managerii japonezi au reținut-o sub denumirea de *Ciclul lui Deming* sau PDCA.

Planificarea reprezintă unul din procesele de bază, deoarece prin intermediul acestei etape se determină obiectivele și drumul care trebuie urmat pentru a le atinge. Planificarea constituie o autentică hartă de care depind cele două procese ulterioare și trebuie să fie strâns legată de obiectivul calității. Planificarea este o activitate orientată spre viitor și reprezintă procesul de stabilire a obiectivelor și a ceea ce trebuie făcut pentru atingerea acestora.

Formularea corectă și clară a obiectivelor conduce la identificarea activităților, a resurselor necesare, precum și a rezultatelor așteptate. În etapa de planificare e nevoie de inspirație pentru a defini obiectivele în raport cu cele propuse la nivel instituțional, stabilite ca urmare a aplicării de instrumente și de analize realizate pe baza dovezilor strânse.

Etapa de implementare reprezintă punerea în aplicare, realizarea activității proiectate. Această etapă necesită mobilizare din partea celor care trebuie să realizeze cele proiectate în etapa anterioară. Esențial este ca în această etapă să existe

[1] Iosifescu, Ș.(coord.), *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare,* p. 2.
[2] www.deming.org

monitorizarea derulării etapelor în scopul depășirii obstacolelor apărute, care ar putea împiedica derularea în bune condiții a etapelor proiectate și nerealizarea indicatorilor propuși în etapa de proiectare.

Verificarea, evaluarea rezultatelor obținute, raportându-le la indicatorii propuși, la obiectivele stabilite în etapa de proiectare este realizată totodată valorizând persoanele implicate care au avut un comportament adecvat pe parcurgerea derulării activității.

Îmbunătățirea reprezintă motorul întregii activități întrucât stabilește pe baza experienței anterioare punctele slabe și măsurile de îmbunătățire.

Privind școala din perspectiva sistemică, principala ei funcție este de a transforma *intrările* în *ieşirile* dorite. Întreaga structură este subordonată misiunii organizaționale, care este educația. Pentru aceasta managerul îndeplineste funcțiile manageriale în cadrul domeniilor funcționale prin care sunt atinse finalitățile organizaționale.

Prin urmare, școala este o organizație în comunitate dar și o instituție care reprezintă o activitate socială structurată printr-un set de norme și modele de comportament socialmente recunoscute. Pentru a realiza un "produs finit" de calitate, adică *omul educat,* este necesară *o colaborare foarte strânsă între elementele organizationale*[3] și, ca urmare trebuie foarte clar definite substructurile organizaționale, precum și rolul fiecăreia (legăturile dintre ele, prin neclaritate ducând la disfuncții majore).

Școala încurajează, prin regulile și procedurile stabilite prin consens, prin responsabilitățile și rolurile liber asumate, prin procedurile și instrumentele de monitorizare și evaluare a procesului – un tip diferit de inteligență față de abordările educaționale tradiționale; în loc să se apeleze la recunoașterea cunoștințelor sau la manevrarea detaliilor, școala se focalizează pe capacitatea participanților de a învăța, de a înțelege situația – problema cu care se confruntă.

Sistemele de asigurare a calității nu reprezintă ceva în plus, și nu sunt paralele față de cele care asigură funcționarea și dezvoltarea unității școlare ci parte integrantă a acestora. Mai mult decât atât, în momentul în care, în mod conștient și deliberat, funcționarea școlii și dezvoltarea instituțională sunt ambele puse sub semnul calității, adică răspund la întrebarea *ce trebuie să facem pentru a crește calitatea în educaţiea pe care o oferim*, sistemele de funcționare și dezvoltare devin ele însele sisteme de asigurare a calității.

Bibliografie

1. Bîrzea, Cezar, *Manual de autoevaluare a școlii*, București, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2006
2. Iosifescu, Ștefan.(coord.), *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare,* Editura Humanitas, București, 2003
3. Scott, R.W., *Instituții și organizații*, Editura Polirom, Iași, 2002
4. www.deming.org

[3] Scott, R.W., *Instituții și organizații*, p. 128

Creativitate și reflecție-
repere pentru o educație relevantă

Prof. Lupu Adriana Raluca
Liceul cu Program Sportiv Baia Mare, jud. Maramureș

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările rapide ale societății, de dezvoltarea tehnologiei, de diversitatea nevoilor de învățare și de necesitatea formării unor persoane capabile să se adapteze unor contexte complexe și imprevizibile. Într-o lume în care informația este disponibilă într-un volum fără precedent, școala nu mai poate avea drept principală misiune transmiterea și reproducerea unor cunoștințe. Ea trebuie să creeze contexte în care elevul să învețe să gândească, să întrebe, să imagineze, să analizeze, să creeze și să reflecteze asupra propriei experiențe.

În acest context, **creativitatea și reflecția reprezintă două repere esențiale ale unei educații relevante**. Creativitatea deschide posibilitatea găsirii unor soluții originale, stimulează curiozitatea și inițiativa, în timp ce reflecția oferă profunzime procesului de învățare, ajutând elevul să înțeleagă ceea ce învață, să-și evalueze propriile alegeri și să transfere cunoștințele în situații noi. Cele două dimensiuni nu trebuie privite separat: creativitatea are nevoie de reflecție pentru a deveni responsabilă și semnificativă, iar reflecția devine mai valoroasă atunci când generează noi întrebări, perspective și posibilități de acțiune.

Creativitatea – de la talent individual la competență educațională

Creativitatea este adesea asociată cu domeniul artistic și cu existența unui talent special. În realitate, însă, creativitatea este o capacitate umană mult mai largă, care se manifestă prin flexibilitate în gândire, imaginație, curiozitate, capacitatea de a formula întrebări și de a găsi soluții originale la probleme.

În școală, creativitatea nu presupune abandonarea cunoștințelor sau a rigorii academice. Dimpotrivă, ea se dezvoltă pe baza unor cunoștințe solide, dar presupune depășirea reproducerii mecanice a acestora. Un elev creativ nu este doar cel care oferă un răspuns „diferit”, ci acela care poate privi o problemă din mai multe perspective, poate face conexiuni între informații aparent disparate și poate propune alternative argumentate.

Actualele orientări curriculare din România susțin această perspectivă. Profilul de formare al absolventului include explicit atributul „creativ”, alături de atribute precum comunicativ, colaborativ, rezilient, prospectiv, responsabil, reflexiv, autonom și etic. De asemenea, gândirea creativă, rezolvarea de probleme, analiza și sinteza sunt considerate abilități transversale importante.

Cultivarea creativității presupune, prin urmare, un climat educațional în care elevul să se simtă încurajat să formuleze idei, să experimenteze și chiar să greșească. Teama de eroare poate inhiba inițiativa, în timp ce acceptarea greșelii ca etapă firească a învățării poate favoriza explorarea și descoperirea. Profesorul devine astfel un facilitator al învățării, care creează situații-problemă, propune provocări intelectuale și valorifică diversitatea răspunsurilor.

Proiectele interdisciplinare, învățarea bazată pe probleme, studiile de caz, dezbaterile, jocul de rol, activitățile artistice și investigația sunt modalități prin care creativitatea poate deveni o practică firească a școlii. Important este ca elevului să nu i se ofere întotdeauna drumul deja construit către răspuns, ci să i se creeze oportunitatea de a descoperi, de a formula ipoteze și de a construi propriul demers.

Reflecția – condiție a învățării cu sens

Dacă creativitatea răspunde întrebării „Ce aș putea face altfel?", reflecția ne conduce către întrebări precum „Ce am învățat?", „De ce am ales această soluție?", „Ce a funcționat?", „Ce aș putea îmbunătăți?" sau „Cum pot folosi ceea ce am învățat într-o situație nouă?".

Reflecția transformă experiența în învățare. Ea presupune un proces conștient de analiză și interpretare a propriilor experiențe, acțiuni și rezultate. În lipsa reflecției, activitatea școlară riscă să rămână o succesiune de sarcini îndeplinite, fără ca elevul să conștientizeze semnificația acestora pentru propria dezvoltare.

În acest sens, reflecția este strâns legată de autonomia în învățare. Elevul reflexiv devine treptat capabil să-și monitorizeze progresul, să identifice dificultățile, să solicite sprijin și să-și stabilească strategii de îmbunătățire. Competența personală, socială și de a învăța să înveți include tocmai dimensiuni precum reflecția asupra propriei persoane, gestionarea învățării și adaptarea la situații complexe.

Reflecția este importantă și pentru profesor. Profesorul reflexiv își analizează permanent practica, observă reacțiile și nevoile elevilor, evaluează eficiența strategiilor utilizate și este dispus să-și ajusteze demersul didactic. În perspectiva lui Donald Schön, profesioniștii reflecției învață atât „în acțiune", cât și „asupra acțiunii", transformând experiența profesională într-o sursă de dezvoltare continuă.

Astfel, reflecția nu reprezintă o activitate suplimentară, ci poate deveni parte integrantă a lecției. Jurnalul reflexiv, autoevaluarea, portofoliul, conversația de final, „biletul de ieșire", întrebările metacognitive sau analiza unei situații-problemă sunt instrumente simple prin care elevii pot fi ajutați să-și conștientizeze propriul proces de învățare.

Spre o educație relevantă pentru lumea de astăzi

Relevanța educației nu se măsoară numai prin cantitatea de informații acumulate, ci prin capacitatea elevului de a utiliza ceea ce a învățat pentru a înțelege lumea și pentru a acționa responsabil în cadrul acesteia. Creativitatea, gândirea critică, colaborarea, autonomia și reflecția sunt indispensabile într-o societate caracterizată prin schimbare și complexitate.

O educație relevantă trebuie să răspundă nu doar întrebării „Ce trebuie să știe elevul?", ci și întrebărilor „Ce poate face cu ceea ce știe?", „Cum poate gândi independent?" și „Cum poate contribui la comunitatea din care face parte?". Documentele curriculare actuale pun accent pe competențe transversale și pe formarea unor absolvenți creativi, reflexivi, autonomi și responsabili, ceea ce confirmă necesitatea unei schimbări de perspectivă asupra educației.

În acest demers, creativitatea și reflecția se completează. Creativitatea oferă curajul de a imagina alternative, iar reflecția oferă capacitatea de a le analiza și de a le transforma în

acțiuni responsabile. Împreună, acestea contribuie la formarea unui elev activ, curios, autonom și capabil să învețe pe tot parcursul vieții.

Concluzie

Educația relevantă nu este aceea care oferă toate răspunsurile, ci aceea care îi învață pe oameni să formuleze întrebări bune, să caute soluții, să verifice, să creeze și să reflecteze. Într-o lume în continuă schimbare, școala are nevoie de spațiu pentru imaginație, dar și pentru reflecție; pentru inițiativă, dar și pentru responsabilitate; pentru cunoaștere, dar și pentru sens.

Creativitatea și reflecția pot deveni, astfel, adevărate repere ale unei educații orientate spre viitor. Ele contribuie la transformarea clasei într-un spațiu al dialogului și al descoperirii și îl ajută pe elev să treacă de la statutul de receptor al informației la cel de participant activ la propria formare.

În esență, o educație relevantă este o educație care îl pregătește pe elev nu doar pentru un examen, ci pentru viață: pentru situații pe care încă nu le cunoaște, pentru probleme care nu au un singur răspuns și pentru o societate în care capacitatea de a gândi creativ și reflexiv devine una dintre cele mai importante resurse umane.

Bibliografie:

1. Amabile, T. M. (1997). *Creativitatea ca mod de viață*. București: Editura Știința & Tehnica.
2. Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom.
3. Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
4. Dulamă, M. E. (2010). *Dezvoltarea creativității și a abilităților practice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice la clasele liceale
STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. Lupu Adriana Raluca
Liceul cu Program Sportiv Baia Mare, jud. Maramureș

Introducere

Educația liceală reprezintă o etapă esențială în formarea personalității elevului, deoarece adolescența este perioada în care se dezvoltă autonomia intelectuală, capacitatea de argumentare, gândirea critică și creativă, precum și responsabilitatea față de propriul proces de învățare. În acest context, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să creeze situații de învățare în care elevii să poată formula idei originale, să investigheze probleme, să găsească soluții și să reflecteze asupra propriilor experiențe de învățare.

Creativitatea reprezintă o competență care poate fi dezvoltată prin educație și care este relevantă atât pentru disciplinele umaniste și artistice, cât și pentru matematică, științe, tehnologie sau disciplinele socio-economice.

În același timp, dezvoltarea creativității elevilor este strâns legată de reflecția pedagogică a profesorului. Un cadru didactic reflexiv își analizează permanent propriile metode, observă reacțiile și nevoile elevilor, evaluează eficiența activităților și adaptează demersul didactic. Astfel, creativitatea elevului și reflecția profesorului se află într-o relație de complementaritate: profesorul creează contextul favorabil exprimării creativității, iar răspunsurile elevilor îl determină să-și regândească și să-și perfecționeze practica pedagogică.

1. Creativitatea în procesul educațional liceal

Creativitatea școlară poate fi înțeleasă ca abilitatea elevului de a produce idei variate și originale, de a privi o problemă din perspective diferite și de a transforma ideile în produse sau soluții relevante. Ea nu trebuie confundată cu talentul artistic și nici privită ca o caracteristică rezervată unui grup restrâns de elevi. În realitate, fiecare elev poate manifesta forme de creativitate atunci când beneficiază de un mediu educațional stimulativ.

La nivel liceal, cultivarea creativității presupune trecerea de la activitățile centrate predominant pe reproducerea informațiilor la sarcini care solicită explorarea, formularea de ipoteze, argumentarea, rezolvarea de probleme și elaborarea unor produse personale.

Printre strategiile didactice care pot contribui la dezvoltarea creativității se numără brainstormingul, problematizarea, învățarea prin proiecte, studiul de caz, dezbaterea, jocul de rol, învățarea prin investigație, lucrul în echipă și utilizarea jurnalului reflexiv. De asemenea, pot fi valorificate activități interdisciplinare în care elevii trebuie să combine cunoștințe din mai multe domenii pentru a realiza un produs sau pentru a rezolva o problemă.

Un rol important îl are formularea unor întrebări deschise, care nu presupun existența unui singur răspuns corect. Întrebări precum „Cum ai rezolva această problemă într-un mod diferit?”, „Ce alternative ai identifica?”, „Cum ai îmbunătăți această soluție?” sau „Ce s-ar

întâmpla dacă...?” stimulează gândirea divergentă și îi determină pe elevi să-și justifice opțiunile.

Profesorul trebuie să accepte existența unor răspunsuri diferite și să creeze un climat în care greșeala să fie percepută ca parte firească a învățării. Teama de a greși poate inhiba inițiativa și exprimarea ideilor, în timp ce un climat bazat pe încredere, respect și feedback constructiv favorizează experimentarea și asumarea intelectuală.

2. Reflecția pedagogică – premisă a dezvoltării profesionale

Reflecția pedagogică reprezintă procesul prin care profesorul analizează critic propriile experiențe didactice, identifică elementele eficiente și pe cele care necesită îmbunătățire și ia decizii privind adaptarea viitoarelor activități. Ea presupune mai mult decât o simplă evaluare a rezultatelor elevilor: profesorul reflexiv își pune întrebări referitoare la modul în care a proiectat lecția, la metodele utilizate, la climatul clasei și la gradul de implicare al elevilor.

În practica liceală, reflecția poate fi realizată prin jurnalul profesorului, analiza portofoliilor elevilor, discuții cu colegii, observarea lecțiilor, autoevaluare și feedback oferit de elevi. După o activitate didactică, profesorul poate analiza întrebări precum: „Cât de activi au fost elevii?”, „Ce sarcini au stimulat cele mai multe idei?”, „Ce elevi au avut dificultăți în exprimarea opiniilor?”, „Am oferit suficient timp pentru explorare?” și „Ce aș modifica dacă aș desfășura din nou această activitate?”.

Reflecția pedagogică devine astfel un instrument de îmbunătățire continuă a procesului educațional. Ea contribuie la dezvoltarea unei practici didactice flexibile, adaptate particularităților clasei și nevoilor individuale ale elevilor.

În relație cu dezvoltarea creativității, profesorul reflexiv urmărește nu doar produsul final al activității, ci și procesul prin care elevul ajunge la acesta. Sunt importante inițiativa, diversitatea ideilor, capacitatea de a evalua și îmbunătăți o soluție, argumentarea și disponibilitatea de a încerca variante alternative.

3. Strategii pentru cultivarea simultană a creativității și reflecției

O strategie eficientă pentru clasele liceale este învățarea bazată pe proiect. Elevii pot primi o problemă autentică, pentru care trebuie să cerceteze, să propună soluții, să colaboreze și să realizeze un produs final. Etapele proiectului pot fi însoțite de momente de reflecție individuală și de grup. Elevii pot răspunde periodic la întrebări precum: „Ce am realizat?”, „Ce dificultăți am întâmpinat?”, „Ce soluții am încercat?”, „Ce am învățat?” și „Ce putem îmbunătăți?”.

O altă metodă eficientă este dezbaterea. Aceasta stimulează formularea de argumente originale, ascultarea activă și reconsiderarea propriilor opinii. Profesorul poate transforma dezbaterea într-un exercițiu reflexiv solicitând elevilor să precizeze, la final, dacă și-au schimbat opinia și care au fost argumentele care i-au determinat să o facă.

Portofoliul reprezintă, de asemenea, un instrument valoros. Acesta poate conține produse realizate de elev, variante succesive ale unei lucrări, autoevaluări, reflecții și feedback. În acest fel, evaluarea devine parte a procesului de învățare și nu se limitează la acordarea unei note.

La nivelul clasei, profesorul poate utiliza și evaluarea formativă prin feedback descriptiv. În locul unui verdict de tipul „corect/greșit”, elevul poate primi indicații privind ceea ce a realizat bine, ceea ce poate îmbunătăți și direcțiile în care își poate dezvolta ideea.

Concluzii

Cultivarea creativității la clasele liceale trebuie privită ca un obiectiv transversal al educației, nu ca o activitate izolată sau specifică anumitor discipline. Elevul creativ este încurajat să pună întrebări, să formuleze ipoteze, să accepte provocări, să propună soluții și să-și revizuiască ideile. Pentru ca aceste comportamente să apară, este necesar un climat educațional bazat pe siguranță psihologică, autonomie, colaborare și feedback constructiv.

În același timp, dezvoltarea creativității elevilor presupune dezvoltarea continuă a profesorului. Reflecția pedagogică îl ajută pe cadrul didactic să observe ce funcționează, ce trebuie schimbat și cum poate răspunde mai bine particularităților clasei. Profesorul devine astfel nu doar transmițător de cunoștințe, ci facilitator al învățării și partener în procesul de explorare.

Prin combinarea strategiilor creative cu reflecția sistematică, școala liceală poate contribui la formarea unor tineri autonomi, flexibili, capabili să gândească critic și să genereze soluții originale. Într-o societate caracterizată de schimbări rapide, aceste competențe nu reprezintă doar un avantaj școlar, ci o necesitate pentru integrarea personală, socială și profesională a viitorului adult.

Bibliografie:

1. Albulescu, I. (2008). *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Pitești: Editura Paralela 45.
2. Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
3. Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaştere şi educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Chifane, L. (2019). „Importanța dezvoltării creativității elevilor”. *Revista iTeach – Experiențe didactice*.
5. Petrescu, M. C. (2026). „Originalitate și creativitate în procesul didactic”. *EDICT – Revista educației*.

Stimularea competenţei literare prin joc

Prof.Lupu Aurelia-Carmen,
Şcoala Gimnazială Nr. 13 Timişoara

Pentru elevii de astăzi, greutatea pătrunderii textului literar este o urmare a pierderii contactului cu cartea, a alocării unui timp tot mai scurt cititului . Lipsa exerciţiului lecturii are ca primă consecinţă stăpânirea unui limbaj sărac . " Întâlnirea decisivă între copii şi cărţi are loc pe băncile şcolii . Dacă acest lucru se întâmplă într-o situaţie creativă, unde contează viaţa şi nu exerciţiul, va putea să izvorască acel gust pentru lectură, cu care nu te naşti pentru că nu este un instinct . Dacă el se întâmplă într-o situaţie birocratică şi cartea va fi descompusă, devenind instrument de exerciţii sufocate de mecanismul tradiţional : interogaţie- judecată, se va putea naşte tehnica lecturii, nu gustul ei . Copiii vor şti să citească, dar nu vor citi decât obligaţi ." (Gianni Rodari)

Prin folosirea jocurilor didactice la clasa mea am antrenat la elevi gândirea, s-a dezvoltat spiritul de echipă, am asigurat astfel un climat favorabil pentru o însuşire mai rapidă şi temeinică a cunoştinţelor.

„Jocul copilului nu este numai o oglindă fidelă a personalităţii sale în formare, ci poate fi utilizat şi ca auxiliar educativ şi chiar să servească drept bază metodelor de predare" (E.Planchard)

Jocul didactic poate fi privit ca modalitate concretă de stimulare a interesului elevilor pentru disciplinele de învăţământ. În acest sens, jocurile didactice folosite de mine la clasă au avut ca sarcini :

- Completarea„ pătratelor buclucaşe"
- Să formeze cuvinte noi
- Să găsească însuşirile unor substantive
- Să completeze rebusuri şcolare
- Să fie ghizi într-o excursie imaginară

Jocul didactic este un procedeu activ, mult practicat în ciclul primar. Jocul, activitate cognitivă specifică copilăriei, îl pune pe şcolarul mic în situaţia unei intense activităţi intelectuale şi asigură o asimilare reală a noţiunilor, regulilor, o însuşire activă şi conştientă a cunoştinţelor.

Folosit cu măiestrie, jocul crează un cadru organizatoric, care favorizează dezvoltarea interesului elevilor, a spiritului de investigare şi formarea deprinderilor de folosire spontană a cunoştinţelor dobândite.

În activitatea de fiecare zi a copilului jocul ocupă locul preferat. Aşa cum adultul se simte împlinit prin munca sa, copilul se simte mare prin succesele sale ludice.

Cunoscând locul pe care îl ocupă jocul în viaţa copilului, este uşor de înţeles eficienţa folosirii lui în procesul instuctiv educativ.

În şcoală, motivaţia intrinsecă pentru învăţătură nu apare la comandă, iar angajarea obţinută prin constrângere poate avea efecte secundare îngrijorătoare.

Elementele de joc, încorporate în lecţie, garantează captarea atenţiei elevilor pe tot parcursul activităţii didactice şi înlătură plictiseala, considerată „păcatul de moarte al predării" (Herbart).

Jocul este şi un mijloc eficient de educaţie: disciplinează fără constângere pe jucător atât sub aspectul desfăşurării acţiunilor obiective, cât şi sub raportul comportamentului social.

Iată câteva jocuri didactice folosite pentru îmbogăţirea expresivităţii vorbirii, activizarea vocabularului şi stimularea creativităţii elevilor.

Pentru verificarea însuşirii grupurilor de litere am organizat jocul:

„Unde se potriveşte?”

Material : planşe, fişe pe care sunt scrise grupurile de litere: ce, ci, ge, gi.

Sarcina 1 : să denumească ce văd şi să aleagă imaginile ce conţin în denumirea lor grupuri de litere .

Sarcina 2 : să formuleze enunţuri care să se refere la o călătorie cu avionul.

Desfăşurarea jocului: copiii primesc fişele, aleg cuvinte, pe urmă formulează enunţuri.

Jocul este sub formă de întrecere.

„Ce poate fi ?”

Este un joc care are ca scop precizarea înţelesului cuvintelor cu aceeaşi formă, dar înţeles diferit. Am folosit ca material didactic cuvinte ca: toc, cot, pod, cap, broască .

Sarcina didactică : rostirea cuvântului după anumite înţelesuri sugerate.

Desfăşurarea jocului: se scoate un elev din clasă. Învăţătorul împreună cu elevii aleg un cuvânt, de exemplu cuvântul pod . După alegerea cuvântului, copilul de afară este adus în clasă şi în mod organizat i se spun două sau mai multe înţelesuri ale aceluiaşi cuvânt. Elevul trebuie să ghicească despre ce cuvânt este vorba.

De exemplu : are palma, pisica bunicii stă acolo etc, până când elevul ghiceşte. Dacă nu ghiceşte, i se dau lămuriri suplimentare.

Se procedează la fel şi cu alte omonime.

„Şi cuvintele au familie”

Elevii au găsit toate cuvintele înrudite cu cele date :

floare - florar
- florărească
- înflorit
- înflorire
- înfloritor
- înflorat
- floarea-soarelui
- floare-de-colţ
- florărie

S-au alcătuit şi enunţuri .

„Ce se potriveşte?”

Elevii au avut de căutat unele însuşiri potrivite pentru substantivele date de mine: carte, cerneală, aer, strugure, şcoală, rădăcină, frunză, flori, cerul.

	însuşiri reale	Însuşiri imaginare
cerul	- senin	-verde
	- înnorat	-vesel
	- albastru	-trist
	- noros	-supărat
	- înnegrit	-gânditor
	- înstelat	-hazliu
	- ploios	-nervos

„Cine ştie cuvinte noi ?”

Am folosit acest joc pentru activizarea vocabularului, dezvoltarea memoriei şi capacităţii de selectare; Se împart elevii în grupe, după bănci .Învăţătorul pronunţă un sunet corespunzător unei litere, cerând elevilor să se gândească şi să spună cuvinte care încep cu sunetul dat. Câştigă grupa care a spus cele mai multe cuvinte .Se cer mereu cuvinte noi, frumoase, alese .

Tablou cu litere

Descoperă în tabloul cu litere florile de primăvară:

R	Z	A	M	B	I	L	A	P
L	A	L	E	A	U	A	R	U
V	I	G	H	I	O	C	E	L
T	O	P	O	R	A	Ş	U	L
A	M	A	G	N	O	L	I	A
M	I	V	I	O	R	E	A	U

„Continuă propoziţia”

Jocul se desfăşoară pe rânduri de bănci. Primul elev din rând spune un cuvânt cu care începe propoziţia. El indică un alt elev care să spună un cuvânt nou pentru construirea propoziţiei. Al doilea elev după ce a spus cuvântul, stabileşte cine continuă. Câştigă rândul care a construit corect propoziţia şi a dezvoltat-o mai mult. Cuvintele pot fi scrise pe tablă pentru că e mai uşor de urmărit.

Angajarea elevilor în învăţare prin intermediul jocului şi divertismentului constituie conturarea unui spaţiu şcolar în care seriozitatea cea mai gravă poate fi luată drept divertisment .

Bibliografie :
I. Cerghit,*Metode de învăţare*, E.D.P., Bucureşti, 1997
G . Rodari, *Gramatica fanteziei . Introducere în arta de a inventa poveşti*, E.D.P., Bucureşti, 1980
E. Verze, *Omul, jocul şi distracţia*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1978

ROLUL GRĂDINIȚEI ÎN EDUCAREA COPIILOR PREȘCOLARI

PROF. EDUC. TIMPURIE
MACOVEI ANA-MARIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 10, BACĂU

Grădiniţa este un pas important atât pentru părinţi, cât şi pentru copii. Grădinița le oferă micuților abilități de viață și oportunități de a avea succes în toate domeniile de dezvoltare, punând o bază solidă pentru parcursul educațional. Află care este importanța grădiniței în dezvoltarea copilului.

Grădinița este locul unde copiii intră pentru prima dată într-o instituție. Pentru mulți, grădinița este o căsuță de poveste unde preșcolarii descoperă tainele poveștilor, poeziilor, cântecelelor, unde descoperă o adevărată familie, puțin mai mare decât cea pe care o au deja acasă, unde învață că toți sunt ca niște frățiori iar mamă pentru câteva ore bune le este ea, educatoarea.

Grădinița le oferă copiilor ocazia de a-și dezvolta abilitățile sociale. Ei construiesc relații cu alți copii și învață să crească împreună. În colectivitate, se obișnuiesc să-și exprime emoțiile, să gestioneze situațiile de criză, să împartă. Tot în timpul grădiniței se pun bazele răbdării de a-i asculta pe cei din jur și, cel mai important, noțiunea de independență.

Copiii care merg în colectivitate își gestionează mult mai ușor emoțiile. Aceștia sunt expuși să înțeleagă emoțiile altor copii, învaţă şi înţeleg astfel cum să reacţioneze în diferite situaţii.

Un program de grădiniță se bazează pe experiențe de învățare prin activități distractive menite să îi atragă pe cei mici. Cadrele didactice le pot insufla un sistem de valori bine definit. Copiii sunt în mod natural curioși în ceea ce privește lumea înconjurătoare, iar structura educațională de la grădiniță este axată pe lecții care să le permită să afle informații noi. Abilitățile de alfabetizare și de calcul reprezintă o bază importantă în educație. Prin activități distractive cum ar fi desenul, coloratul, ascultarea poveștilor, copiii învață aceste abilități.

Învățarea acestora la o vârstă fragedă duce la un succes academic mai mare în viitor. Astfel fac cunoștință cu numerele, formele și cuvintele de bază care îi ajută să se dezvolte ulterior în domenii extrem de diverse.

Educatoarea care trebuie să aibă zece mâini, să îi cuprindă pe toți cu brațele ei blânde, să aibă ochi și la spate, să vadă tot ce se întâmplă împrejur, să îi cuprindă cu dragostea ei mare, să îi educe, să îi facă fericiți pe fiecare dintre ei, să îi atragă cu fel de fel de materiale care să le stârnească curiozitatea, să îi facă interesați de fiecare lucru pe care îl descopere în căsuța aceea mică de povești. Grădinița este acel loc special care contribuie la dezvoltarea fizică și psihică a micuților, și care se concentrează să dezvolte diverse abilități ce le sunt necesare în viitor. Vârsta preșcolară este perioada cea mai importantă pentru dezvoltarea copilului.

De asemenea, acest mediu este perfect pentru a învăța conceptul de relaționare și pentru o primă integrare în sistemul de învățământ.

Educatoarea este primul om dintr-o instituție care îl atrage pe micuț cu poveștile ei despre copilărie și, îi pune pentru prima dată creionul în mână, care îi corectează postura, colorează împreună cu el, încearcă să îi transmită tot ce este mai bun pentru a deveni un foarte bun școlar, și un om minunat în viață. Aici, în grădiniță, micuții devin conștienți de lumea care îi înconjoară, manifestă curiozitate față de tot ceea ce observă sau descoperă. Această perioadă reprezintă temelia întregii vieți de

mai târziu. La grădiniță, copiii își însușesc noțiunile de bază în ceea ce privește scrierea, limbajul și numerele. Pentru copilul de vârstă preșcolară, totul este joc, totul este o joacă din care învață fără să fie conștient, fără să fie obligat sau încorsetat, prin care își dezvoltă o mulțime de abilități, de deprinderi care îi sunt foarte necesare.

Tot grădinița este instituția care îi învață pe micuți cum să își însușească și să respecte anumite reguli, un orar, o muncă structurată, și, unde fiecare preșcolar are șanse egale în ceea ce privește educația. Specialiștii în educație recomandă ca cei mici să meargă la grădiniță, în loc să rămână acasă cu bona, sau bunicii. Fiecare preșcolar începând de la grupa mică începe să dezvolte anumite deprinderi. Una dintre aceste deprinderi ce se urmărește la grupa mică este socializarea unde copilul învață să îi accepte pe cei din jur, să împartă jucăriile, să se joace împreună cu ceilalți, să ajute un coleg atunci când are nevoie, să nu îți pună anumite etichete, să se respecte pe ceilalți.

Aici intervine tot ea, educatoarea care prin diferite metode îi stânge în jurul ei pe cei mici, prin diferite mijloace îi determină să comunice cu ceilalți, să împartă tot ce au, să fie prieteni, să colaboreze în realizarea diferitelor sarcini care necesită ajutor din partea unui coleg. Pe parcursul anului școlar, cei mici trec prin diferite proiecte tematice sugerate în curriculum, iar educatoarea le îmbracă într-o formă plăcută și captivantă, pentru ca cei ei să fie încântați de tot ce văd și aud despre tema respectivă, să le stârnească interesul, să le dezvolte creativitatea și imaginația. Pot fi proiecte despre familie, grădiniță, corpul uman, animale, anotimpuri, etc. pe care cei mici să le parcurgă cu o deosebită plăcere prin jocuri, prin joacă, pentru a învăța ceva din fiecare fără însă să conștientizeze că au desfășurat diferite activități, ei o consideră o joacă, o joacă din care acumulează foarte multe informații.

Pe măsură ce cresc și merg în grupa mijlocie, preșcolarii au formate deja foarte multe deprinderi, de a colora, picta, modela, lipi, de a scrie semne grafice, cifre, de a desfășura diferite activități practice de mototolire, rupere. Pe lângă faptul că cei de grupă mijlocie au însușite o multitudine de deprinderi, mai au însușite și o multitudine de cunoștințe pe care urmează să le utilizeze cu succes.

Trecerea la grupa mijlocie îi dă preșcolarului încredere în sine, în forțele proprii, de acum se simte mult mai sigur pe el, pe anumite deprinderi și abilități. Faptul că își cunoaște educatoarea, colegii, sala de grupă, îi conferă mai multă siguranță, îl face să înțeleagă mult mai bine anumite fenomene din mediul înconjurător, cum ar fi programul grădiniței, când este timpul să meargă acasă, când va reveni la grădiniță. Pe măsură ce înaintează în grupa mijlocie acumulează cât mai multe informații, cât mai multe priceperi și deprinderi, așa încât la sfârșitul grupei mijlocii să fie pregătit pentru ce urmează, grupa mare.

Trecând în grupa mare preșcolarul este deja obișnuit cu rutinele zilnice. Dimineața mergem la grădiniță, la prânz mâncăm, apoi intrăm la somn, iar apoi plecatul acasă. Încep să lege prietenii, să își povestească ce au făcut acasă, în timpul liber, să aibă anumite preferințe, despre anumite jucării sau jocuri comune. Grupa mare îi pregătește pe preșcolari pentru viața de elev, pentru a putea face față cu succes statutului de mic școlar.

Tot la grupa mare învață cifrele până la zece, se familiarizează cu literele, unii dintre ei chiar sunt dornici să citească. La grupa mare, au aproape toate deprinderile formate pentru a face față cerințelor școlare.

Ca o concluzie, grădinița este instituția primordială în viața copilului pentru a putea face față cerințelor școlii, și chiar mai târziu vieții, iar educatoarea este cheia spre succes a copilului preșcolar, viitor școlar.

Bibliografie:

1. Constantin Cucoș, Pedagogie (ediția a III-a revăzută și adăugită), Editura Polirom, 2014

2. Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu, Ghid pentru învățământul preșcolar, Editura Polirom

3. Liliana Ezechil, Mihaela PăișI Lăzărescu, Laborator preșcolar. Ghid metodologic, Editura V & I Integral, 2006

4. 4. Ministrul Educației Naționale „Curriculum Pentru Educaţia Timpurie – 2019”

5. Valerica Anghelache, Metodica activităților instructiv educative din grădiniță, Editura Didactică și Pedagogică R.A, 2017

Zâmbete, speranță și copilărie – 1 Iunie la Liceul Tehnologic „Livia Maria Gego” din Dobrești

Prof. înv. Primar, Malița Petruța-Daniela

Liceul Tehnologic „Livia Maria Gego” din Dobrești

Ziua de 1 Iunie a fost, și în acest an, un prilej de bucurie, emoție și solidaritate în cadrul Liceului Tehnologic „Livia Maria Gego” din Dobrești, unde comunitatea școlară s-a unit pentru a celebra cea mai frumoasă perioadă a vieții – copilăria.

Activitățile organizate cu ocazia Zilei Internaționale a Copilului s-au desfășurat în cadrul Planului de Acțiune S.N.A.C. (Strategia Națională de Acțiune Comunitară), având ca principal obiectiv promovarea spiritului de întrajutorare, a prieteniei și a implicării active în viața comunității.

Curtea școlii s-a transformat într-un spațiu al veseliei, al jocului și al creativității. Copiii au participat cu entuziasm la activități recreative, concursuri, momente artistice și jocuri interactive, fiecare clipă fiind presărată cu râsete sincere și emoții autentice. Bucuria din privirile lor a fost cea mai frumoasă răsplată pentru toți cei care au contribuit la organizarea acestui eveniment.

Succesul acestei zile deosebite a fost posibil datorită sprijinului oferit de Primăria Comunei Dobrești, care a răspuns cu deschidere inițiativei școlii, precum și datorită implicării conducerii Liceului Tehnologic „Livia Maria Gego”, care susține permanent activitățile educative și proiectele dedicate dezvoltării armonioase a elevilor.

Un rol esențial l-au avut cadrele didactice, care, cu profesionalism, dăruire și suflet, au pregătit fiecare activitate astfel încât fiecare copil să se simtă apreciat, încurajat și iubit. Prin munca lor, au demonstrat încă o dată că educația înseamnă mult mai mult decât transmiterea cunoștințelor – înseamnă formarea unor oameni buni, empatici și implicați în comunitate.

Astfel de momente ne reamintesc că adevărata valoare a unei comunități se măsoară prin grija pe care o poartă copiilor săi. Împreună – școală, familie, autorități locale și întreaga

comunitate – putem construi un mediu în care fiecare copil să se simtă protejat, valorizat și încurajat să viseze.

Liceul Tehnologic „Livia Maria Gego” din Dobrești mulțumește tuturor celor care au făcut posibilă această zi specială și au demonstrat că, prin colaborare și implicare, putem transforma o simplă sărbătoare într-o amintire de neuitat pentru fiecare copil.

Copilăria este cea mai frumoasă comoară pe care o purtăm în suflet toată viața. Este perioada în care zâmbetele veneau din cele mai mici lucruri, iar fiecare zi era o nouă aventură plină de vise și descoperiri. Atunci timpul părea nesfârșit, iar grija cea mai mare era să ne întoarcem acasă înainte de lăsarea serii. Chiar dacă anii trec și devenim adulți, amintirea copilăriei rămâne un refugiu al inocenței, al iubirii necondiționate și al fericirii sincere. Ea ne amintește că adevărata bucurie se găsește în momentele simple, petrecute alături de cei dragi, și că o parte din copilul care am fost va trăi mereu în inimile noastre.

IMAGINI ACTIVITĂȚI










Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Prof. înv. Primar, Malița Petruța-Daniela

Liceul Tehnologic „Livia Maria Gego" din Dobrești

Trăim într-o lume în care schimbarea a devenit singura constantă. Tehnologia evoluează cu o viteză greu de imaginat, informația este pretutindeni, profesiile se transformă, iar provocările societății devin tot mai complexe. În acest context, școala nu mai poate avea ca unic scop transmiterea unor informații pe care elevul să le memoreze și să le reproducă. Educația trebuie să îl pregătească pe copil pentru o lume pe care nimeni nu o poate anticipa în totalitate. Mai mult decât atât, ea trebuie să îl ajute să rămână curios, să gândească liber, să pună întrebări, să caute soluții și să își păstreze umanitatea.

De aceea, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin repere esențiale pentru o educație relevantă și umanistă. Creativitatea nu reprezintă doar capacitatea de a realiza lucruri originale, ci și disponibilitatea de a privi o problemă din mai multe perspective, de a găsi alternative și de a avea curajul de a încerca. În același timp, reflecția pedagogică îi permite profesorului să se oprească, să privească atent propria activitate și să se întrebe: *Ce a funcționat? Ce nu a funcționat? De ce? Ce a simțit copilul? Cum aș putea face altfel?*

Într-o educație autentică, aceste două dimensiuni – creativitatea și reflecția – nu trebuie separate. Ele se completează și se hrănesc reciproc.

Fiecare copil vine în școală cu un univers interior unic. Are întrebări, imaginație, emoții, experiențe și moduri proprii de a înțelege lumea. Uneori, însă, educația riscă să transforme această diversitate într-un singur model de răspuns „corect". Când îi cerem copilului să

reproducă mereu ceea ce i s-a spus, există pericolul să îi reducem tocmai acea capacitate care îl poate ajuta, mai târziu, să construiască ceva nou.

Creativitatea în educație înseamnă, înainte de toate, libertatea de a gândi. Înseamnă să îi oferim elevului posibilitatea de a pune întrebări, de a experimenta, de a greși și de a încerca din nou. Cercetările OECD arată că gândirea creativă presupune generarea de idei, reflecția asupra acestora și îmbunătățirea lor până la obținerea unui rezultat satisfăcător. Prin urmare, creativitatea nu este un talent rezervat câtorva copii „creativi", ci o capacitate care poate fi cultivată prin experiențe educaționale adecvate.

Un profesor care cultivă creativitatea nu este doar un transmițător de informații. El devine un facilitator al învățării. Creează situații în care elevul poate descoperi, compara, argumenta, imagina și construi. Întrebarea „Care este răspunsul corect?" poate fi uneori înlocuită cu întrebări precum „Ce altă soluție ai vedea?", „Cum ai explica acest lucru?", „Ce s-ar întâmpla dacă…?" sau „Cum ai putea îmbunătăți această idee?".

Dacă elevul are nevoie de libertatea de a gândi, profesorul are nevoie de libertatea de a se întreba. Reflecția pedagogică reprezintă una dintre cele mai importante forme de dezvoltare profesională a cadrului didactic. A fi profesor nu înseamnă doar a stăpâni o disciplină, ci și a înțelege oamenii cărora le este adresată educația. Fiecare clasă este diferită, fiecare copil este diferit, iar ceea ce funcționează într-o situație poate să nu funcționeze în alta.

Un profesor reflexiv nu consideră că experiența este suficientă prin ea însăși. El transformă experiența în învățare profesională. După o lecție, nu se întreabă doar „Am parcurs materia?", ci și „Au înțeles elevii?", „Au fost implicați?", „Ce i-a motivat?", „Cine a rămas în urmă?", „Ce aș putea schimba data viitoare?".

Reflecția presupune, astfel, o formă de sinceritate profesională. Uneori este nevoie de curaj pentru a recunoaște că o metodă nu a funcționat, că un elev nu a fost suficient ascultat sau că o lecție putea fi mai relevantă. Dar tocmai această disponibilitate de a ne pune întrebări ne ajută să devenim profesori mai buni.

Ideea profesorului reflexiv este asociată în literatura de specialitate cu lucrările lui John Dewey și Donald Schön, care au contribuit la dezvoltarea conceptului de practică reflexivă.

Într-o epocă dominată de inteligență artificială, tehnologii digitale și acces instantaneu la informație, apare o întrebare fundamentală: *Ce mai trebuie să învețe omul, dacă poate găsi atât de repede aproape orice informație?*

Un profesor poate folosi cea mai modernă platformă digitală, dar niciun instrument nu poate înlocui complet privirea atentă către un copil care are nevoie să fie încurajat. Nicio aplicație nu poate reproduce în totalitate sentimentul unui elev care aude pentru prima dată: „Cred în tine!”. Iar nicio tehnologie nu poate substitui relația autentică dintre profesor și elev.

De aceea, creativitatea și reflecția trebuie însoțite de empatie, respect, responsabilitate și dialog. O educație relevantă nu urmărește doar performanța academică, ci și formarea unui om capabil să trăiască responsabil într-o lume complexă.

Profesorul contemporan este chemat să accepte un rol mai complex. El nu mai este singura sursă de cunoaștere, ci devine un creator de contexte în care cunoașterea poate fi descoperită, discutată și pusă în relație cu viața reală.

În cele din urmă, educația nu se măsoară doar în note, calificative sau rezultate la examene. Ea se vede în întrebările pe care un copil începe să le pună, în curajul de a încerca, în capacitatea de a accepta o perspectivă diferită și în felul în care învață să privească lumea și pe cei din jur.

Cultivarea creativității îi oferă elevului aripi pentru a imagina ceea ce încă nu există. Reflecția pedagogică îi oferă profesorului luciditatea de a înțelege dacă felul în care educă îi ajută cu adevărat pe copii să își folosească aceste aripi.

O educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale nu este, așadar, una care încearcă să îi ofere copilului răspunsuri pentru fiecare problemă a viitorului. Este o educație care îl învață **cum să gândească, cum să creeze, cum să reflecteze, cum să întrebe și, mai ales, cum să rămână om**.

Poate că aceasta este una dintre cele mai importante misiuni ale școlii: să nu stingă lumina cu care fiecare copil vine pe lume, ci să îl ajute să o transforme într-o lumină proprie, capabilă să lumineze și drumul altora.

Bibliografie

1. Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company.
2. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
3. OECD (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. Paris: OECD Publishing.
4. OECD (2023). *How Are Education Systems Integrating Creative Thinking in Schools?* PISA in Focus, No. 122. Paris: OECD Publishing.
5. OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Financial Literacy and Creative Thinking*. Paris: OECD Publishing.
6. Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*. London: Crown House Publishing.
7. Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: Further Education Unit.
8. UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.

Dezvoltarea vocabularului la vârstă școlară mică

Prof. înv. primar Marcu Elisabeta

Școala Gimnazială Nr.25, Galați

- **Importanța vocabularului la vârsta școlară mică**

[1]„Studiul elementelor de gramatică, incluzând și cele de fonetică și vocabular are ca scop fundamental cultivarea limbajului elevilor, înțelegând prin limbaj procesul de exprimare a ideilor și a sentimentelor prin mijlocirea limbii.

Studierea vocabularului asigură fundamentul teoretic, științific al exprimării corecte, însăși conștientizarea limajului."

Prin studierea gramaticii elevii înțeleg logica limbii, bogăția ei și se deprind să folosească în mod corect și conștient atât în vorbire, cât și în scriere un vocabular adecvat, o exprimare corectă. Elevii reușesc să înțeleagă mai bine gândurile altora și să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoștințe.

În clasele I și a-II-a elevii sunt familiarizați cu unele cunoștințe simple de limbă, pe cale oral-practic, prin exerițiii de limbă, de exprimare pe care le fac la tot ce ține de aria curriculară „Limbă și comunicare" în lecții special destinate acestui scop. În clasele a-III-a și a-IV-a, elevii își însușesc în mod științific noțiuni de limbă prin reguli și definiții. În acest scop se face apel și la experiența lingvistică dobândită în etapa oral-practică, pe baza căreia elevii învață unele reguli și definiții gramaticale.

O regulă esențială a învățării noțiunilor de limbă o constituie reluarea pe un plan superior a celor învățate anterior. Elevii învață noțiuni de limbă și își dezvoltă capacitatea de a se exprima corect, oral și scris, în mod gradat, adăugând mereu, la ceea ce cunosc, noi elemente.

[2]„O limbă, este un sistem de semne, în general sonore, prin care un om comunică altor oameni gândurile sale, acest sistem se găsește gata construit în momentul când indivizii încep să vorbească și nu au decât să-l însușească."

Studiul sistematic al limbii române presupune recurgerea la tehnici de învățare specifice foneticii, vocabularului, morfologiei sintaxei, ortografiei și lecturii, compartimente din care sunt selectate acele conținuturi care își găsesc justificarea în forma unor exprimări spontane, corecte și nuanțate, compartimente, care oferă elevului mijloacele și instrumentele

[1] Ioan Șerdean-Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar,Editura Cornit, București, 2003
[2] Alexandru Graur-Mic tratat de ortografie, Editura Științifică, Bucurelti, 1974

indispensabile de comunicare. Plecând de la realitatea că orice individ se exprimă într-o manieră globală, fără să recurgă la diferențieri conștientizate între fonetică, semantică, sintaxă, ortografie, retorică și că participarea lui la comunicare este spontană, învățătorul trebuie să țină seama de aceste evidențe și să evite pe cât posibil menținerea rigidă a compartimentării limbii.

Chiar din perioada preabecedară elevii află despre propoziții, fac exerciții de alcătuire a acestora, de despărțire a lor în cuvinte, a cuvintelor în silabe și a acestora în sunete.

La clasa I, în procesul învățării citirii și scrierii, însăși metoda utilizată, fonetică, analitico-sintetică, solicită activități în spiritul formării spiritului creativ, demersul făcut în vederea predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare, îndeosebi analiza și sinteza fonetică, exercițiile corespunzătoare sunt operații care solicită gândirea, cu elemente de creație.

În primele clase, copiii își însușesc un volum considerabil de cunoștințe, care le lărgesc orizontul intelectual și adâncesc capacitatea lor de a înțelege lucrurile. [3]"Privită din punct de vedere socio-moral, evoluția școlarului mic este influențată de dezvoltarea relațiilor lui cu adulții și cu alți colegi de clasă. În acest sens, sunt semnificative pentru copil relațiile pozitive, de cooperare și căldură ale părinților, sau, dimpotrivă, atitudinea lor de respingere, care se manifestă prin ostilitate, răceală și autoritate brutală sau, pur și simplu, prin indiferență. În familiile în care părinții manifestă constant un control intens, riguros, copiii sunt mai puțin prietenoși și creativi, mai dependenți de alții și au un proces de maturizare mai lent. Pe de altă parte, în familiile în care se exercită un control prea lejer sau se manifestă indifrență, copiii au tendința de a deveni dezordonați, necompetitivi, neadaptați."

Modelul pe care îl propune programa școlară pentru studiul vocabularului limbii române este cel comunicativ – funcțional. Învățarea lexicului nu este așadar un scop în sine, deci abordarea descriptivă este nefuncțională. Studiind vocabularul, elevii vor fi puși în situația de a descoperi rolul cuvintelor în comunicare, modalitățile de combinare a unităților lingvistice, modalitățile de substituire a unora dintre acestea, cu alte cuvinte, funcționarea cuvintelor în cadrul limbii. Din punct de vedere didactic, clasificările și abordările teoretice, prelegerea și schemele, ca organizatori grafici, sunt, potrivit noii programe, depășite. Prevalează exercițiul, activitățile interactive și creative. De asemenea, activitatea cu dicționarul, exercițiu de învățare ea însăși, este anticipată de intuirea și înțelegerea cuvintelor din context. Într-o lecție în care se aplică, spre exemplu, lectura explicativă, elevii pot fi întrebați ce cred că înseamnă

[3] Verza E-Psihologia vârstelor, Editura Hyperion, București, 1993

un anumit cuvânt presupus necunoscut. Ei vor încerca să îl intuiască și să îl înțeleagă din context, cu alte cuvinte, din textul citit. Căutarea lui în dicționar ar putea fi momentul verificării intuiției și al înțelegerii. În acest mod elevii sunt mai puternic implicați în înțelegerea și utilizarea cuvintelor învățate, resursele intelectuale mobilizate pentru dobândirea unui vocabular bogat și nuanțat devin mai intense.

Prin utilizarea modelului comunicativ – funcțional în studiul elementelor de construcție a comunicării, în general, și al vocabularului, în particular, se îndeplinește și o altă cerință a programei – abordarea integrată a conținuturilor, ceea ce presupune că, pornind de la textul literar sau nonliterar propus spre studiu, se dobândesc și competențe de receptare și comprehensiune de text, de redactare, dar și competențe lingvistice și de utilizare a vocabularului.

- **Particularități ale dezvoltării copiilor de vârstă școlară mică**

Unii autori apreciază această perioadă ca fiind sfârșitul copilăriei și un început primar al pubertății. Problemele acestei etape sunt legate de adaptarea școlară și de învățare.

Învățarea devine tipul fundamental de activitate, solicitând intens intelectul și determinând dezvoltarea unor capacități și strategii de învățare.

Intrarea copilului în școală, contactul cu specificul activității școlare creează condiții noi favorizate pentru dezvoltarea gândirii copilului determinând un proces important în cunoașterea lumii înconjurătoare.

Copilul își însușește pe parcursul acesteia perioade un mare volum de cunoștințe, dezvoltându-și concomitent modalități noi de înțelegere. Astfel se dezvoltă o serie de calități ale cunoașterii cum ar fi: observarea atentă, atenția, exprimarea în mod desfășurat a ideilor, imaginația.

Dezvoltarea gândirii este condiționată și strâns legată de dezvoltarea limbajului, dar și de dezvoltarea experienței cognitive directe- senzații, percepții, reprezentări.

Învățarea scris-cititului este considerată deschizătoarea tuturor drumurilor elevului către informație și cunoaștere.

Toate aceste achiziții fac să deosebească semnificativ elevul de 10-11 ani față de cel de 6-7 ani prin modul de gândire, exprimare, învățare, limbaj, rezolvare de probleme.

[4] „Jean Piaget susține că între 7-11 ani, copilul se află în perioada operațiilor concrete. Aceasta înseamnă că el începe să înțeleagă principiile logicii atâta timp cât ele se referă la concretul obiectelor și fenomenelor.”

Înțelegerea numeroaselor fenomene din natură se realizează prin mijlocirea reprezentărilor. Fenomenele observate și reprezentate devin mijlocul de explicare a unor fenomene și mai complicate.

[5]„M. Debesse cosideră că perioada de 7-11 ani ar putea fi caracterizată ca fiind „vârsta rațiunii”, deoareace gândirea copilului devine operatorie. Operațiile concrete, permit rațiunii să pătrundă dincolo de datele percepției și reprezentării, reținând relațiile invariante dintre diversele însușiri ale obiectelor și fenomenelor în situații concrete. Este și „vârsta cunoașterii” deoarece copilul reușește să asimileze un evantai de noțiuni care conensează și unifică însișiri ale cunoașterii senzoriale.”

Dacă în primii ani noțiunile școlarului mic au un caracter empiric, trăsăturile esențiale și neesențiale nefiind însă suficient diferențiate, spre sfârșitul perioadei acesta atinge stadiul gândirii noționale.

Capacitatea de cunoaștere sporește și datorită memoriei. Elevul poate memora și învăța ușor tot se i se oferă, așa cum învață să meargă, să vorbească. Astfel conturându-se memoria vizuală, auditivă și chinestezică.

În ceea ce privește dimensiunea afectivă putem spune că în centrul trăirilor afective se plasează rezonanța socială a activității școlare. Copilul reacționează printr-o gamă variată de stări afective, de plăcere, de bucurie, de tristețe , de durere, etc.

Putem spune că imaginația elevului mic devine mai complexă,mai bogată, se bazează pe termeni și împrejurări din ce în ce mai variați. Elevul se entuziazmează repede având o mare admirație pentru faptele eroice și pentru întâmplările neobișnuite, îi place să aibă roluri în care să interpreteze personajele preferate întâlnite în textele din manuale, în cărțile citite sau în alte surse cum ar fi desene animate, televizor, internet.

Descoperirea cititului îi dă posibilitatea elevului să citească cu plăcere basme și povestiri, astfel acestuia i se dezvoltă imaginația și interesul pentru tot ceea ce există și ar putea exista pe lume, imaginația devenind instrument al cunoașterii.

La această vârstă, dezvoltarea limbajului este remarcabilă, școala și familia stimulând acest proces.

[4] Tatat de pedagogie școlară-Ion Nicola, Editura practică și pedagogică, R.A, București
[5] Tratat de pedagogie școlară-Ioan Nicola,Editura practică și pedagocică, R.A, București

[6]Limbajul este funcția de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni. Înțelegerea cuvintelor impune o percepție clară și antrenează memoria semantică, imaginile și gândirea, iar rostirea sau scrisul implică priceperii motorii foarte complexe, o conduită atentă și voluntară.

În limbaj sunt prezente și stările afective, influențând vorbirea și transmințându-se celorlalți.

Elevul se exprimă mult mai bine, în fraze concrete din punct de vedere gramatical, folosește cuvinte de legătură *că, pentru că, deoarece*. Vocabularul copilului ajunge la 2000-2500 de cuvinte, din care în jur de 700-800 de cuvinte fac parte din vocabularul activ al acestuia, iar spre sfârșitul clasei a IV-a, vocabularul copilului va fi de 4000-5000 de cuvinte și în jur de 1500-1600 de cuvinte intră în zona vocabularului activ.

Dezvoltarea limbajului scris este strâns legată de învățarea și diferențierea fonemelor (aspectul sonor al literei). Dezvoltarea vocabularului este evidentă prin numărul mare de cuvinte folosite-vocabularul activ, forma expresivă a limbajului și prin diminuarea numărului de cuvinte pe care nu le rostește, dar le înțelege.

Dezvoltarea structurilor gramaticale corecte este corelată cu învățarea regulilor gramaticale care sunt identice pentru cele două forme ale limbajului. Tot acum se dezvoltă limbajul interior „ pentru sine”(Vîgotski).

Dezvoltarea vocabularului are loc odată cu creșterea interesului pentru citit, iar exprimarea se perfecționează în activitățile de dezvoltare a vorbirii libere, de compunere.

Cu ajutorul procesului de învățare, în școală apar noi achiziții. Acestea sunt atât în plan cognitiv cât și în plan verbal , în special dezvoltarea vorbirii literare, științifice și culte. Elevii devin capabili să utilizeze metafore, să își spună părerea, să poarte discuții în contradictoriu, toate acestea datorându-se dezvoltării vocabularului.

Vorbirea copiilor devine fluentă, cursivă, iar debitul verbal și cel scris crește seminficativ. Copilul crescând va da atenție sensului cuvintelor, vorbirea va fi nuanțată, adaptată diferitelor circumstanțe. Cu toate acestea vom întâlni încă, o serie de cuvinte parazite, expresii șablon, anagramisme, neglijența în vorbire și argouri școlare.

Sarcina cadrului didactic este de a combate învățarea formală și anume învățarea învelișului sonor al noțiunii, dar fără conținut logic și a contribui la formarea unui vocabular corect, științific și cult.

[6] Andrei Cosmovici-Psihologia generală, Editura Polirom, Iași, 1996

Prin lectură, copilul de vârstă școlară mică își sporește posibilitățile de a învăța și de a acumula cât mai multe experiențe sociale, dezvoltându-se astfel vocabularul.

Tot în această perioadă trebuie avut în vedere nu doar relația dintre conduita verbală și nivelul dezvoltării intelectuale, cât și normalizarea vorbirii și anume, posibile dereglări, tulburări ale limbajului special.

Cadrul didactic trebuie să se preocupe atât de aspectul ortografic și gramatical, de corectitudinea exprimării orale și scrise, cât și de încărcătura afectivă, cognitivă și empatică pe care o au cuvintele folosite în cadrul comunicării elevilor săi.

Creativitatea și reflecția pedagogică – repere pentru o educație adaptată provocărilor societății contemporane

Mărgineanu Diana-Alexandra

Liceul Tehnologic Bâlteni- Grădinița cu Program Normal nr. 2 Cocoreni

Rezumat

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări sociale, tehnologice, culturale și economice rapide, care solicită reconsiderarea finalităților și practicilor educaționale. În acest context, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin repere esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și capabile să răspundă complexității lumii actuale. Prezentul articol analizează relația dintre creativitate, reflecția profesorului și calitatea experiențelor de învățare, evidențiind necesitatea depășirii unui model educațional centrat predominant pe transmiterea și reproducerea informației. Sunt valorificate contribuții teoretice și rezultate ale cercetărilor internaționale recente privind gândirea creativă, practicile pedagogice și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Analiza evidențiază faptul că creativitatea nu reprezintă exclusiv o aptitudine individuală sau un atribut rezervat domeniilor artistice, ci o competență educabilă, relevantă pentru rezolvarea problemelor, adaptare, inovare și participare socială. În același timp, reflecția pedagogică este considerată o condiție a transformării practicii didactice într-un proces flexibil, contextualizat și centrat pe elev. Articolul susține necesitatea unei culturi educaționale bazate pe dialog, autonomie, explorare, gândire critică, colaborare și valorizarea diversității, în care profesorul devine nu doar transmițător de cunoștințe, ci și practician reflexiv, facilitator și co-constructor al învățării.

Cuvinte-cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație umanistă, gândire creativă, profesor reflexiv, învățare, competențe, complexitate.

1. Introducere

Societatea contemporană este caracterizată de o dinamică accelerată a schimbărilor, de diversitate culturală, dezvoltare tehnologică, transformări ale pieței muncii și apariția unor probleme sociale și globale care nu pot fi soluționate prin răspunsuri simple. Digitalizarea, inteligența artificială, schimbările climatice, mobilitatea socială, transformările profesionale și accesul aproape nelimitat la informație modifică profund modul în care oamenii învață, comunică și participă la viața societății. În acest context, educația nu mai poate fi redusă la

transmiterea unui volum prestabilit de informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să interpreteze critic realitatea, să formuleze întrebări, să imagineze alternative și să construiască răspunsuri adaptate unor situații noi.

Una dintre competențele care dobândesc o importanță deosebită în această perspectivă este gândirea creativă. OECD definește gândirea creativă prin capacitatea de a genera idei diverse și originale, precum și de a evalua și îmbunătăți ideile formulate. Important este faptul că această capacitate este considerată educabilă și poate fi exersată în contexte școlare variate, de la exprimarea scrisă și vizuală până la rezolvarea problemelor sociale și științifice.

În paralel, transformarea educației presupune reconsiderarea rolului profesorului. Într-o școală orientată spre dezvoltarea competențelor complexe, profesorul nu poate rămâne exclusiv în postura de furnizor de informații. El devine proiectant al experiențelor de învățare, mediator, facilitator, observator și practician reflexiv. Reflecția pedagogică permite analiza critică a propriilor decizii, identificarea nevoilor elevilor, adaptarea strategiilor didactice și înțelegerea efectelor pe care practicile educaționale le produc asupra procesului de învățare.

Prin urmare, creativitatea elevului și reflecția pedagogică a profesorului trebuie analizate într-o relație de complementaritate. Un profesor care își examinează critic practica poate crea contexte mai favorabile explorării, întrebării, experimentării și exprimării unor idei originale. La rândul său, un mediu educațional care valorizează creativitatea îl provoacă pe profesor să își reevalueze metodele, așteptările și modalitățile de evaluare.

2. Creativitatea ca finalitate educațională

Mult timp, creativitatea a fost asociată în mod predominant cu artele, talentul excepțional sau personalitățile considerate „geniale”. O asemenea perspectivă restrânsă este insuficientă pentru educația contemporană. Creativitatea poate fi înțeleasă și ca o capacitate cotidiană de a produce alternative, de a realiza conexiuni noi și de a găsi soluții originale la probleme concrete.

Cadrul PISA 2022 consideră gândirea creativă o capacitate care poate fi dezvoltată prin practică și care poate fi manifestată de toți elevii în contexte cotidiene. Procesul creativ presupune generarea unor idei, evaluarea relevanței și originalității acestora și îmbunătățirea lor succesivă.

Această perspectivă are consecințe importante asupra practicii școlare. Dacă creativitatea este o competență educabilă, atunci școala are responsabilitatea de a crea situații

în care elevii să poată formula ipoteze, să compare perspective, să experimenteze, să greșească și să revizuiască soluții. Învățarea nu mai este concepută exclusiv ca reproducere corectă a unui răspuns prestabilit, ci ca proces de construire și reconstrucție a sensului.

Rezultatele PISA 2022 sunt relevante în acest sens. Evaluarea, realizată în 64 de țări și economii, a analizat pentru prima dată la nivel PISA capacitatea elevilor de a produce idei originale și diverse și de a le evalua și îmbunătăți.

În plus, datele indică faptul că practicile pedagogice favorabile creativității sunt asociate cu performanțe mai bune în gândirea creativă. Elevii care afirmă că profesorii le valorizează creativitatea, îi încurajează să formuleze răspunsuri originale și le oferă posibilitatea de a-și exprima ideile tind să prezinte niveluri ușor mai ridicate ale competenței creative.

Așadar, creativitatea nu trebuie tratată ca un „element suplimentar” al curriculumului, introdus atunci când timpul permite, ci ca o dimensiune transversală a procesului educațional.

3. Reflecția pedagogică și dezvoltarea profesională a profesorului

Reflecția pedagogică reprezintă capacitatea profesorului de a analiza sistematic propria activitate, de a problematiza deciziile didactice și de a identifica modalități de îmbunătățire a practicii. Profesorul reflexiv nu aplică mecanic metode, ci examinează relația dintre obiective, conținuturi, metode, particularitățile elevilor și rezultatele obținute.

Reflecția poate avea loc înaintea activității didactice, în timpul acesteia și după finalizarea ei. În etapa de proiectare, profesorul își pune întrebări privind relevanța obiectivelor și adecvarea strategiilor alese. În timpul lecției, observă reacțiile elevilor și poate ajusta demersul. Ulterior, analizează ceea ce a funcționat, ceea ce nu a funcționat și cauzele posibile.

În acest sens, reflecția nu trebuie confundată cu simpla rememorare a activității. Ea presupune o analiză critică și argumentată, fundamentată pe observații, feedback și dovezi privind învățarea elevilor.

O analiză sistematică a literaturii privind rolul profesorilor în promovarea creativității evidențiază importanța competențelor și atitudinilor profesorului, a disponibilității sale de a constitui un model creativ, a flexibilității structurii lecției și a unor forme de interacțiune care stimulează elevii. Aceeași analiză subliniază rolul dezvoltării profesionale bazate pe reflecție și dialog cu colegii, precum și importanța cercetării-acțiune.

Prin urmare, reflecția pedagogică nu este doar o modalitate de perfecționare individuală, ci poate deveni o componentă a culturii profesionale a școlii. Comunitățile de învățare profesională, observarea reciprocă a lecțiilor, analiza situațiilor educaționale și cercetarea-acțiune pot transforma dezvoltarea profesională într-un proces colaborativ.

4. De la profesorul transmițător la profesorul facilitator

Modelul tradițional al educației a privilegiat adesea transmiterea informației, controlul procesului didactic și existența unui răspuns considerat corect. Deși transmiterea sistematică a cunoștințelor rămâne importantă, ea nu este suficientă pentru dezvoltarea competențelor necesare într-o lume complexă.

Profesorul contemporan trebuie să creeze contexte în care elevii să poată explora și construi sensuri. Aceasta presupune utilizarea unor metode precum problematizarea, învățarea bazată pe proiecte, studiul de caz, dezbaterea, brainstormingul, investigația, jocul educațional, jurnalul reflexiv și activitățile interdisciplinare.

Datele OECD arată că, la nivelul țărilor participante, cadrele didactice acordă o importanță ridicată unor practici precum dezbaterea ideilor și a problemelor actuale, brainstormingul, lucrul în grup și acordarea unui timp pentru explorarea individuală a subiectelor.

Aceste practici schimbă și relația profesor-elev. Elevul nu mai este perceput ca receptor pasiv, ci ca participant activ la procesul educațional. Profesorul nu renunță la autoritate, ci o redefinește prin competență, dialog și capacitatea de a crea condiții pentru învățare.

5. Dimensiunea umanistă a educației

O educație relevantă pentru lumea actuală nu poate fi construită exclusiv în jurul performanței academice. Dimensiunea umanistă presupune recunoașterea elevului ca persoană, cu nevoi cognitive, emoționale, sociale și culturale distincte.

Creativitatea are o importantă dimensiune umanistă deoarece oferă individului posibilitatea de a se exprima, de a interpreta experiența și de a contribui personal la construirea cunoașterii. În același timp, activitățile creative pot favoriza sentimentul de autonomie și apartenență, deoarece elevul are posibilitatea de a-și valorifica propriile perspective.

OECD subliniază faptul că gândirea creativă nu are relevanță doar pentru piața muncii, ci contribuie la dezvoltarea holistică a elevilor, la descoperirea potențialului personal și la participarea acestora la viața societății.

În consecință, o școală umanistă este una care nu se limitează la întrebarea „Ce trebuie să știe elevul?”, ci formulează și întrebări precum: „Ce poate deveni?”, „Cum poate înțelege lumea?”, „Cum își poate exprima ideile?” și „Cum poate contribui la comunitatea din care face parte?”.

6. Educația în condițiile complexității lumii actuale

Complexitatea lumii contemporane impune o schimbare a modului în care sunt abordate problemele educaționale. Problemele reale nu sunt strict disciplinare și nu au întotdeauna o singură soluție. De aceea, școala trebuie să creeze oportunități pentru conexiuni interdisciplinare și pentru abordarea unor situații autentice.

Gândirea creativă este deosebit de relevantă în acest context deoarece permite generarea mai multor perspective asupra aceleiași probleme. OECD subliniază că aceasta poate fi aplicată nu doar în domenii asociate imaginației și artelor, ci și în rezolvarea problemelor sociale și științifice.

În același timp, tehnologia și inteligența artificială schimbă raportul dintre oameni și informație. Într-un mediu în care informația poate fi obținută rapid, valoarea educației se deplasează tot mai mult către capacitatea de a formula întrebări pertinente, de a evalua informația, de a realiza conexiuni, de a argumenta și de a produce idei originale.

Prin urmare, școala trebuie să pregătească elevii nu doar pentru a utiliza instrumente, ci pentru a înțelege consecințele utilizării lor și pentru a lua decizii responsabile. Dimensiunea umanistă și cea creativă devin astfel complementare dimensiunii digitale.

7. Evaluarea creativității și limitele practicilor tradiționale

Una dintre dificultățile importante în cultivarea creativității este reprezentată de evaluare. Sistemele educaționale tradiționale privilegiază adesea răspunsurile standardizate, exactitatea și reproducerea unor informații, ceea ce poate reduce spațiul disponibil pentru explorare.

Evaluarea creativității presupune criterii diferite, precum originalitatea, diversitatea ideilor, relevanța, flexibilitatea, argumentarea și capacitatea de revizuire. Aceste criterii nu exclud rigoarea academică, ci o completează.

PISA 2022 a utilizat sarcini deschise, fără o singură soluție corectă, solicitând elevilor să ofere răspunsuri multiple sau răspunsuri neconvenționale. Această abordare demonstrează că evaluarea creativității este posibilă, cu condiția utilizării unor criterii și rubrici adaptate naturii constructului evaluat.

În școală, portofoliul, proiectul, jurnalul reflexiv, autoevaluarea, evaluarea între colegi și prezentarea produselor creative pot completa formele tradiționale de evaluare. Profesorul trebuie să evalueze nu doar produsul final, ci și procesul: formularea ideii, experimentarea, argumentarea, feedbackul primit și îmbunătățirea succesivă.

8. Implicații pentru practica educațională

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice presupune transformări la mai multe niveluri.

La nivelul clasei, este necesară crearea unui climat în care întrebările și ideile elevilor să fie valorizate. Greșeala trebuie privită, în limitele unui cadru sigur, ca parte a procesului de explorare și învățare.

La nivelul profesorului, este necesară dezvoltarea unei practici reflexive continue. Jurnalul profesional, analiza lecțiilor, feedbackul colegial și cercetarea-acțiune pot deveni instrumente concrete de dezvoltare profesională.

La nivelul școlii, creativitatea are nevoie de o cultură organizațională care să ofere profesorilor autonomie, resurse, timp pentru colaborare și oportunități de formare. Rezultatele OECD indică faptul că existența unor convingeri favorabile creativității în rândul personalului școlar este importantă, dar nu suficientă; climatul și practicile concrete ale școlii trebuie să ofere elevilor oportunități reale de exprimare și dezvoltare creativă.

La nivel curricular, este necesară o mai bună integrare a competențelor transversale, a proiectelor interdisciplinare și a situațiilor de învățare autentice. Creativitatea poate fi dezvoltată concomitent cu însușirea cunoștințelor disciplinare, fără ca aceasta să presupună abandonarea rigorii academice.

9. Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două direcții complementare pentru construirea unei educații relevante în societatea contemporană. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a genera idei, de a explora alternative și de a răspunde unor probleme complexe, în timp ce reflecția pedagogică îi permite profesorului să își adapteze practica la nevoile reale ale elevilor și la transformările societății.

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale nu poate fi una exclusiv reproductivă. Ea trebuie să ofere cunoaștere, dar și capacitatea de a o utiliza în contexte noi; trebuie să dezvolte competențe, dar și valori; trebuie să pregătească pentru profesie, dar și pentru participarea responsabilă la viața comunității.

În acest sens, profesorul reflexiv și elevul creativ nu reprezintă două obiective separate. Ei fac parte din aceeași paradigmă educațională: o paradigmă în care învățarea este activă, dialogică, contextualizată și orientată spre construirea sensului.

Datele internaționale recente susțin această direcție. PISA 2022 arată că gândirea creativă poate fi dezvoltată prin educație și că practicile pedagogice care valorizează originalitatea, explorarea și exprimarea ideilor sunt relevante pentru dezvoltarea acestei competențe.

Prin urmare, provocarea educației contemporane nu este doar aceea de a transmite mai multă informație, ci de a crea condițiile în care elevii și profesorii să poată gândi, întreba, reflecta, crea și acționa responsabil. O astfel de educație este, în același timp, relevantă pentru viitor, umanistă prin raportarea sa la persoană și realistă prin capacitatea de a răspunde complexității lumii în care trăim.

Bibliografie selectivă

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. Teaching and Teacher Education, 41, 34–41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003.

OECD. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School. OECD Publishing.

OECD. (2022). PISA 2022 Assessment and Analytical Framework: Creative Thinking Framework. OECD Publishing.

OECD. (2024). New PISA results on creative thinking: Can students think outside the box? PISA in Focus, No. 125. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b3a46696-en.

OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en.

OECD. (2025). Creative Minds in Action. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5b718eb2-en.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Aplicabilitate în predarea disciplinei Educație muzicală la clasele a V-a–a VI-a

Rezumat

Educația contemporană se află într-un proces continuu de redefinire, determinat de transformările sociale, culturale, tehnologice și comunicaționale ale lumii actuale. În acest context, școala nu mai poate fi concepută exclusiv ca spațiu al transmiterii de informații, ci ca mediu al formării unei persoane autonome, creative, reflexive, capabile să comunice, să coopereze și să se adapteze critic la situații complexe. Educația muzicală are un rol important în acest proces, deoarece valorifică simultan dimensiunea cognitivă, afectivă, estetică, socială și creativă a personalității elevului.

Lucrarea de față analizează importanța cultivării creativității și a reflecției pedagogice în predarea Educației muzicale la clasele a V-a și a VI-a. Sunt evidențiate posibilitățile oferite de cântul vocal și instrumental, audiția activă, improvizația, creația muzicală, mișcarea, jocul didactic, proiectele interdisciplinare și utilizarea responsabilă a tehnologiei. În același timp, este analizat rolul profesorului reflexiv, capabil să își adapteze demersul didactic la diversitatea elevilor și la schimbările societății. Se susține necesitatea unei educații muzicale umaniste, centrate pe elev, pe experiența sa personală și culturală și pe dezvoltarea capacității de a atribui sens experiențelor muzicale.

Cuvinte-cheie: educație muzicală, creativitate, reflecție pedagogică, educație umanistă, interdisciplinaritate, improvizație, competențe, elev, profesor reflexiv.

1. Introducere

Societatea contemporană este caracterizată prin schimbări rapide, pluralitate culturală, dezvoltarea tehnologiilor digitale, acces aproape nelimitat la informație și apariția unor forme noi de comunicare și expresie. În asemenea condiții, educația trebuie să depășească paradigma centrată predominant pe acumularea și reproducerea cunoștințelor și să urmărească formarea unor persoane capabile să gândească independent, să creeze, să colaboreze și să reflecteze asupra propriilor experiențe.

Creativitatea și reflecția devin, astfel, repere fundamentale ale unei educații relevante. OECD subliniază faptul că dezvoltarea creativității și a gândirii critice reprezintă o responsabilitate importantă a sistemelor educaționale și recomandă integrarea acestor dimensiuni în activitatea didactică specifică fiecărei discipline.[1] În aceeași direcție, UNESCO acordă educației artistice un rol important în dezvoltarea creativității, a înțelegerii culturale și a competențelor necesare participării la viața societății.[2]

În cadrul disciplinelor artistice, *Educația muzicală* ocupă un loc aparte. Muzica nu este doar un obiect de studiu, ci și un mod de cunoaștere și de exprimare a realității. Ea facilitează exprimarea emoțiilor, dezvoltă sensibilitatea estetică, stimulează imaginația și oferă contexte autentice pentru cooperare și comunicare.

Programa școlară românească pentru Educație muzicală evidențiază explicit dezvoltarea capacităților interpretative, a receptării muzicii, a culturii muzicale și, în mod deosebit, cultivarea sensibilității, imaginației și creativității muzicale și artistice.[3] Prin urmare, cultivarea creativității

nu constituie o extensie opțională a educației muzicale, ci una dintre finalitățile sale pedagogice esențiale.

2. Educația muzicală – dimensiune a formării integrale a personalității

Educația muzicală contribuie la formarea elevului printr-o abordare complexă, în care cunoașterea, emoția, acțiunea și reflecția se află într-o relație permanentă.

Programa pentru Educație muzicală stabilește ca direcții fundamentale dezvoltarea capacităților de interpretare vocală și instrumentală, dezvoltarea capacității de receptare a muzicii și formarea culturii muzicale, însușirea limbajului muzical și cultivarea sensibilității, imaginației și creativității muzicale/artistice.[4] Aceste obiective permit conceperea lecției nu ca pe o succesiune rigidă de informații, ci ca pe o experiență artistică și educativă.

La clasele a V-a și a VI-a, elevii se află într-o etapă de dezvoltare caracterizată printr-o intensificare a nevoii de afirmare personală, de apartenență la grup și de exprimare a propriilor emoții și opinii. Muzica poate răspunde acestor nevoi prin activități de grup, interpretare, improvizație și creație.

Cercetările sintetizate de Susan Hallam evidențiază multiple efecte asociate implicării active în muzică, inclusiv asupra creativității, încrederii în sine, sensibilității emoționale, abilităților sociale și cooperării.[5] Prin urmare, educația muzicală poate fi privită ca un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea armonioasă a personalității.

Această perspectivă este consonantă cu orientarea umanistă asupra educației. Elevul nu este redus la statutul de receptor de cunoștințe, ci este privit ca persoană cu experiențe, interese, emoții, valori și posibilități creative proprii.

3. Creativitatea – competență fundamentală a educației contemporane

Creativitatea poate fi înțeleasă ca disponibilitatea și capacitatea de a genera idei, soluții, interpretări sau produse care prezintă un anumit grad de noutate și relevanță. În educație, însă, creativitatea nu trebuie asociată exclusiv cu performanța artistică excepțională. Ea poate fi cultivată la fiecare elev, prin situații care îi permit să formuleze ipoteze, să experimenteze, să combine, să transforme și să își argumenteze alegerile.

În domeniul muzical, creativitatea se poate manifesta prin:

- improvizație ritmică;
- improvizație melodică;
- crearea unor motive muzicale;
- continuarea unei melodii;
- realizarea unor acompaniamente;
- modificarea expresivă a unei interpretări;
- asocierea muzicii cu imagini, mișcare sau text;
- elaborarea unor produse multimedia;
- realizarea unor proiecte muzicale de grup;
- reinterpretarea creativă a unui material muzical.

Literatura de specialitate atrage atenția asupra faptului că, în practica școlară, creativitatea este uneori considerată un rezultat secundar al activității, fără a fi planificată și evaluată explicit. Cercetările asupra concepțiilor profesorilor de muzică arată că improvizația, activitatea de grup, evaluarea și rafinarea produsului creativ sunt componente importante ale unei educații muzicale autentice.[6]

Programa românească oferă, la rândul său, premise clare pentru această orientare. Pentru clasa a V-a sunt recomandate, între altele, improvizații muzicale, jocuri muzicale și reprezentarea prin mișcare, vers sau desen a conținutului sugerat de muzică.[7] Pentru clasa a VI-a, sunt prevăzute activități precum diversificarea și îmbogățirea interpretării muzicale, construirea unor teme muzicale pornind de la un motiv dat și conceperea unor programe artistice.[8]

Aceste prevederi pot fi valorificate printr-o schimbare de perspectivă: elevul nu trebuie să fie doar cel care „reproduce corect" un cântec sau identifică un element de limbaj muzical, ci și cel care **produce, transformă, interpretează și explică**.

4. De la reproducere la creație: strategii pentru cultivarea creativității

Una dintre problemele educației muzicale tradiționale poate fi reprezentată de accentul excesiv pus pe reproducere. Reproducerea are, fără îndoială, un rol important în învățarea muzicală, dar devine insuficientă atunci când nu este completată de explorare și creație.

Un demers creativ poate fi construit în mai multe etape:

explorare → experimentare → producere → evaluare → revizuire → prezentare.

De exemplu, după însușirea unei formule ritmice, profesorul poate propune elevilor să creeze individual sau în grup o succesiune ritmică de patru măsuri. Ulterior, fiecare grup interpretează creația, colegii oferă feedback, iar autorii pot modifica produsul inițial.

Într-o asemenea situație, elevul nu doar demonstrează o achiziție teoretică, ci o utilizează într-un context nou.

4.1. Improvizația muzicală

Improvizația reprezintă una dintre cele mai accesibile modalități de cultivare a creativității la clasele V–VI. Ea poate începe cu sarcini simple:

„Continuă ritmul propus de coleg!"

„Creează un răspuns muzical la motivul interpretat de profesor!"

„Realizează un ritm care să exprime bucuria!"

„Transformă motivul într-o variantă mai energică!"

Improvizația dezvoltă spontaneitatea, atenția auditivă și capacitatea de decizie. În plus, poate reduce teama de greșeală, deoarece accentul este deplasat de la „răspunsul unic corect" spre explorarea posibilităților.

4.2. Creația muzicală

Elevii pot fi implicați în compunerea unor scurte motive melodice sau ritmice, în crearea unor acompaniamente și în elaborarea unor mini-proiecte sonore.

De exemplu, după studierea unei teme muzicale, profesorul poate propune sarcina:

„Creează o temă de patru măsuri care să poată fi cântată de întreaga clasă!"

Ulterior, elevii pot discuta despre caracterul temei, tempo, dinamică și expresivitate.

În acest fel, conceptele teoretice dobândesc funcționalitate. Notația muzicală nu mai este un scop în sine, ci un instrument prin care elevul își poate reprezenta și comunica ideea.

4.3. Interpretarea creativă

Creativitatea nu se limitează la compoziție. Ea poate apărea și în interpretare.

Aceeași melodie poate fi interpretată diferit în funcție de tempo, intensitate, articulație, frazare și caracter. Profesorul poate solicita elevilor să compare două variante interpretative și să argumenteze care dintre ele transmite mai convingător mesajul muzical.

Astfel, interpretarea devine o activitate reflexivă: elevul **alege – justifică – interpretează – ascultă – reevaluează**.

5. Reflecția pedagogică – condiție a unei educații adaptate realității

Dacă elevului îi este solicitată reflecția asupra propriei activități, același principiu trebuie să îl caracterizeze și pe profesor.

Conceptul de „practician reflexiv” este asociat în mod special cu lucrările lui Donald Schön, care distinge între reflecția realizată în timpul acțiunii și reflecția asupra acțiunii.[9] În cazul profesorului, reflecția înseamnă capacitatea de a observa situația pedagogică, de a identifica problemele și de a modifica, atunci când este necesar, strategia didactică.

Reflecția pedagogică nu trebuie confundată cu simpla întrebare „A fost lecția bună?”. Ea presupune întrebări mai profunde:

- Ce au înțeles elevii?
- Ce au simțit?
- Cine a participat activ?
- Cine a rămas în afara activității?
- Ce sarcini au stimulat creativitatea?
- Ce activități au favorizat cooperarea?
- Ce dificultăți au apărut?
- Ce aș schimba la următoarea lecție?
- În ce măsură activitatea a fost relevantă pentru universul cultural al elevilor?

Cercetarea contemporană asupra reflecției profesorului consideră reflecția critică un proces prin care cadrul didactic analizează experiențele proprii, pune sub semnul întrebării anumite presupuneri și utilizează concluziile pentru a modifica practica viitoare.[10]

Prin urmare, profesorul de Educație muzicală trebuie să fie nu doar un transmițător al culturii muzicale, ci și un **cercetător al propriei practici**.

6. Profesorul reflexiv și proiectarea lecției de Educație muzicală

Profesorul reflexiv pornește de la premisa că aceeași strategie nu produce obligatoriu aceleași rezultate în clase diferite. Diversitatea elevilor impune flexibilitate.

O lecție poate fi foarte bine proiectată din perspectiva obiectivelor și a conținuturilor, dar să nu producă efectele așteptate dacă nu ține seama de:

- nivelul real de pregătire al clasei;
- interesele elevilor;
- experiențele lor muzicale;
- climatul socio-emoțional;
- particularitățile individuale;
- timpul disponibil;
- resursele existente.

În acest sens, reflecția pedagogică permite trecerea de la o planificare rigidă la o **planificare adaptivă**.

De exemplu, dacă profesorul observă că elevii întâmpină dificultăți în receptarea unei lucrări muzicale complexe, poate schimba strategia: poate introduce audiții fragmentare, poate utiliza imagini, mișcare corporală, asocierea cu experiențe personale sau întrebări deschise.

În acest mod, evaluarea nu mai este doar o etapă finală, ci devine un instrument de reglare a procesului de predare-învățare.

7. Dimensiunea umanistă a educației muzicale

O educație muzicală relevantă trebuie să fie și umanistă. Aceasta înseamnă că muzica este abordată nu numai ca sistem de sunete și reguli, ci ca expresie a experienței umane.

Elevul poate fi încurajat să răspundă la întrebări precum:

„Ce emoție îți transmite această muzică?"
„Ce imagine îți sugerează?"
„În ce situație din viața reală ai asocia această lucrare?"
„Cum s-ar schimba mesajul dacă am modifica tempo-ul?"
„Ce crezi că a intenționat compozitorul?"
„Este posibil ca doi oameni să perceapă diferit aceeași lucrare? De ce?"

Asemenea întrebări valorifică subiectivitatea elevului fără a abandona rigoarea disciplinei. Dimensiunea socio-emoțională este relevantă în acest context. O amplă analiză a literaturii de specialitate realizată de Judit Váradi evidențiază relațiile dintre educația muzicală și dezvoltarea unor competențe socio-emoționale, precum recunoașterea și gestionarea emoțiilor, empatia, relațiile sociale și asumarea unor decizii responsabile.[11]

Prin urmare, ora de muzică poate deveni un spațiu în care elevul învață nu numai **despre muzică**, ci și **prin muzică și împreună cu ceilalți**.

8. Educația muzicală și complexitatea lumii actuale

Relevanța educației muzicale contemporane presupune raportarea la diversitatea culturală și la mediul informațional în care trăiesc elevii.

Elevii de astăzi intră în contact cu muzici foarte diferite: muzică tradițională, clasică, pop, rock, jazz, muzică electronică, muzică de film, hip-hop și numeroase forme hibride. Școala nu trebuie să ignore această realitate, dar nici să abandoneze criteriile estetice și educative.
Profesorul poate transforma diversitatea într-o oportunitate pedagogică.

De exemplu, elevii pot compara:

- o melodie tradițională românească și o piesă contemporană;
- instrumentația unei lucrări clasice cu sonoritățile muzicii actuale;
- două interpretări ale aceleiași lucrări;
- modul în care muzica este folosită în film, publicitate sau mediul digital.

Astfel se dezvoltă capacitatea de analiză și de selecție critică.

Educația muzicală poate contribui și la dezvoltarea competenței interculturale. Studierea muzicilor diferitelor popoare îi poate ajuta pe elevi să descopere diversitatea formelor de expresie umană și să depășească prejudecățile.

În 2024, UNESCO a adoptat un cadru global pentru educația culturală și artistică, accentuând rolul artelor și culturii în dezvoltarea creativității, a înțelegerii culturale și a competențelor.[12] Această orientare confirmă faptul că educația artistică nu trebuie considerată periferică, ci parte importantă a formării persoanei.

9. Tehnologia digitală – oportunitate și provocare

Tehnologia poate transforma semnificativ educația muzicală, însă utilizarea sa trebuie să rămână subordonată finalităților pedagogice.

La clasele V–VI pot fi utilizate:

- aplicații de ritm și audiție;
- platforme de creare a unor secvențe muzicale;
- înregistrări audio și video;
- instrumente digitale;
- programe de notație muzicală;
- proiecte multimedia;
- portofolii digitale.

Elevii pot, de exemplu, să creeze o scurtă secvență muzicală digitală, să o înregistreze și să explice alegerile realizate. Activitatea poate fi urmată de o sesiune de feedback.

Totuși, tehnologia nu trebuie să înlocuiască experiența muzicală directă. Cântul, audiția activă, mișcarea, interpretarea împreună cu ceilalți și contactul nemijlocit cu instrumentele rămân esențiale.

Prin urmare, principiul nu este „tehnologie cât mai multă", ci **tehnologie utilizată cu sens pedagogic**.

10. Strategii didactice centrate pe creativitate și reflecție

Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi utilizate strategii precum:

10.1. Învățarea prin proiect

Elevii pot realiza proiecte precum:
„Muzica din comunitatea mea", „Instrumente muzicale tradiționale", „Muzica într-un film", „Povestea unei melodii" sau „Sunetele orașului meu".

Proiectul dezvoltă cercetarea, cooperarea, creativitatea și prezentarea publică.

10.2. Învățarea colaborativă

Grupurile pot primi sarcini diferite:

- un grup creează ritmul;
- alt grup creează acompaniamentul;
- alt grup selectează imaginile;
- alt grup explică mesajul;
- un alt grup coordonează interpretarea.

La final, rezultatele sunt integrate într-un produs comun.

10.3. Brainstorming-ul muzical

Pornind de la un cuvânt precum „ploaie", „călătorie", „bucurie" sau „oraș", elevii pot identifica sunete, ritmuri, instrumente și caractere muzicale asociate.

10.4. Învățarea prin problematizare

Profesorul poate propune situații-problemă:
„Cum putem transforma o melodie veselă într-una melancolică fără să schimbăm linia melodică?"
„Cum putem acompania acest cântec folosind numai obiecte sonore?"
„Cum putem crea o atmosferă de furtună numai prin voce și percuție corporală?"

Aceste situații stimulează gândirea divergentă.

11. Evaluarea creativității în Educația muzicală

Un aspect dificil îl reprezintă evaluarea produselor creative. Creativitatea nu trebuie evaluată exclusiv prin raportarea la un model prestabilit.

O evaluare adecvată poate lua în considerare:

1. **originalitatea** ideii;
2. **adecvarea** la sarcina propusă;
3. **utilizarea elementelor de limbaj muzical**;
4. **expresivitatea**;
5. **capacitatea de argumentare**;
6. **implicarea în activitatea de grup**;
7. **capacitatea de revizuire pe baza feedbackului**.

Este important ca profesorul să nu sancționeze automat răspunsurile diferite de propriile așteptări. O educație creativă presupune existența unui spațiu sigur pentru experimentare.

În această perspectivă, evaluarea poate deveni **evaluare pentru învățare**, nu doar evaluare a învățării. OECD subliniază importanța unor practici de predare și evaluare care să ofere elevilor oportunități reale de experimentare, creare, reflecție și îmbunătățire a produselor lor.[13]

12. Autoevaluarea și reflecția elevului

Reflecția pedagogică nu aparține exclusiv profesorului. Elevul trebuie să devină, progresiv, participant conștient la propriul proces de învățare.

La sfârșitul lecției, poate completa un scurt jurnal reflexiv:

Astăzi am învățat…
Cel mai mult mi-a plăcut…
Am întâmpinat dificultăți la…
Am reușit să…
Data viitoare vreau să…
Ideea mea cea mai originală a fost…

Un asemenea instrument dezvoltă metacogniția și responsabilitatea pentru propria învățare.

La clasa a VI-a, reflecția poate fi mai elaborată. Elevii pot fi invitați să compare două interpretări, să își argumenteze preferințele și să formuleze propuneri pentru îmbunătățirea unei creații.

În acest fel, elevul trece de la poziția de executant la aceea de **autor și evaluator al propriei experiențe muzicale**.

13. Rolul climatului socio-emoțional

Creativitatea nu se dezvoltă într-un mediu dominat de teamă, ridiculizare sau competiție excesivă. Elevul trebuie să simtă că poate încerca, greși, reveni și experimenta.

În ora de muzică, climatul pozitiv poate fi susținut prin:

- respectarea tuturor răspunsurilor argumentate;
- evitarea ironizării greșelilor;
- valorizarea progresului;
- activități de grup;
- alternarea sarcinilor individuale cu cele colective;
- feedback constructiv;
- oferirea unor alternative de exprimare.

Studiile asupra mediului socio-emoțional din educația muzicală atrag atenția asupra importanței practicilor pedagogice care permit elevilor să își dezvolte sentimentul de control și implicare în propria învățare.[14]

În consecință, profesorul trebuie să creeze o **cultură a învățării**, nu doar să transmită conținuturi.

14. Interdisciplinaritatea – o modalitate de ancorare în complexitatea lumii

Educația muzicală poate dialoga cu aproape toate ariile curriculare:

-cu **Limba și literatura română**, prin valorificarea textului poetic și a relației dintre vers, ritm și melodie;

-cu **Istoria**, prin studierea muzicii în contextul epocilor istorice;

-cu **Geografia**, prin explorarea tradițiilor muzicale ale diferitelor spații culturale;

-cu **Educația plastică**, prin asocierea muzicii cu forme, culori și imagini;

-cu **Educația socială**, prin discutarea rolului muzicii în comunitate și în construirea identității;

-cu **TIC**, prin utilizarea instrumentelor digitale pentru înregistrare, editare și creație.

Interdisciplinaritatea nu presupune eliminarea specificului disciplinei. Dimpotrivă, ea permite transferul și aplicarea cunoștințelor în contexte semnificative.

15. Model aplicativ de activitate didactică pentru clasa a VI-a

Tema: „Muzica și emoția – cum putem transforma o idee într-un mesaj sonor?"

Competențe vizate:

- receptarea și interpretarea muzicii;
- utilizarea elementelor de limbaj muzical;
- dezvoltarea creativității;
- exprimarea și argumentarea unei opinii;
- cooperarea în grup.

Etapele activității:

1. Captarea atenției

Profesorul prezintă două scurte fragmente muzicale cu caractere contrastante.

Elevii răspund spontan la întrebarea:

„Ce emoție vă transmite fiecare fragment?"

2. Explorarea

Se discută despre tempo, dinamică, registru, timbru și caracter.

3. Experimentarea

Grupele primesc câte o emoție: bucurie, tristețe, tensiune, liniște.

Fiecare grup trebuie să creeze un scurt fragment ritmic sau sonor care să exprime emoția primită.

4. Prezentarea

Fiecare grup interpretează creația.

5. Reflecția

Colegiilor li se solicită să identifice emoția exprimată și să explice ce elemente muzicale au contribuit la aceasta.

6. Autoevaluarea

Fiecare elev răspunde la trei întrebări:

- Ce am reușit?
- Ce a fost dificil?

- Ce aș modifica dacă aș realiza din nou activitatea?

Această activitate integrează cunoașterea limbajului muzical, creativitatea, cooperarea și reflecția.

16. Implicații pentru practica profesorului de Educație muzicală

Cultivarea creativității elevilor presupune, în primul rând, dezvoltarea unei practici creative a profesorului.

Profesorul trebuie să își pună permanent întrebări privind eficiența propriului demers:

-Predau muzica sau creez contexte în care elevii trăiesc muzica?
-Le ofer elevilor posibilitatea de a avea propriile idei?
-Există în lecția mea spațiu pentru întrebări fără un singur răspuns corect?
-Încurajez experimentarea?
-Folosesc evaluarea pentru a îmbunătăți învățarea?
-Mă adaptez la diversitatea clasei?

Această perspectivă este apropiată de concepția profesorului ca designer al experiențelor de învățare. Reflecția în acțiune îi permite cadrului didactic să adapteze activitatea chiar în timpul lecției, iar reflecția asupra acțiunii îi oferă posibilitatea de a analiza ulterior ceea ce s-a întâmplat și de a proiecta mai bine următoarea experiență.[15]

Prin urmare, reflecția nu reprezintă o activitate suplimentară, ci o componentă a profesionalismului didactic.

17. Concluzii

Educația muzicală pentru clasele a V-a și a VI-a dispune de un potențial formativ considerabil. Prin specificul său, această disciplină poate contribui la dezvoltarea creativității, sensibilității, gândirii critice, cooperării, exprimării emoționale și identității culturale.

Cultivarea creativității presupune trecerea de la reproducerea predominantă la explorare, improvizație, compoziție, interpretare personală și proiecte colaborative. Elevul trebuie să primească oportunități reale de a produce idei și de a le transforma în produse muzicale.

În același timp, o educație relevantă nu poate exista fără profesorul reflexiv. Acesta observă, analizează, adaptează și reevaluează permanent propriul demers. Reflecția pedagogică face posibilă apropierea dintre teoria educației și realitatea concretă a clasei.

Dimensiunea umanistă a educației muzicale constă în recunoașterea elevului ca persoană, nu doar ca beneficiar al unui curriculum. Muzica oferă un spațiu privilegiat pentru exprimarea identității, emoțiilor și experiențelor personale, dar și pentru întâlnirea cu alteritatea culturală.

În lumea actuală, caracterizată prin diversitate, schimbare și complexitate, școala trebuie să formeze persoane capabile să creeze sens, nu doar să reproducă informații. Din această perspectivă, educația muzicală poate deveni un laborator al creativității și al reflecției, în care elevul învață să asculte, să interpreteze, să creeze, să argumenteze și să se raporteze responsabil la ceilalți.

Prin urmare, **creativitatea elevului și reflecția profesorului formează un cuplu pedagogic esențial pentru construirea unei educații muzicale relevante, umaniste și conectate la realitățile lumii contemporane**.

NOTE BIBLIOGRAFICE:

[1] OECD, *Professional Learning Framework for Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking*, OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2025. Documentul subliniază necesitatea dezvoltării creativității și a gândirii critice prin practici didactice integrate în disciplinele școlare.

[2] UNESCO, *UNESCO World Conference on Culture and Arts Education*, Abu Dhabi, 2024. Conferința a adoptat un cadru global care integrează artele și cultura în educație, punând accent pe creativitate și înțelegere culturală.

[3] Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Educație muzicală, clasele a V-a–a VIII-a*, aprobată prin Ordinul nr. 3393/28.02.2017, București, 2017.

[4] Ministerul Educației, *Programa școlară pentru Educație muzicală, clasele a V-a–a VIII-a*. Documentul precizează între obiective cultivarea sensibilității, imaginației și creativității muzicale/artistice.

[5] Hallam, S., „The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people", *International Journal of Music Education*, vol. 28, nr. 3, 2010, pp. 269–289. Studiul sintetizează cercetări privind efectele implicării active în muzică asupra creativității, dezvoltării emoționale, sociale și personale.

[6] Burnard, P., „Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom", *Teaching and Teacher Education*, 2011. Cercetarea evidențiază importanța improvizației, a activităților de grup și a evaluării/refinării produsului creativ în educația muzicală.

[7] Ministerul Educației, *Programa școlară pentru Educație muzicală, clasele a V-a–a VIII-a*, secțiunea privind obiectivele și activitățile de învățare pentru clasa a V-a. Sunt recomandate improvizațiile muzicale, jocurile muzicale și exprimarea conținutului muzical prin mișcare, vers și culoare.

[8] Ibidem, secțiunea referitoare la clasa a VI-a. Programa recomandă, între altele, diversificarea interpretării și construirea unor teme muzicale pornind de la motive date.

[9] Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983. Conceptul de practician reflexiv a avut o influență majoră asupra formării profesionale a cadrelor didactice; literatura ulterioară dezvoltă distincția dintre reflecția în acțiune și reflecția asupra acțiunii.

[10] *Reflection as teachers: Our critical developments*, *Frontiers in Education*, 2022. Studiul descrie reflecția critică drept aplicarea gândirii critice asupra experiențelor profesionale și subliniază rolul ei în reducerea distanței dintre teorie și practică.

[11] Váradi, J., „A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning", *SAGE Open*, vol. 12, nr. 1, 2022. Analiza integrează aproximativ 100 de studii privind relația dintre educația muzicală și dezvoltarea socio-emoțională.

[12] UNESCO, *UNESCO World Conference on Culture and Arts Education*, Abu Dhabi, 2024. Cadrul global adoptat la conferință promovează integrarea educației artistice și culturale și dezvoltarea creativității și a înțelegerii interculturale.

[13] OECD, *Professional Learning Framework for Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking*, 2025. Documentul recomandă activități autentice, experiențiale, active și cooperative și discută integrarea creativității și gândirii critice în predare și evaluare.

[14] Carlisle, K., „A study of teacher formative influence upon and student experience of social–emotional learning climate in secondary school music settings", *British Journal of Music Education*, 2013. Studiul analizează influența profesorului asupra climatului socio-emoțional din contexte de educație muzicală.

[15] Wieringa, N., „Teachers' Educational Design as a Process of Reflection-in-Action: The Lessons We Can Learn From Donald Schön's The Reflective Practitioner When Studying the Professional Practice of Teachers as Educational Designers", *Curriculum Inquiry*, vol. 41, nr. 1, 2011, pp. 167–174.

BIBLIOGRAFIE

- Burnard, P. (2011). *Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom*. Teaching and Teacher Education.
- Carlisle, K. (2013). *A study of teacher formative influence upon and student experience of social–emotional learning climate in secondary school music settings*. British Journal of Music Education.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education, 28(3), 269–289.
- Ministerul Educației Naționale (2017). *Programa școlară pentru disciplina Educație muzicală, clasele a V-a–a VIII-a*. București: Ministerul Educației Naționale.
- OECD (2025). *Professional Learning Framework for Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking*. Paris: OECD.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- UNESCO (2024). *UNESCO World Conference on Culture and Arts Education*. Abu Dhabi: UNESCO.
- Váradi, J. (2022). *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning*. SAGE Open, 12(1).
- Wieringa, N. (2011). *Teachers' Educational Design as a Process of Reflection-in-Action: The Lessons We Can Learn From Donald Schön's The Reflective Practitioner When Studying the Professional Practice of Teachers as Educational Designers*. Curriculum Inquiry, 41(1), 167–174.



REZOLVAREA PROBLEMELOR ÎN EDUCAȚIA MATEMATICĂ

Profesor: Mateș Mădălina Elena

Instituția: LICEUL TEHNOLOGIC JIDVEI

Anul 2026

CUPRINS

1. Introducere

2. Importanța rezolvării problemelor în matematică

3. Fundamentarea teoretică a rezolvării problemelor

4. Formularea problemelor matematice

5. Strategii și etape în rezolvarea problemelor

6. Rolul profesorului și al elevului

7. Reprezentări, instrumente și tehnologii digitale

8. Dificultăți și erori în rezolvarea problemelor

9. Implicații pentru predarea matematicii

10. Concluzii

11. Bibliografie

1. Introducere

Matematica este una dintre disciplinele fundamentale ale educației, deoarece contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a capacității de analiză și a competențelor necesare pentru rezolvarea situațiilor complexe. În procesul de învățare, elevul nu trebuie să memoreze doar formule și algoritmi, ci să înțeleagă relațiile dintre concepte și să poată utiliza aceste cunoștințe în contexte variate.

Rezolvarea problemelor reprezintă una dintre activitățile centrale ale matematicii. Într-o problemă autentică, soluția nu este întotdeauna evidentă, iar elevul trebuie să interpreteze datele, să aleagă o strategie, să construiască reprezentări, să verifice ipoteze și să argumenteze rezultatul. Cercetarea contemporană în educația matematică acordă o importanță deosebită acestor procese.

Un reper important este articolul lui Manuel Santos-Trigo, publicat în 2024 în revista ZDM – Mathematics Education. Studiul urmărește fundamentele și tendințele actuale ale cercetării privind rezolvarea problemelor matematice. Autorul analizează 55 de lucrări selectate dintr-o căutare inițială de 205 publicații, provenite din reviste și volume academice relevante.

Lucrarea de față prezintă și interpretează principalele idei ale acestui studiu, completându-le cu perspective din literatura de specialitate. Scopul este de a evidenția de ce rezolvarea problemelor este importantă pentru formarea competențelor matematice și cum poate fi valorificată în activitatea didactică.

2. Importanța rezolvării problemelor în matematică

Rezolvarea problemelor nu trebuie privită ca o activitate care apare doar după predarea unei lecții. Ea poate constitui chiar punctul de plecare al învățării. O situație problematică îi determină pe elevi să identifice ceea ce știu, ceea ce nu știu și ce relații matematice ar putea utiliza.

În activitatea matematicienilor, formularea și rezolvarea problemelor au avut permanent un rol central. Problemele nerezolvate au orientat cercetarea și au contribuit la apariția unor noi concepte și teorii. Din această perspectivă, introducerea elevilor în activități de problematizare apropie învățarea de practicile autentice ale matematicii. Santos-Trigo subliniază tocmai legătura dintre formularea problemelor și modalitățile de abordare și rezolvare a acestora.

Rezolvarea problemelor dezvoltă și competențe transferabile. Elevii învață să analizeze o situație, să ia decizii, să testeze idei și să își evalueze propriile rezultate. Aceste capacități sunt utile nu numai la matematică, ci și în științe, informatică, economie și viața de zi cu zi.

3. Fundamentarea teoretică a rezolvării problemelor

Cercetarea asupra rezolvării problemelor matematice s-a dezvoltat puternic în ultimele decenii. Un reper clasic îl reprezintă lucrările lui George Pólya, care au popularizat o abordare bazată pe înțelegerea problemei, elaborarea unui plan, realizarea planului și verificarea soluției. Ulterior, cercetători precum Alan Schoenfeld au accentuat rolul cunoștințelor, strategiilor, monitorizării și al aspectelor metacognitive.

Din perspectiva actuală, rezolvarea problemelor este mai mult decât aplicarea unei rețete. Elevul poate avea nevoie să schimbe reprezentarea, să descompună problema, să formuleze o conjectură sau să caute o situație analogă. Procesul este dinamic, iar o strategie care funcționează într-o problemă poate necesita adaptări într-o alta.

Santos-Trigo evidențiază dezvoltarea unor practici matematice bazate pe investigare: formularea de conjecturi, căutarea unor reprezentări diferite, explorarea și susținerea comunicării rezultatelor.

4. Formularea problemelor matematice

Un aspect important al cercetării recente este problem posing, adică formularea sau reformularea problemelor. Elevul poate primi o situație, o figură, un tabel sau un rezultat și poate fi solicitat să construiască una sau mai multe întrebări matematice.

Această activitate este valoroasă deoarece presupune înțelegerea structurii matematice. Pentru a formula o problemă bună, elevul trebuie să identifice informațiile relevante, relațiile dintre ele și condițiile care fac posibilă obținerea unei soluții. Formularea problemelor poate stimula creativitatea și poate evidenția nivelul de înțelegere conceptuală.

Literatura de specialitate arată că problem posing este legat de practicile autentice ale matematicii și poate contribui la dezvoltarea înțelegerii matematice. Cercetările recente includ atât studii despre elevi, cât și despre viitorii profesori de matematică.

5. Strategii și etape în rezolvarea problemelor

O strategie eficientă începe prin înțelegerea problemei. Elevul trebuie să identifice datele, necunoscutele, condițiile și ceea ce se cere. Reprezentarea prin desen, schemă, tabel, grafic sau expresie algebrică poate transforma o situație verbală într-una mai ușor de analizat.

A doua etapă este planificarea. Pot fi folosite strategii precum căutarea unui model, lucrul de la rezultat către date, simplificarea problemei, analogia, descompunerea în subprobleme sau încercarea unor cazuri particulare. Alegerea strategiei depinde de natura problemei și de cunoștințele elevului.

Urmează aplicarea planului și verificarea. Verificarea poate însemna refacerea calculelor, substituirea rezultatului, analiza unităților de măsură sau examinarea caracterului rezonabil al răspunsului. Un elev competent nu se limitează la obținerea unui număr, ci poate explica de ce soluția este corectă.

În final, soluția trebuie comunicată clar. Argumentarea este importantă deoarece matematica este și o disciplină a demonstrației și a justificării. Două soluții diferite ale aceleiași probleme pot fi comparate, iar elevii pot discuta avantajele și limitele fiecărei metode.

6. Rolul profesorului și al elevului

Într-un mediu centrat pe rezolvarea problemelor, profesorul nu este doar furnizor de formule. El proiectează situații de învățare, formulează întrebări, oferă feedback și creează condiții pentru ca elevii să își exprime ideile.

Întrebările profesorului pot avea un rol esențial: «Ce observi?», «Ce informație este importantă?», «Poți reprezenta problema altfel?», «Există o altă metodă?», «Cum poți verifica rezultatul?». Astfel de întrebări stimulează metacogniția și îi determină pe elevi să reflecteze asupra propriului proces de gândire.

Elevul devine participant activ. El formulează ipoteze, discută cu colegii, încearcă strategii și învață din erori. Un răspuns greșit poate deveni o resursă didactică dacă este analizat pentru a identifica unde s-a produs ruptura în raționament.

7. Reprezentări, instrumente și tehnologii digitale

Un rezultat important al cercetărilor actuale este recunoașterea rolului instrumentelor de reprezentare. Acestea pot fi concrete, abstracte, simbolice sau digitale. Alegerea instrumentului influențează modul în care problema este formulată, explorată și argumentată.

Tehnologiile digitale pot permite elevilor să construiască grafice dinamice, să modifice parametri, să observe regularități și să testeze rapid ipoteze. În geometrie, de exemplu, un sistem de geometrie dinamică poate face vizibile proprietăți care sunt mai greu de observat într-o figură statică. Cercetări publicate în 2024 analizează inclusiv utilizarea unor astfel de sisteme în sarcini de calcul diferențial și rezolvare de probleme.

Totuși, tehnologia nu înlocuiește gândirea matematică. Un calculator poate furniza un grafic sau un rezultat numeric, dar elevul trebuie să explice semnificația rezultatului și să verifice dacă acesta răspunde problemei. Prin urmare, tehnologia este eficientă atunci când este integrată într-un demers de investigare și argumentare.

8. Dificultăți și erori în rezolvarea problemelor

Elevii întâmpină dificultăți atât în înțelegerea enunțului, cât și în alegerea strategiei. Uneori, problema este redusă la căutarea unor cuvinte-cheie care să indice operația necesară. O astfel de abordare poate funcționa la exerciții simple, dar eșuează în situații care solicită interpretare și raționament.

O altă dificultate este lipsa verificării. Elevii pot considera că un calcul corect înseamnă automat o soluție corectă, fără să se întrebe dacă rezultatul respectă condițiile problemei. De aceea, evaluarea ar trebui să urmărească nu numai răspunsul final, ci și procesul.

Erorile pot fi utilizate pedagogic. Analiza unei soluții greșite îi poate ajuta pe elevi să identifice presupuneri incorecte, confuzii între concepte sau pași lipsă. În acest fel, greșeala devine o oportunitate de învățare.

9. Implicații pentru predarea matematicii

Rezultatele cercetării sugerează că programele școlare ar trebui să ofere mai mult spațiu pentru activități autentice de problematizare și rezolvare. Nu este suficient ca elevii să rezolve un număr mare de exerciții de același tip; este important să întâlnească probleme variate, care solicită adaptarea strategiilor.

O lecție poate începe cu o problemă înainte de prezentarea formală a unei metode. Elevii pot explora situația, pot propune soluții, iar profesorul poate utiliza ideile lor pentru a introduce conceptul matematic. O asemenea abordare poate crește motivația și poate face legătura dintre procedură și sens.

Evaluarea trebuie, de asemenea, să valorizeze argumentarea. Pe lângă rezultatul final, pot fi evaluate înțelegerea problemei, strategia aleasă, reprezentările utilizate, justificarea și capacitatea de a verifica soluția.

Santos-Trigo propune regândirea mediilor de învățare și a curriculumului din perspectiva unor practici matematice de investigare, inclusiv prin utilizarea consecventă și adecvată a instrumentelor digitale.

10. Concluzii

Rezolvarea problemelor constituie o componentă fundamentală a educației matematice. Ea contribuie la dezvoltarea raționamentului, a creativității, a autonomiei și a capacității de a utiliza cunoștințele în contexte noi.

Analiza articolului lui Manuel Santos-Trigo arată că cercetarea contemporană pune accent pe două activități interdependente: formularea problemelor și găsirea unor modalități de abordare și rezolvare. În acest proces, reprezentările, instrumentele concrete și digitale, argumentarea și comunicarea matematică au un rol important

Pentru școală, concluzia principală este că matematica trebuie învățată nu doar ca un sistem de proceduri, ci și ca o activitate de explorare și raționament. Elevii au nevoie de situații în care să gândească, să încerce, să greșească, să compare și să justifice. Astfel, rezolvarea problemelor devine nu doar un obiectiv al educației matematice, ci și un mijloc prin care elevii învață să gândească matematic.

11. Bibliografie

Santos-Trigo, M. (2024). Problem solving in mathematics education: tracing its foundations and current research-practice trends. ZDM – Mathematics Education, 56(2), 211–222. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01578-8

Polya, G. (1945). How to Solve It. Princeton University Press.

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical Problem Solving. Academic Press.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, 334–370.

Foster, C. (2023). Problem Solving in the Mathematics Curriculum: From Domain-General Strategies to Domain-Specific Tactics. The Curriculum Journal, 34(4), 594–612. https://doi.org/10.1002/curj.213

Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: A survey. ZDM – Mathematics Education, 52, 1–16. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01130-4

Silber, S., & Cai, J. (2021). Exploring underprepared undergraduate students' mathematical problem posing. ZDM – Mathematics Education, 53, 877–889. https://doi.org/10.1007/s11858-021-01272-z

Wilkie, K. J. (2024). Creative thinking for learning algebra: Year 10 students' problem solving and problem posing with quadratic figural patterns. Thinking Skills and Creativity, 52, 101550. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101550

Santos-Trigo, M., Camacho, M., & Barrera-Mora, F. (2024). Focusing on foundational Calculus ideas to understand the derivative concept via problem-solving tasks that involve the use of a Dynamic Geometry System. ZDM – Mathematics Education, 56(6), 1287–1301. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01607-6

PREDAREA GEOMETRIEI LA NIVEL GIMNAZIAL

Metode moderne, tehnologie digitală, gândire spațială și demonstrație

Profesor: Mateș Mădălina Elena
Instituția: LICEUL TEHNOLOGIC JIDVEI

Anul 2026

1. Introducere

Geometria ocupă un loc important în formarea competențelor matematice ale elevilor de gimnaziu. Ea nu se reduce la memorarea unor formule pentru perimetre, arii sau volume, ci contribuie la dezvoltarea capacității de a observa relații, de a argumenta, de a formula conjecturi, de a reprezenta obiecte și situații și de a rezolva probleme. În gimnaziu, elevul trece treptat de la observarea intuitivă a figurilor la utilizarea proprietăților și relațiilor geometrice pentru justificarea unor afirmații.

Cercetarea contemporană privind educația geometrică la nivel secundar evidențiază mai multe direcții: argumentarea și demonstrația, rezolvarea de probleme, modelarea, geometria plană și spațială, măsurarea, evaluarea și integrarea tehnologiilor digitale. O analiză sistematică publicată în 2025 de Weigand, Hollebrands și Maschietto a sintetizat cercetările din perioada 2013–2024 și a utilizat baze de date precum ERIC, JSTOR, SpringerLink, Scopus și Web of Science. Autorii subliniază rolul tot mai important al software-ului de geometrie dinamică și al instrumentelor 3D pentru dezvoltarea înțelegerii conceptelor geometrice și a gândirii spațiale.

Scopul acestei lucrări este de a prezenta principalele tendințe de specialitate privind predarea geometriei la gimnaziu și de a le transforma în direcții aplicabile la clasă. Sunt analizate metodele active, utilizarea tehnologiei, GeoGebra, dezvoltarea gândirii spațiale, rezolvarea problemelor și rolul demonstrației.

2. Importanța geometriei în învățământul gimnazial

Învățarea geometriei contribuie la formarea unui mod de gândire bazat pe relații și argumente. Elevii sunt puși în situația de a identifica proprietăți, de a compara figuri, de a anticipa rezultate și de a verifica dacă o conjectură este valabilă. În acest sens, geometria creează un context natural pentru dezvoltarea raționamentului matematic.

La nivel gimnazial este importantă trecerea de la „văd că este adevărat” la „pot explica de ce este adevărat”. Această schimbare este esențială pentru dezvoltarea gândirii deductive.

Literatura de specialitate tratează în continuare demonstrația și activitatea de demonstrare drept motive importante pentru studierea geometriei în școală.

Geometria are și o componentă vizuală puternică. Reprezentarea unei situații printr-un desen poate face accesibilă o problemă care, prezentată exclusiv verbal sau simbolic, pare dificilă. Totuși, desenul nu trebuie confundat cu demonstrația: o proprietate observată pe o figură particulară trebuie justificată prin argumente generale.

În plus, geometria face legătura dintre matematica școlară și situații concrete. Construcțiile, planurile, hărțile, obiectele tridimensionale, arhitectura, designul și măsurarea oferă contexte autentice în care elevii pot utiliza concepte matematice.

3. Particularități ale învățării geometriei

Dificultățile elevilor apar frecvent atunci când trebuie să coordoneze mai multe reprezentări ale aceluiași obiect: desenul, limbajul verbal, simbolurile și proprietățile matematice. O figură geometrică trebuie privită simultan ca obiect vizual și ca sistem de relații.

Un rol important îl are formularea întrebărilor. În loc ca profesorul să prezinte imediat proprietatea, elevii pot fi invitați să observe, să măsoare, să compare și să formuleze ipoteze. De exemplu, după construirea unui triunghi și trasarea unor segmente speciale, profesorul poate solicita elevilor să investigheze ce se întâmplă atunci când vârfurile sunt deplasate. Activitatea devine astfel una de explorare.

Cercetările recente arată că procesul de învățare a geometriei include nu numai conținuturi precum geometria plană, geometria spațială și măsurarea, ci și competențe precum argumentarea, demonstrarea, rezolvarea de probleme și modelarea.

Profesorul trebuie să acorde atenție și limbajului. Termeni precum paralel, perpendicular, congruent, asemenea, coliniar sau mediană trebuie utilizați consecvent. Un elev poate efectua corect o construcție, dar să nu poată explica relația matematică dintre elementele ei. De aceea, activitatea verbală și scrisă trebuie integrată în activitatea vizuală.

4. Metode moderne de predare a geometriei

Predarea eficientă a geometriei poate combina explicația directă cu investigația, învățarea prin probleme, lucrul colaborativ și activitățile de modelare. Nu există o singură metodă potrivită pentru toate situațiile; valoarea unei metode depinde de obiectivul lecției și de nivelul elevilor.

Învățarea bazată pe probleme îi poate determina pe elevi să caute strategii, să compare soluții și să argumenteze. O problemă geometrică bine aleasă poate conduce la mai multe reprezentări și la mai multe metode de rezolvare. De exemplu, o problemă despre aria unui patrulater poate fi rezolvată prin descompunere, transformare, coordonate sau utilizarea unor relații cunoscute.

Învățarea prin descoperire ghidată este de asemenea utilă. Profesorul nu lasă elevul fără sprijin, ci oferă întrebări și sarcini progresive. Într-o lecție despre suma unghiurilor unui triunghi, elevii pot măsura unghiurile unor triunghiuri diferite, pot observa regularitatea și apoi pot construi o justificare folosind o dreaptă paralelă.

Lucrul în perechi sau grupuri mici poate crește numărul de explicații produse de elevi. Un elev poate construi figura, altul poate verifica proprietățile, iar un al treilea poate formula justificarea. Astfel, matematica devine o activitate de argumentare, nu doar de aplicare mecanică a formulelor.

5. Tehnologia digitală și geometria dinamică

Tehnologia poate transforma modul în care elevii interacționează cu figurile geometrice. Într-un software de geometrie dinamică, punctele pot fi deplasate, iar relațiile construite pot fi observate în timp real. Această posibilitate este relevantă deoarece elevul poate diferenția între o proprietate care apare întâmplător într-un desen și una care se păstrează atunci când configurația este modificată.

Analiza sistematică realizată de Weigand, Hollebrands și Maschietto arată o creștere a importanței tehnologiilor digitale, în special a software-ului de geometrie dinamică, în cercetarea privind predarea geometriei. Autorii subliniază și interesul pentru gândirea spațială prin intermediul instrumentelor 3D.

Totuși, tehnologia nu trebuie utilizată doar pentru a „desena mai frumos”. Activitatea digitală trebuie să conțină întrebări matematice. De exemplu: „Ce se păstrează când deplasezi punctul?”, „Ce relație observi?”, „Poți formula o conjectură?”, „Cum ai demonstra că proprietatea este valabilă pentru orice configurație?”

În acest mod, instrumentul digital devine un mediu de explorare și argumentare. Profesorul trebuie însă să urmărească permanent dacă elevul înțelege conceptul sau doar manipulează obiectele fără să construiască o explicație matematică.

6. GeoGebra în predarea geometriei

GeoGebra este unul dintre cele mai cunoscute instrumente pentru geometria dinamică. O analiză sistematică a articolelor publicate între 2010 și 2020 a constatat că majoritatea cercetărilor analizate au abordat geometria și analiza și au investigat performanța, gândirea de ordin superior, atitudinile și percepțiile elevilor. Studiile au utilizat frecvent strategii bazate pe activități și sarcini.

În gimnaziu, GeoGebra poate fi folosit pentru construcții geometrice, verificarea unor conjecturi, explorarea transformărilor, investigarea proprietăților triunghiurilor și patrulaterelor, precum și pentru legătura dintre reprezentarea grafică și măsurare.

Un exemplu este investigarea proprietății medianelor unui triunghi. Elevii construiesc un triunghi oarecare, determină medianele și punctul lor de intersecție, apoi modifică vârfurile triunghiului. Observarea faptului că proprietatea se păstrează în numeroase configurații poate conduce la formularea unei conjecturi. Urmează etapa esențială: justificarea matematică.

Un alt avantaj este feedbackul imediat. Dacă o construcție nu respectă condiția impusă, elevul poate vedea rezultatul și poate identifica eroarea. Astfel, greșeala poate deveni sursă de învățare.

Este important, însă, ca folosirea GeoGebra să fie integrată într-o secvență didactică. O lecție eficientă poate avea etapele: predicție – construcție – manipulare – observare – formulare de conjectură – argumentare – generalizare.

7. Dezvoltarea gândirii spațiale

Gândirea spațială reprezintă capacitatea de a construi și utiliza reprezentări ale obiectelor și relațiilor în spațiu. Ea este importantă pentru geometria tridimensională, dar și pentru înțelegerea figurilor plane și a transformărilor.

În activitățile gimnaziale, elevii pot fi solicitați să vizualizeze obiecte din perspective diferite, să anticipeze rezultatul unei rotații, să identifice secțiuni ale corpurilor sau să compare dezvoltările plane ale unor corpuri geometrice.

Cercetarea sistematică recentă asupra geometriei la nivel secundar evidențiază în mod explicit geometria spațială și măsurarea, inclusiv aria și volumul, ca domenii importante ale cercetării. În același timp, autorii observă interesul crescut pentru instrumentele 3D.

În practică, profesorul poate combina modele fizice cu reprezentări digitale. Un cub din carton, de exemplu, poate fi desfăcut pentru a studia dezvoltarea sa plană, iar apoi aceeași situație poate fi explorată într-un mediu 3D. Alternarea dintre manipularea concretă, desen și reprezentarea digitală sprijină înțelegerea.

Sarcinile de tip „imaginează-ți”, „rotește mental”, „desenează vederea din față” sau „care dintre dezvoltările următoare poate forma corpul?” sunt utile pentru antrenarea gândirii spațiale.

8. Demonstrația și argumentarea geometrică

Demonstrația reprezintă una dintre componentele centrale ale matematicii școlare. La gimnaziu, aceasta trebuie introdusă progresiv și adaptată nivelului elevilor. Scopul nu este ca elevii să memoreze texte de demonstrații, ci să înțeleagă relația dintre ipoteze, proprietăți cunoscute și concluzie.

O analiză sistematică publicată în ZDM în 2023/2024 arată că demonstrația și activitatea de demonstrare constituie un domeniu important al cercetării în educația matematică. □cite□turn0search15□ O cercetare sistematică recentă dedicată geometriei la gimnaziu analizează, de asemenea, abordări în care tehnologia, software-ul de geometrie

dinamică și alte instrumente digitale sunt utilizate pentru dezvoltarea competențelor de demonstrare.

O strategie eficientă este separarea etapelor: observare, conjectură, verificare și demonstrație. Elevul poate observa că două segmente par egale, poate măsura pentru a verifica, apoi trebuie să răspundă la întrebarea dacă măsurarea este suficientă pentru o afirmație generală.

Profesorul poate utiliza expresii precum „Știm că...”, „Din ipoteză rezultă...”, „Folosind teorema...”, „Prin urmare...”. Aceste formule îi ajută pe elevi să înțeleagă structura argumentului.

În plus, este benefic să fie analizate demonstrații greșite. Elevii pot identifica pasul nejustificat și pot propune o corectare. Activitatea dezvoltă atenția logică și capacitatea de evaluare a argumentelor.

9. Evaluarea și dificultățile frecvente

Evaluarea geometriei trebuie să urmărească mai mult decât rezultatul numeric. Este important să fie evaluate desenul și construcția, alegerea strategiei, justificarea, utilizarea limbajului matematic și capacitatea de a verifica soluția.

Printre dificultățile frecvente se numără interpretarea incorectă a desenului, confundarea proprietăților, aplicarea unei formule fără înțelegerea condițiilor, dificultatea de a transfera o proprietate într-o configurație nouă și tendința de a considera măsurarea drept demonstrație.

Pentru remediere sunt utile sarcinile cu erori, comparația între soluții și solicitarea mai multor reprezentări ale aceleiași probleme. De exemplu, elevul poate rezolva o problemă, apoi poate explica aceeași soluție prin desen și prin cuvinte.

Evaluarea formativă este deosebit de importantă. Întrebări scurte precum „De ce?”, „Cum știi?”, „Ce s-ar întâmpla dacă...?” oferă profesorului informații despre modul de gândire al elevului. Feedbackul trebuie să vizeze strategia și raționamentul, nu doar corectitudinea rezultatului.

Integrarea tehnologiei trebuie și ea evaluată critic. Revizuirea cercetărilor despre GeoGebra arată că există încă domenii insuficient investigate, inclusiv unele aspecte precum încărcarea cognitivă, anxietatea și implicarea elevilor.

10. Exemplu de activitate didactică pentru gimnaziu

Tema: Proprietățile triunghiului – investigare cu ajutorul geometriei dinamice.

Obiective: elevii să observe și să formuleze proprietăți, să utilizeze un instrument de geometrie dinamică, să distingă între verificare și demonstrație și să argumenteze o concluzie.

Etapa 1 – Predicția. Profesorul prezintă un triunghi și solicită elevilor să anticipeze ce se întâmplă cu un anumit element geometric atunci când un vârf este deplasat.

Etapa 2 – Construcția. Elevii construiesc figura într-un mediu dinamic și verifică dacă relațiile cerute sunt păstrate.

Etapa 3 – Explorarea. Elevii modifică figura în mai multe moduri și notează observațiile. În grupuri, formulează o conjectură.

Etapa 4 – Argumentarea. Fiecare grup explică de ce consideră conjectura corectă. Profesorul identifică argumentele bazate exclusiv pe măsurare și le compară cu argumentele deductive.

Etapa 5 – Generalizarea. Clasa formulează concluzia în limbaj matematic și identifică proprietățile sau teoremele care pot susține demonstrația.

Etapa 6 – Transferul. Elevii primesc o problemă nouă în care trebuie să utilizeze proprietatea într-o configurație diferită.

Această structură combină explorarea, tehnologia, colaborarea și demonstrația. Ea este în concordanță cu direcțiile identificate în literatura recentă privind geometria: rezolvare de probleme, argumentare, demonstrație, modelare și integrarea tehnologiilor digitale.

11. Concluzii

Predarea geometriei la nivel gimnazial poate deveni mai eficientă atunci când elevii sunt implicați activ în observare, construcție, explorare, formulare de conjecturi, rezolvare de probleme și argumentare. Cercetarea contemporană nu susține o opoziție între metodele tradiționale și tehnologie, ci sugerează integrarea lor în secvențe didactice coerente.

Software-ul de geometrie dinamică poate oferi elevilor oportunități de explorare pe care desenul static nu le oferă, iar instrumentele 3D pot sprijini dezvoltarea gândirii spațiale. În același timp, demonstrația rămâne esențială deoarece transformă observația într-o cunoaștere justificată.

O abordare echilibrată presupune ca profesorul să pornească de la nivelul de înțelegere al elevilor, să ofere sarcini accesibile, dar provocatoare, și să creeze treptat trecerea de la intuiție la raționament deductiv. În acest proces, tehnologia este un mijloc, nu un scop.

Prin urmare, o educație geometrică de calitate la gimnaziu ar trebui să urmărească nu numai „să știe formule”, ci să îi formeze elevului capacitatea de a vedea relații, de a pune întrebări, de a verifica, de a argumenta și de a demonstra. Aceste competențe sunt relevante nu doar pentru matematică, ci pentru dezvoltarea generală a gândirii logice și critice.

Bibliografie

Weigand, H.-G., Hollebrands, K., & Maschietto, M. (2025). Geometry education at secondary level – a systematic literature review. ZDM – Mathematics Education, 57, 829–843. https://doi.org/10.1007/s11858-025-01703-1

Yohannes, A., & Chen, H.-L. (2023). GeoGebra in mathematics education: a systematic review of journal articles published from 2010 to 2020. Interactive Learning Environments, 31(9), 5682–5697. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016861

Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Moutsios-Rentzos, A. (2024). Proof and proving in school and university mathematics education research: a systematic review. ZDM – Mathematics Education, 56, 47–59. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01518-y

Maia, L. E. O., & Vasconcelos, F. H. L. (2022). The use of digital technologies, especially GeoGebra for teaching geometry: a systematic literature review. Revista Prática Docente, 7(1). https://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e032.id1415

Silampari, A. E., Hartono, Y., Aisyah, N., & Hapizah. (2026). Teaching of Mathematical Proof in Middle School Geometry: A Systematic Review of Technology-Enhanced Approaches. Hipotenusa: Journal of Mathematical Society, 8(1). https://doi.org/10.18326/hipotenusa.v8i1.6433

Creativitate și reflecție pedagogică – Repere fundamentale pentru o educație umanistă și relevantă în contextul complexității contemporane

Autori: Mădălina Mechenici, Raluca Ioana Mălăeru, profesori la Colegiul Național de Arte „Dinu Lipatti", cu structura școlară arondată a Liceului de Coregrafie „Floria Capsali" – București

Rezumat

Lucrarea analizează rolul creativității și al reflecției pedagogice ca elemente esențiale ale unei educații umaniste, relevante și adaptate provocărilor lumii actuale. Sunt prezentate perspective teoretice, contribuții științifice și exemple de bune practici din mediul artistic și coregrafic, evidențiind modul în care aceste două dimensiuni pot transforma experiența de învățare și pot susține dezvoltarea integrală a elevilor.

1. Introducere

Societatea contemporană este caracterizată de schimbări rapide, diversitate culturală și digitalizare accelerată. În acest context, educația are responsabilitatea de a forma indivizi capabili să navigheze complexitatea lumii actuale. Creativitatea și reflecția pedagogică devin repere esențiale pentru o educație umanistă, centrată pe dezvoltarea integrală a elevului, pe autonomia sa cognitivă și pe capacitatea de a interpreta critic realitatea.

Educația artistică și coregrafică, prin specificul ei, oferă un cadru privilegiat pentru dezvoltarea acestor competențe, întrucât elevii sunt invitați să exploreze, să creeze și să reflecteze asupra propriilor experiențe de învățare.

2. Creativitatea în educație – Perspective teoretice

Creativitatea este definită ca abilitatea de a genera idei originale și soluții inovatoare. Guilford (1950) și Torrance (1966) au evidențiat rolul gândirii divergente în dezvoltarea creativității, subliniind importanța explorării, experimentării și asumării riscurilor cognitive.

În educația modernă, creativitatea este considerată o competență transversală, indispensabilă pentru secolul XXI. Conform UNESCO (2021), aceasta contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la rezolvarea creativă a problemelor și la adaptabilitate în situații complexe. Studiile recente (Beghetto & Kaufman, 2019) arată că elevii implicați în activități creative manifestă motivație crescută, autonomie și performanțe academice superioare.

În mediul artistic și coregrafic, creativitatea se exprimă prin mișcare, ritm, improvizație și interpretare. Elevii sunt încurajați să își exprime identitatea, emoțiile și perspectivele personale, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri sensibile și flexibile.

3. Reflecția pedagogică – Fundament al profesiei didactice

Reflecția pedagogică reprezintă procesul prin care cadrele didactice analizează critic propriile practici și experiențe educaționale. Donald Schön (1983) a introdus conceptul de „reflective practitioner", evidențiind trei dimensiuni: reflecția în acțiune, reflecția asupra acțiunii și reflecția pentru acțiune.

Reflecția contribuie la îmbunătățirea strategiilor didactice, la adaptarea metodelor la nevoile elevilor și la creșterea calității actului educațional. Într-o educație umanistă, reflecția devine un instrument esențial pentru înțelegerea elevului ca persoană, cu nevoi, emoții și potențial unic.

Cadrele didactice reflexive dezvoltă empatie, responsabilitate profesională și capacitatea de a crea medii de învățare autentice, în care elevii se simt valorizați și sprijiniți.

4. Intersecția dintre creativitate și reflecție pedagogică

Creativitatea și reflecția pedagogică se potențează reciproc. Creativitatea oferă profesorului flexibilitate și deschidere spre noi abordări, iar reflecția permite evaluarea critică a acestora.

Împreună, ele contribuie la formarea unui cadru educațional adaptat complexității lumii actuale, în care elevii sunt încurajați să exploreze, să creeze și să își dezvolte autonomia.
În educația artistică, această intersecție este vizibilă în procesul de creație, unde elevul reflectează asupra propriilor alegeri estetice, tehnice și expresive, iar profesorul ghidează procesul prin feedback constructiv.

5. Studii de caz și bune practici

5.1. Proiect interdisciplinar – „Corpul în mișcare"

La Liceul de Coregrafie „Floria Capsali", elevii au realizat un proiect interdisciplinar care a îmbinat coregrafia, educația vizuală și tehnologia digitală. Aceștia au creat secvențe coregrafice inspirate din opere vizuale, pe care le-au filmat și analizat reflexiv. Activitatea a stimulat creativitatea artistică, colaborarea și capacitatea de autoevaluare.

5.2. Portofoliul reflexiv al profesorului

Cadrele didactice din Colegiul Național de Arte „Dinu Lipatti" au implementat portofolii reflexive care includ jurnale de lecție, autoevaluări și feedback de la elevi. Acestea au contribuit la creșterea calității predării și la adaptarea metodelor la nevoile elevilor, consolidând o cultură a reflecției pedagogice.

5.3. Ateliere de creativitate artistică

Atelierele de creație organizate în cadrul liceului au demonstrat că elevii își dezvoltă competențe socio-emoționale prin improvizație, scriere creativă și proiecte colaborative. Profesorii au observat o creștere a implicării și a motivației intrinseci.

6. Concluzii

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă piloni esențiali ai unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii contemporane. Elevii au nevoie de competențe care să le permită să gândească critic, să creeze și să se adapteze, iar profesorii trebuie să își dezvolte capacitatea reflexivă pentru a construi medii de învățare autentice și incluzive.

Bibliografie

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2019). *Teaching for Creativity in the Common Core Classroom*. Teachers College Press.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologist.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*.

Identitatea adolescenţilor şi lumea digitală

Ioan Mihalcea, Şcoala Gimnazială Crucea, Lungani, Iaşi

Adolescenţa reprezintă o bornă importantă în dezvoltarea identităţii oricărui individ, un proces ce durează întreaga viaţă şi care este influenţat de o mulţime de factori printre care sunt incluşi: mediul, oamenii şi contextul social (Pérez-Torres 2024: 22170). Erikson (1968 apud Pérez-Torres 2024: 22170) defineşte identitatea personală drept măsura în care o persoană a reuşit să adopte obiective, credinţe şi valori clare şi consistente. Pe de altă parte, Marcia (1980 apud Pérez-Torres 2024: 22170) face referire la formarea identităţii ca la un proces complex ce implică diferite stadii de dezvoltare, bazate pe gradul de explorare şi angajament pe care le experimentează adolescentul. Explorarea şi angajamentul fac referire pe de o parte la experimentarea diferiteor valori, credinţe sau obiective, analizarea şi compararea diferitelor opţiuni de identitate, iar pe de cealaltă parte la interesul personal faţă de acele valori, credinţe sau obiective şi implicarea în activităţi semnificative. Marcia vorbeşte despre patru stadii ale dezvoltării identitare: *difuzia identităţii (diffusion)*, stadiu în care adolescenţii nu au ajuns să se angajeze într-un domeniu identitar specific şi nici nu au explorat activ diferite alternative; *moratoriul identitar (moratorium)*, stadiu în care adolescenţii explorează diferite alternative, însă nu au luat o decizie; *forcluzie identitară (foreclosure)*, stadiu în care adolescenţii aleg fără să exploreze diferitele alternative înainte; *realizarea identitară (achievement)*, cel de-al patrulea stadiu în care adolescenţii au ales un domeniu identitar specific după o perioadă de explorare activă (Marcia 1980 apud Pérez-Torres 2024: 22170).

Folosindu-se de modelele teoretice ale lui Erikson şi Marcia, Vanesa Pérez-Torres (Pérez-Torres 2024: 22171) insistă ca identitatea să fie înţeleasă drept un concept construit la intersecţia dintre personalitatea individuală, conceptul de sine, relaţiile interpersonale şi context (istoric, social etc). Un astfel de context extrem de relevant pentru construirea identităţii adolescenţilor este social media împreună cu activităţile online şi tot ce presupune lumea digitală. Astăzi, oricine are acces la internet prin intermediul telefoanelor mobile inteligente, în special adolescenţii, cei care formează cel mai activ grup de utilizatori de social media. Fie că vorbim de Facebook, Instagram, YouTube sau TikTok, adolescenţii folosesc platformele digitale pentru a se exprima, a interacţiona cu prietenii şi colegii, a crea legături cu alţi tineri cu care împărtăşesc pasiuni sau activităţi comune, dar şi cu influenceri. Social media devine astfel un spaţiu de construire a identităţii, în care adolescenţii socializează şi îşi explorează sinele, primind adeseori feedback despre ei înşişi, lucru ce contribuie la formarea conceptului de sine şi la explorarea identităţii acestora (Pérez-Torres 2024: 22171).

Autoarea studiului discută despre influenţa social media şi a activităţilor online asupra formării identităţii la adolescenţi apelând la patru teme centrale.

O primă temă se referă la *auto-reprezentarea pe reţelele sociale*, un proces prin care o persoană încearcă să transmită informaţii despre sine sau să ofere o imagine despre sine către ceilalţi, acest proces fiind influenţat de prezenţa evaluativă a altor persoane (Pérez-Torres 2024: 22171). Prin urmare, social media le permite adolescenţilor să-şi exprime personalitatea, să obţină feedback de la cei care îi urmăresc, toate acestea contribuind decisiv la formarea conceptului de sine şi influenţând percepţia asupra propriei identităţi. De pildă, auto-reprezentarea online tinde să fie de cele mai multe ori pozitivă, adolecenţii având tentaţia de a varia aspecte ale personalităţii lor în funcţie de publicul căruia i se adresează. Vanesa Pérez-Torres vorbeşte despre două strategii principale prin care se realizează auto-reprezentarea: *ingraţierea (ingratiation)* şi *autopromovarea (self-promotion)*. Ingraţierea face referire la încercarea adolescentului de a-şi crea o imagine plăcută şi prietenoasă pentru a fi acceptat de ceilalţi, în timp ce auto-promovarea reprezintă scoaterea în evidenţă a talentelor şi

competenţelor unui adolescent pentru a-şi impresiona urmăritorii. Auto-reprezentarea pe social media reprezintă un proces dinamic, tranzacţional, în care adolescenţii testează diferite versiuni ale indentităţii lor, primesc feedback de la audienţă, feedback ce contribuie la construcţia conceptului de sine şi influenţează dezvoltarea identitară pe termen lung (Pérez-Torres 2024: 22172).

O a doua temă majoră este *publicul online din social media*. Dorinţa de acceptarea socială îi face pe adolescenţi să-şi seteze ca principal obiectiv crearea unei imagini ideale sau dezirabile a identităţii în mediul digital. Astfel, adolescenţii ajung să îşi construiască profilurile ţinând cont de cine îi vede în mediul online, adică de publicul din social media şi nu de cine sunt ei cu adevărat. Această audienţă poate fi *reală*, atunci când vorbim de prieteni, colegi sau chiar membri ai familiei, *proximală* (persoane necunoscute cu care au interacţiuni în mediul offline) sau chiar *distală* (persoane necunoscute cu care au interacţiuni doar în imaginaţie). Dintre cele trei tipuri de public online, feedback-ul primit de la publicul real, în special de la prieteni şi colegi este critic pentru adolescenţi întrucât acesta influenţează atât conceptul de sine, cât şi stima de sine. Comentariile pozitive, like-urile, aprecierea pot face ca încrederea în sine a adolescenţilor să crească, în timp ce feedback-ul negativ poate afecta percepţia asupra propriei valori (Pérez-Torres 2024: 22172). Adoptarea strategiilor de auto-reprezentare şi atenţia acordată gestionării impresiei de către adolescenţi ţin foarte mult de audienţa imaginară, un fenomen frecvent în social media. Audienţa imaginară se referă la percepţia exagerată a tinerilor că există în mediul online oameni care îi urmăresc şi care îi analizează şi evaluează constant. Astfel, audienţa imaginară îi poate determina pe adolescenţi să recurgă la bias pozitiv, adică la a-şi exagera trăsăturile pozitive în procesul de auto-reprezentare online şi la creşterea frecvenţei postărilor de tip selfie. Dorinţa adolescenţilor de a-şi creşte audienţa şi popularitatea în mediul online duce adeseori la naşterea unui risc comportamental concretizat prin acceptarea prieteniei unor străini sau fenomenul sextingului (trimiterea şi primirea de mesaje sau imagini intime).

Cea de-a treia temă face referire la ceea ce literatura de specialitate numeşte *compararea socială* în social media. Compararea socială reprezintă o modalitate prin care adolescenţii pot îmbunătăţi procesele de autocunoaştere, autoevaluare sau chiar autoperfecţionare şi care contribuie semnificativ la construirea identităţii acestora. Un aspect important al comparării sociale este acela că aceasta se foloseşte de alte persoane, despre care adolescenţii cred că le sunt asemănătoare, pe care le transformă în sursă de informaţie pentru a determina modul în care se comportă, simt sau gândesc în raport cu ceilalţi. Prin urmare, comparaţiile între sine şi alte persoane pot avea adesea consecinţe de ordin critic, afectiv sau chiar comportamental (Pérez-Torres 2024: 22173). În lumea digitală în general şi în social media în particular compararea socială este extrem de frecventă întrucât reţelele permit crearea unor imagini idealizate ale celorlalţi, promovarea unor detalii care cresc imaginea de sine şi scoaterea în evidenţă a succeselor în detrimentul eşecurilor. Literatura de specialitate numeşte acest tip de comparare „comparare socială ascendentă” (*upward social comparison*). Unele dintre instrumentele obişnuite prin care se realizează compararea socială sunt postările pe reţelele sociale, cele care amplifică discrepanţa dintre sinele real şi cel ideal. Acest lucru se realizează prin compararea relaţiilor sociale sau a aspectului fizic. Majoritatea adolescenţilor din zilele noastre aleg să posteze fotografiile cele mai atractive, adeseori editate folosind diverse filtre (care activează biasul pozitiv), pentru a prezenta versiunea idealizată a sinelui lor. Postările pe social media generează în rândul adolescenţilor nevoia de validare sau aprobare socială, concretizată de cele mai multe ori prin like-uri sau alte tipuri de aprecieri. Fotografiile modificate prin intermediul filtrelor pentru a atrage mai mult public reprezintă idealuri de frumuseţe împărtăşite social, care nu sunt întotdeauna conforme cu realitatea. Capcana acestor tipuri de postări şi fotografii în rândul adolescenţilor, şi nu numai, constă în faptul că astfel de

idealuri de frumuseţe sau alte idealuri promovate de reţelele sociale ajung să fie încorporate de către adolescenţi şi tineri în procesul de internalizare şi transformate în convingeri personale. Modelele sau celebrităţile care se afişează în fotografii cu trupuri extrem de slabe sau musculoase, adică idealuri de imagine aproape inaccesibile pot contribui negativ la construirea imaginii de sine în rândul adolescenţilor. Riscul unor astfel de influenţe ale social media este acela ca adolescenţii să transforme astfel de imagini în modele de sine ideale pe care mai apoi să le internalizeze. Promovarea unei versiuni pozitive idealizate a sinelui în mediul online poate fi adesea dăunătoare întrucât duce la o comparare socială ascendentă care în timp poate afecta bunăstarea psihologică a adolecenţilor prin reducerea stimei de sine (Pérez-Torres 2024: 22174).

Ultima temă propusă de Vanesa Pérez-Torres se leagă de *exemplele de urmat în social media*, cu accentul pus pe *imitaţie* şi *identificare*. Dacă în interacţiunile faţă în faţă pe care le au adolescenţii, exemplele de urmat se reduc la membrii familiei, cunoştinţe, prieteni, reţelele sociale prezintă tipuri diferite de astfel de exemple sau modele de urmat: de la celebrităţi la influenceri şi micro-influenceri, care ajung faimoşi datorită numărului mare de urmăritori sau strategiilor de branding personal. Influencerii sunt recunoscuţi de o audienţă specifică, creează conţinut concentrat asupra unui anumit stil de viaţă şi împărtăşesc aspecte semnificative ale vieţii lor pe reţelele sociale, interacţionând activ cu urmăritorii lor pentru a-şi menţine statutul. Toate aceste lucruri influenţează adolescenţii în ceea ce specialiştii numesc *procesul de identificare*. Adolescenţa este o etapă a vieţii care cere nevoia de apartenenţă la un grup social sau acceptarea de către colegi, iar relaţiile adolescenţilor cu figurile media pot contribui la învăţarea anumitor comportamente prin modelare sau imitaţie, având influenţe pozitive sau negative (Bandura, 2001 apud Pérez-Torres 2024: 22174). Astfel de influenţe pozitive ar putea fi adoptarea unor atitudini şi comportamente sănătoase precum: grija faţă de propriul corp, consumul de alimente sănătoase, practicarea sportului. Cele negative se pot referi la implicarea adolescenţilor în comportamente cu un grad ridicat de risc precum consumul de alcool sau substanţe interzise.

Literatura de specialitate explică acest proces de identificare prin *relaţiile parasociale*, care sunt formate prin interacţiunile repetate în cadrul social media între public şi influenceri. Cu alte cuvinte, relaţiile parasociale nu sunt altceva decât conexiuni socio-emoţionale pe care adolescenţii le dezvoltă cu celebrităţi, influenceri sau alte personaje fictive din social media. Relaţiile parasociale ajută la dezvoltarea identităţii adolescenţilor prin explorarea intereselor comune cu influencerii pe care îi urmăresc datorită proceselor de identificare şi imitare a comportamentului media. De pildă, adolescenţii pot copia stilul vestimentar sau preferinţele muzicale ale unei figuri media pe care o urmăresc. Imaginaţia adolescenţilor cu privire la figurile media stimulează interacţiunea astfel că aceştia ajung să comenteze alături de alţi fani în fancluburi dedicate unui influencer, interacţionează indirect, la nivel de imaginaţie, cu influencerul prin imagini şi fanfiction (lucrări de ficţiune scrise de fani inspirate din literatură, seriale TV, filme etc.) sau chiar încearcă să ia legătura cu influencerii prin comentarii, etichetări sau alte modalităţi de atragere a atenţiei (Pérez-Torres 2024: 22175). Fie că vorbim de macro sau micro-influenceri din mediul online, nu trebuie trecut cu vederea că aceştia reprezintă modele sociale de comportament care influenţează construirea identităţii adolescenţilor prin identificarea şi imitarea comportamentelor asociate acesteia.

În ceea ce priveşte efectele pe care reţelele sociale le au asupra comportamentului şi sănătăţii mintale ale adolescenţilor, o foarte bună lucrare este cea a lui Michelle O'Reilly, intitulată „Social media and adolescent mental health: the good, the bad and the ugly", al cărei titlu este inspirat de celebrul film al lui Sergio Leone din anii 60 ai secolului trecut. Cercetătoarea britanică se foloseşte de focus grupuri de adolescenţi, dar şi de perspectivele

specialiştilor în domeniul sănătăţii mintale pentru a înţelege mai bine relaţia dintre reţelele sociale, comportamentul şi sănătatea mintală a adolescenţilor. Astfel că, deşi guvernele, mass-media, specialiştii în sănătate mintală folosesc adesea o retorică negativă când vine vorba de reţelele sociale, Michelle O'Reilly este de părere că beneficiile pe care reţelele sociale le pot aduce bunăstării adolescenţilor şi promovării sănătăţii mintale nu pot fi ignorate (O'Reilly 2020: 202). Psihologia dezvoltării insistă asupra faptului că relaţiile puternice între colegi, abilităţile sociale şi reţelele de sprijin sunt esenţiale în prevenirea apariţiei tulburărilor mintale şi în menţinerea bunăstării psihologice (O'Reilly 2020: 202). Prin urmare, nevoia umană de conectare a fost identificată atât de adolescenţi, cât şi de specialişti care au scos în evidenţă beneficiile reţelelor sociale în reducerea izolării, îmbunătăţirea abilităţilor sociale şi oferirea unui spaţiu (online) pentru comunicare continuă. Printre răspunsurile pe care cercetătoarea le-a primit din partea adolescenţilor la întrebările legate de beneficiile aduse de social media se numără: „Reţelele sociale te fac mai sociabil." (P8-Leicester, 17-18 ani); „Este o modalitate de a comunica cu oameni, poate chiar cu prieteni foarte buni pe care nu-i vezi foarte des." (P4-Leicester, 15-16 ani); „Ar putea fi o modalitate de a te reconecta cu vechii prieteni, cu oamenii cu care ai pierdut legătura." (P6-London, 12-13 ani).

Pe de cealaltă parte, aspectele negative ale reţelelor sociale se concentrează asupra utilizării excesive sau necorespunzătoare a acestora de către adolescenţi, lucru ce duce la scăderea stimei de sine, perturbarea somnului şi la aşa-numitul fenomen „FOMO" (Fear Of Missing Out), adică teama de a pierde experienţele sociale (O'Reilly 2020: 202). Majoritatea adolescenţilor care au participat la studiu au recunoscut aceste probleme, însă au fost foarte atenţi la echilibrarea discursului, argumentând că impactul negativ depinde foarte mult de practicile sigure şi cât de mult sunt utilizate reţelele sociale. Printre răspunsurile lor se numără: „Dacă foloseşti prea mult Facebook, Twitter sau Snapchat, nu este bine pentru tine." (P1-London, 12-13 ani); „Părinţii mei nu înţeleg, nu îşi dau seama că dacă nu intru pe reţelele sociale simt că pierd ceva." (P4-Leicester, 17-18 ani). Reţelele sociale nu reprezintă doar instrumente de conectare, ci şi surse de presiune pentru adolescenţi, ajungând să influenţeze decisiv percepţia despre sine şi standardele sociale. Această expunere digitală creează o tensiune între dorinţa de apartenenţă şi riscurile emoţionale pe care adolescenţii o resimt adesea. În privinţa acestui aspect, răspunsurile adolescenţilor au fost concludente: „Există presiune pe Facebook şi Instagram, să primeşti like-uri la fotografiile tale." (P4-Leicester, 15-16 ani); „Dacă vezi modele slabe la televizor… începi să te simţi deprimat în legătură cu felul în care arăţi." (P2-Leicester, 14-15 ani); „Cred că, în zilele noastre, ţi se induce ideea că trebuie să ai o stimă de sine scăzută, din cauza imaginilor photoshopate şi lucrurilor de genul acesta." (P4-Leicester, 17-18 ani) (O'Reilly 2020: 202).

Pe lângă aspectele pozitive şi negative, O'Reilly (2020: 203) mai identifică şi o a treia categorie, aceea a aspectelor „urâte", caracterizate prin fenomene precum: bullyingul, trollingul, discuţiile despre sinucidere şi autovătămare. Agresiunea online, concretizată prin bullying şi trolling, are consecinţe dintre cele mai serioase asupra stării emoţionale şi încrederii în sine a adolescenţilor şi poate duce chiar la autovătămăre şi sinucidere. Dovadă stau răspunsurile câtorva dintre adolescenţii care au participat la studiu: „Pe internet sunt doar agresori. Dacă ceri ajutor, ei îţi spun lucruri care te fac să crezi că nimeni nu te va ajuta vreodată." (P5-Leicester, 14-15 ani); „În trecut, acest lucru a cauzat chiar şi decese ale unor persoane care au fost ţinta agresiunii pe reţelele sociale şi au sfârşit prin a se sinucide." (P4-London, 15-16 ani). Prin urmare, reţelele social pot fi în acelaşi timp un spaţiu de conectare, dar şi un mediu periculos, în special pentru adolescenţii vulnerabili.

Prevenirea efectelor negative ale reţelelor sociale asupra tinerilor şi adolescenţilor este o misiune de echipă. Chiar dacă de cele mai multe ori această responsabilitate cade în sarcina

părinţilor, a familiilor, consider că obţinerea unei bunăstări digitale ar trebui să fie un efort comunitar. Este nevoie de crearea unei echipe de jucători în care fiecare să-şi pună în valoare talentul, „un sistem de sprijin format din experţi cu care părinţii pot intra în parteneriat cu multă încredere" (Culatta 2023: 196). Furnizorii de platforme digitale trebuie să pună la dispoziţie un mediu sigur, care să formeze cetăţeni digitali sănătoşi. Acest lucru se poate realiza prin stabilirea unor reguli cu sens, care să protejeze utilizatorii, verificarea utilizatorilor umani şi îmbunătăţirea modului în care este organizat şi supervizat conţinutul. Toate aceste lucruri reprezintă responsabilitatea directă a furnizorilor de platforme digitale, la care ar trebui să se adauge presiunea constantă din partea utilizatorilor. Un alt jucător important din cadrul acestei echipe ar trebui să fie guvernul, cel care are responsabilitatea de a asigura supravegherea spaţiilor digitale. Totodată, guvernele ar trebui să asigure tuturor cetăţenilor accesul echitabil la internet, întrucât „nu poţi deveni un cetăţean digital eficient dacă eşti exclus din lumea digitală" (Culatta 2023: 208), dar şi să protejeze intimitatea digitală a cetăţenilor. Şcolile şi universităţile trebuie să facă şi ele parte din echipă, punând la dispoziţie instrumentele necesare pentru educaţia digitală a noilor generaţii. Richard Culatta (2023: 218) mai identifică nişte jucători importanţi care nu au fost până acum incluşi în echipă, dar care ar putea aduce o contribuţie unică extrem de importantă. Este vorba despre cercetători, bibliotecari şi platformele media publice. În definitiv, prevenirea efectelor negative ale reţelelor sociale şi bunăstarea digitală trebuie să fie un efort colectiv. Cu cât suntem mai implicaţi, cu cât punem mai multă presiune asupra colegilor de echipă, cu atât putem determina „o schimbare semnificativă şi o colaborare profundă pentru îndeplinirea ţelului nostru comun, care este pregătirea copiilor noştri pentru a fi cetăţeni digitali eficienţi şi care rămân mereu în siguranţă" (Culatta 2023: 223).

Bibliografie:

1. Culatta, R. (2023). *Ghid de educaţie digitală. Cum ne pregătim copiii pentru o lume supertehnologizată.* Iaşi: Polirom
2. Elsayed, W. (2021). *The negative effects of social media on the social identity of adolescents from the perspective of social work.* Heliyon, 7(2).
3. Gardner, H &Davis, K. (2015). *Generaţia App. Cum navighează tinerii prin universul digital al identităţii, intimităţii şi imaginaţiei.* Sigma.
4. O'Reilly, M. (2020). *Social media and adolescent mental health: the good, the bad and the ugly.* Journal of Mental Health, 29(2), 200-206.
5. Pérez-Torres, V. (2024). *Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence.* Current Psychology, 43(26), 22170-22180.

Învățarea prin experiment – de la curiozitate la încredere și participare

Profesor Minoi Gabriela-Liliana
Școala Gimnazială Nr. 2 Picior de Munte-Dâmbovița

Rezumat

Predarea fizicii și chimiei la gimnaziu este, în primul rând, o întâlnire cu elevul și cu modul său de a descoperi lumea. Dincolo de formule, definiții și reacții chimice, ora de științe poate deveni un spațiu în care elevii învață să pună întrebări, să își exprime opiniile, să accepte că pot greși, să argumenteze pe baza dovezilor și să lucreze împreună.

Lucrarea pornește de la experiența personală la clasă și analizează modul în care învățarea științelor poate contribui la dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică și la formarea profilului absolventului de gimnaziu. Sunt valorificate principiile Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică al Consiliului Europei, precum și oportunitățile oferite de tehnologiile digitale.

Introducere

De multe ori, atunci când spunem „educație pentru cultură democratică”, ne gândim la orele de educație socială, la drepturile copilului, la alegeri sau la participarea civică. Experiența mea de profesor de fizică și chimie m-a făcut să privesc lucrurile puțin diferit. Am descoperit că și o oră de științe poate fi o lecție despre respect, responsabilitate, dialog și participare.

Un elev care ridică mâna și spune „nu sunt de acord” nu trebuie privit ca un elev dificil. El poate învăța să își argumenteze opinia. Un elev care greșește un experiment nu trebuie să simtă că a eșuat, ci că a descoperit ceva despre procesul de învățare. Iar atunci când mai mulți elevi încearcă să explice același fenomen, fiecare din perspectiva sa, ora de Fizică sau Chimie devine un exercițiu de dialog.

Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică al Consiliului Europei definește 20 de competențe grupate în patru categorii: valori, atitudini, abilități și cunoștințe și înțelegere critică. Cadrul este destinat tuturor nivelurilor de educație și poate fi valorificat inclusiv la nivelul întregii școli și în activitatea didactică de zi cu zi.

Când laboratorul devine un spațiu al încrederii

Pentru mine, una dintre cele mai importante lecții pe care le poate oferi o disciplină experimentală este aceea că nu trebuie să ne fie teamă de greșeală.

Într-o activitate experimentală, rezultatul nu este întotdeauna cel pe care elevul îl așteaptă. Uneori măsurătoarea este greșită, alteori ipoteza nu se confirmă. Important este ce facem mai departe. Îi încurajez pe elevi să se întrebe: „Unde am greșit?”, „Ce putem verifica?”, „De ce colegul meu a obținut alt rezultat?”, „Ce dovezi avem?”.

În astfel de situații, elevii învață mai mult decât o noțiune de fizică sau chimie. Învață să accepte alte puncte de vedere, să asculte, să argumenteze și să își revizuiască propriile concluzii atunci când dovezile o cer.

Aceste comportamente sunt apropiate de ceea ce RFCDC consideră esențial pentru o cultură democratică: disponibilitatea de a exprima propriile opinii și de a asculta opiniile celorlalți, fundamentarea deliberării pe fapte și rezolvarea pașnică a diferențelor de opinie.

În laborator, democrația nu este predată ca o definiție. Este exersată.

De la „eu știu" la „hai să verificăm împreună"

Un alt aspect pe care l-am observat în activitatea mea este transformarea elevului atunci când îi ofer posibilitatea să descopere.

Există o diferență importantă între a spune unui copil care este răspunsul și a-l provoca să îl caute. Atunci când elevul formulează o ipoteză, realizează experimentul, discută cu colegii și ajunge la o concluzie, el devine participant la propria învățare.

Activitățile de grup sunt foarte utile în acest sens. Într-o echipă, fiecare elev poate avea un rol: unul realizează măsurătorile, altul notează datele, un altul urmărește pașii experimentului, iar un altul prezintă concluziile. Astfel, elevii descoperă că rezultatul final depinde de contribuția fiecăruia.

Această abordare este în acord și cu Profilul de formare al absolventului, care include printre atributele prioritare ale elevului caracteristici precum **comunicativ, colaborativ, rezilient, creativ, responsabil, reflexiv și autonom**.

Pentru mine, acesta este unul dintre cele mai frumoase momente ale unei ore: când un elev care la început nu avea curaj să răspundă ajunge să spună colegilor: „Cred că am găsit explicația. Haideți să verificăm!"

Știința și lumea digitală

Tehnologia a schimbat și ea modul în care pot fi construite lecțiile de fizică și chimie. Simulările, aplicațiile de măsurare, prezentările interactive, chestionarele online și instrumentele colaborative pot transforma elevul din simplu receptor de informații în participant activ.

Dar tehnologia nu este valoroasă doar pentru că este modernă. Ea devine valoroasă atunci când îl ajută pe elev să gândească mai bine.

De exemplu, atunci când elevii găsesc pe internet o afirmație despre efectele unei substanțe chimice, despre energie sau despre schimbările climatice, îi pot provoca să nu accepte informația imediat. Întrebările devin: Cine a publicat informația? Ce dovezi sunt prezentate? Este sursa credibilă? Există și alte explicații?

În acest fel, educația științifică se întâlnește cu cetățenia digitală. DigComp identifică, printre competențele digitale importante, evaluarea informațiilor și a conținutului digital, comunicarea și colaborarea prin tehnologii digitale și participarea civică prin intermediul acestora.

Profesorul nu mai este singura sursă de informație. Devine ghidul care îl ajută pe elev să distingă între informație, opinie, argument și manipulare.

Educația „cu suflet” începe cu elevul

Cred că sintagma „Educație cu Suflet și Știință” descrie foarte bine ceea ce încerc să construiesc la orele mele.

Știința fără suflet poate deveni doar o acumulare de formule și definiții. Sufletul fără știință poate însemna intenții bune, dar fără instrumentele necesare pentru a înțelege lumea. Împreună, cele două pot forma un elev curios, responsabil, critic și încrezător.

În acest sens, rolul profesorului de fizică și chimie nu este doar acela de a transmite cunoștințe. Este și acela de a crea contexte în care elevul să poată întreba, încerca, greși, explica, asculta și coopera.

Abordarea la nivelul întregii școli promovată de Incubatorul Civic Digital pornește tocmai de la această idee: cultura democratică nu se construiește doar prin curriculum, ci prin relațiile și practicile cotidiene ale școlii, prin colaborarea dintre elevi, profesori, părinți și comunitate și prin utilizarea responsabilă a tehnologiei.

Concluzii

Privind în urmă la experiențele de la clasă, cred că una dintre cele mai importante lecții pe care le putem oferi elevilor nu este o formulă pe care să o memoreze, ci încrederea că pot să descopere singuri.

O oră de fizică sau chimie poate începe cu o întrebare simplă și se poate termina cu mult mai mult decât un răspuns corect. Poate lăsa în urmă curiozitate, curaj, respect pentru opinia celuilalt, capacitatea de a lucra împreună și dorința de a verifica înainte de a crede.

Acestea sunt, în opinia mea, și elemente ale unei educații pentru cultura democratică.

De aceea, cred că „educația cu suflet și știință” nu înseamnă să alegem între formarea intelectuală și formarea umană. Înseamnă să le construim împreună. Iar laboratorul de Fizică și Chimie poate fi nu doar un loc în care elevii descoperă cum funcționează lumea, ci și un loc în care învață cum să trăiască și să lucreze împreună în această lume.

Bibliografie

1. Consiliul Europei (2021), The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief, Council of Europe Publishing.
2. Consiliul Europei (2018), Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică. Volumul 3 – Recomandări pentru implementare, Consiliul Europei.
3. Ministerul Educației (2023), Ordinul nr. 6731/28.11.2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului, Monitorul Oficial al României, nr. 1099/6.12.2023.
4. Redecker, C. (2017), European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, European Commission, Joint Research Centre.
5. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022), DigComp 2.2 – The Digital Competence Framework for Citizens, European Commission, Joint Research Centre.
6. Incubatorul Civic Digital, CDC Whole-school Approach

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Prof. înv.primar Mînzicu Simona Valentina
Liceul Teoretic „Șerban Vodă" Slănic, Prahova, România

Lumea contemporană se caracterizează printr-un ritm accelerat al transformărilor sociale, tehnologice și culturale, generând un climat de incertitudine pe care teoreticienii managementului și ai educației l-au descris printr-un acronim devenit deja consacrat, VUCA — volatil, incert, complex și ambiguu. Într-un asemenea peisaj aflat într-o continuă recompunere, școala nu mai poate funcționa ca o instituție închisă, orientată exclusiv spre transmiterea unui corpus fix de cunoștințe, ci este chemată să devină un spațiu viu de formare a unor competențe transversale, capabile să susțină persoana în confruntarea cu situații noi, neprevăzute și adesea lipsite de soluții prestabilite. Cultivarea creativității, alături de exersarea sistematică a reflecției pedagogice, apare astfel nu ca o opțiune didactică marginală, ci drept o condiție structurală a unei educații care își propune să rămână relevantă, umanistă și racordată la complexitatea vieții reale.

Creativitatea nu trebuie înțeleasă ca un dar excepțional, rezervat unei minorități înzestrate cu talente artistice, ci ca o capacitate general umană, care poate fi exersată, stimulată și rafinată prin experiențe educaționale adecvate. Cercetătorii care au studiat fenomenul creativității, de la teoreticienii gândirii divergente până la psihologii care au explorat starea de flux specifică implicării profunde într-o activitate, au demonstrat că această capacitate se manifestă atunci când persoana este pusă în situația de a genera mai multe soluții posibile la o problemă, de a asocia idei aparent îndepărtate și de a tolera un anumit grad de incertitudine pe parcursul procesului de căutare. Într-un mediu școlar excesiv de rigid, în care fiecare întrebare are un singur răspuns corect, iar eroarea este sistematic sancționată, aceste condiții favorizante ale creativității sunt, de cele mai multe ori, absente sau chiar contrazise de practica didactică zilnică.

Reflecția pedagogică reprezintă, la rândul ei, mecanismul prin care practica de predare se transformă, treptat, într-o practică conștientă de sine, capabilă să învețe din propria experiență. Distincția devenită clasică între reflecția în timpul acțiunii și reflecția asupra acțiunii, formulată de teoreticienii practicii reflexive, descrie două momente complementare ale gândirii profesorului: capacitatea de a ajusta, pe loc, o strategie didactică atunci când observă că elevii nu răspund așa cum se aștepta, și capacitatea de a analiza, ulterior, o secvență de lecție pentru a înțelege ce anume a funcționat și ce ar trebui schimbat. Un profesor care nu reflectează asupra propriei practici riscă să repete, an de an, aceleași rutine, indiferent de eficiența lor reală, în timp ce un profesor reflexiv transformă fiecare oră de curs într-o sursă de învățare profesională continuă.

Legătura dintre creativitate și reflecție nu este una accidentală, ci profund funcțională. Un cadru didactic incapabil să reflecteze asupra propriei activități nu poate, la rândul său, să creeze condițiile propice manifestării creativității elevilor, pentru simplul motiv că nu își poate observa și corecta propriile blocaje, prejudecăți sau rutine limitative. Reflecția pedagogică funcționează, astfel, ca o buclă de reglare: profesorul observă efectele unei sarcini didactice asupra gândirii elevilor, interpretează aceste efecte, își ajustează intervenția și repetă ciclul, de fiecare dată cu un plus de înțelegere. Cultivarea creativității elevilor devine, în acest fel, indisociabilă de cultivarea reflecției profesorului, cele două procese susținându-se și amplificându-se reciproc pe parcursul întregului act educațional.

Educația umanistă, temelie istorică a acestei perspective, așază persoana elevului, cu unicitatea, sensibilitatea și potențialul său, în centrul demersului didactic, în locul unui curriculum tratat ca scop în sine. Psihologia umanistă a subliniat importanța motivației

intrinseci, a nevoii de autorealizare și a climatului relațional bazat pe acceptare necondiționată și pe empatie autentică drept condiții fundamentale ale învățării profunde. O educație care își asumă această filosofie nu renunță la rigoare și la conținut, dar refuză să reducă elevul la un simplu receptor de informație, tratându-l, dimpotrivă, ca pe un subiect activ, capabil de alegere, de exprimare personală și de construire a propriului sens al învățării. Într-o astfel de perspectivă, greșeala nu mai este un eșec de sancționat, ci o etapă firească a unui proces de căutare autentică.

Complexitatea lumii actuale impune, la rândul ei, o regândire profundă a finalităților educației. Provocările contemporane, de la transformările tehnologice rapide și extinderea inteligenței artificiale până la crizele ecologice, migrația sau polarizarea discursului public, nu pot fi abordate prin aplicarea mecanică a unor rețete învățate pe de rost, ci necesită capacitatea de a analiza situații ambigue, de a integra perspective multiple și de a construi soluții originale, adaptate contextului. Educația care pregătește elevii exclusiv pentru un set fix de răspunsuri corecte îi lasă vulnerabili în fața unei realități care se schimbă mai repede decât reușesc manualele să fie actualizate, în timp ce o educație centrată pe gândire critică, creativitate și reflecție le oferă instrumentele necesare pentru a naviga, cu discernământ, în acest peisaj instabil.

În învățământul primar, unde se pun bazele atitudinilor față de învățare pentru întregul parcurs școlar ulterior, cultivarea creativității capătă o importanță aparte. Copiii de vârstă școlară mică manifestă, în mod natural, o curiozitate vie și o disponibilitate spontană spre joc, imaginație și experimentare, resurse pe care școala le poate fie amplifica, fie, dimpotrivă, le poate inhiba printr-o disciplină excesiv de rigidă. Activitățile care lasă loc explorării libere, care încurajează formularea de întrebări proprii și care valorizează soluțiile neconvenționale contribuie la menținerea acestei deschideri naturale spre nou, în timp ce o predare bazată exclusiv pe memorare și pe reproducere riscă să erodeze, treptat, tocmai resursele creative pe care copilul le aduce cu sine în sala de clasă.

Reflecția pedagogică practicată sistematic de către învățător presupune, la acest nivel de vârstă, o atenție deosebită acordată observării directe a comportamentului elevilor, a reacțiilor lor emoționale și a modului în care aceștia se raportează la sarcinile propuse. Notarea, chiar și succintă, a observațiilor de după fiecare activitate, revenirea asupra unor secvențe de lecție care nu au funcționat conform așteptărilor și disponibilitatea de a asculta feedbackul, verbal sau nonverbal, oferit de copii constituie tot atâtea instrumente prin care practica didactică se rafinează de la o zi la alta. Un asemenea exercițiu reflexiv continuu transformă experiența, uneori frustrantă, a unei lecții nereușite într-o oportunitate reală de dezvoltare profesională, în loc să o lase să se piardă în rutina zilnică.

Integrarea prudentă și critică a instrumentelor digitale, inclusiv a unor aplicații bazate pe inteligență artificială, poate constitui un sprijin real pentru cultivarea creativității, cu condiția ca aceste instrumente să fie folosite ca punct de plecare pentru gândire, nu ca substitut al ei. Generarea asistată a unor idei, imagini sau scurte texte poate deschide discuții valoroase despre originalitate, despre diferența dintre a copia și a crea, precum și despre limitele și responsabilitățile care însoțesc folosirea unor asemenea tehnologii. Experiența directă la catedră arată că atunci când elevii mici sunt ghidați să analizeze critic un răspuns generat automat, să îl compare cu propriile idei și să îl îmbunătățească prin contribuție personală, tehnologia devine un pretext pentru exersarea gândirii, iar nu un mecanism care înlocuiește efortul de a gândi.

Proiectele interdisciplinare, construite în jurul unor teme desprinse din realitatea imediată a copiilor, oferă un cadru propice atât pentru manifestarea creativității, cât și pentru exersarea reflecției. Atunci când elevii sunt puși în situația de a investiga o problemă concretă, de a colecta informații din mai multe surse, de a colabora în grup pentru a construi o soluție și de a-și prezenta apoi rezultatele, ei exersează simultan gândirea divergentă, capacitatea de a

lucra cu ambiguitatea și competențele de comunicare. Rolul profesorului, în acest tip de demers, se schimbă radical: din transmițător de informații, el devine facilitator al procesului de căutare, punând întrebări care deschid noi direcții de explorare, în loc să ofere, de la început, răspunsurile așteptate.

Dialogul socratic, adaptat vârstei mici a elevilor, reprezintă o altă resursă valoroasă pentru dezvoltarea gândirii critice și a creativității. Formularea de întrebări deschise, care nu au un singur răspuns corect, obligă elevii să își argumenteze punctul de vedere, să asculte perspectivele colegilor și, uneori, să își revizuiască propria opinie în lumina unor argumente mai convingătoare. Acest tip de exercițiu contribuie la formarea unei atitudini de toleranță față de ambiguitate și față de dezacord, atitudine indispensabilă într-o societate tot mai marcată de diversitate de opinii și de polarizare a discursului public. Practicat constant, dialogul de tip socratic transformă sala de clasă într-o mică comunitate de gândire, în care fiecare voce contează.

Portofoliul de învățare, înțeles ca o colecție evolutivă a produselor elevului, însoțită de scurte comentarii asupra propriei evoluții, îmbină, la rândul său, dimensiunea creativă cu cea reflexivă. Prin revenirea periodică asupra propriilor lucrări, elevul își observă progresul, identifică punctele forte și ariile de dezvoltare și își construiește, treptat, o imagine mai clară asupra propriului stil de învățare. Acest exercițiu, aparent simplu, cultivă motivația intrinsecă, întrucât progresul devine vizibil pentru elevul însuși, iar nu doar exprimat printr-o notă externă, adesea resimțită ca o judecată exterioară, greu de interiorizat ca sursă de motivație autentică.

Evaluarea, în ansamblul acestei perspective pedagogice, trebuie regândită astfel încât să valorizeze procesul, nu doar produsul final. O evaluare centrată exclusiv pe corectitudinea răspunsului transmite implicit mesajul că unica finalitate a învățării este reproducerea fidelă a unei informații date, mesaj care descurajează asumarea riscurilor necesare oricărui demers creativ. În schimb, o evaluare care ia în considerare originalitatea soluțiilor propuse, calitatea argumentării și capacitatea elevului de a reflecta asupra propriului parcurs oferă un cadru mult mai coerent cu obiectivul formării unor gânditori autonomi, capabili să abordeze probleme noi fără teama excesivă de eșec.

Pentru a evidenția mai clar diferențele dintre cele două paradigme pedagogice discutate, tabelul de mai jos sintetizează principalele deosebiri dintre o abordare tradițională, centrată pe conținut, și o abordare centrată pe cultivarea creativității și a reflecției, atât la nivelul profesorului, cât și la nivelul elevului.

Dimensiune pedagogică	**Abordare tradițională, centrată pe conținut**	**Abordare centrată pe creativitate și reflecție**
Rolul profesorului	Transmițător de informații, autoritate unică a cunoașterii	Facilitator, coparticipant la construirea sensului, practician reflexiv
Rolul elevului	Receptor pasiv, reproducător al informației	Explorator activ, autor al propriilor ipoteze și soluții
Evaluarea	Centrată pe reproducerea corectă a răspunsului așteptat	Centrată pe proces, pe originalitate și pe capacitatea de argumentare
Eroarea	Sancționată, evitată cu orice preț	Valorificată ca sursă de învățare și de reflecție

Finalitatea urmărită	Acumularea de cunoștințe standardizate	Formarea unor competențe transferabile, adaptabile la contexte noi

Din tabelul anterior reiese cu claritate faptul că trecerea de la o paradigmă la cealaltă nu presupune renunțarea la rigoare sau la conținutul disciplinar, ci o resemnificare a rolurilor și a criteriilor de evaluare, astfel încât procesul de învățare să devină un spațiu de construcție activă a sensului, iar nu doar de reproducere a unor informații prestabilite. Această resemnificare nu se produce, însă, spontan, ci necesită un efort susținut de formare și de auto-formare profesională din partea cadrelor didactice, capabile să își reconstruiască, prin reflecție continuă, propriile practici.

Pentru ca aceste principii teoretice să capete o formă operațională în activitatea zilnică de la catedră, tabelul următor propune o corelare între câteva strategii didactice concrete, aplicabile mai ales în învățământul primar, și competențele specifice pe care fiecare dintre ele contribuie să le dezvolte la elevi.

Strategie didactică	**Modalitate concretă de aplicare**	**Competențe dezvoltate**
Jurnalul reflexiv al elevului	Notarea periodică a impresiilor, întrebărilor și dificultăților întâmpinate în învățare	Autocunoaștere, gândire metacognitivă, exprimare autentică
Proiectul tematic interdisciplinar	Investigarea unei teme din realitatea imediată prin combinarea mai multor discipline	Gândire divergentă, colaborare, transfer de cunoștințe
Dialogul socratic în grup mic	Formularea de întrebări deschise care provoacă argumentarea și confruntarea de idei	Gândire critică, ascultare activă, toleranță la ambiguitate
Integrarea instrumentelor digitale și a inteligenței artificiale	Utilizarea ghidată a unor aplicații pentru generarea de idei, imagini sau povești, urmată de discuție critică	Alfabetizare digitală, discernământ etic, creativitate asistată
Portofoliul de învățare	Colecția, în timp, a produselor elevului, însoțită de comentarii asupra evoluției proprii	Reflecție asupra progresului, responsabilizare, motivație intrinsecă

Aplicarea coerentă a unor asemenea strategii nu este, totuși, lipsită de dificultăți reale. Programele școlare încărcate, presiunea rezultatelor la evaluările standardizate, resursele materiale adesea insuficiente și, uneori, lipsa unei formări inițiale sau continue axate pe practica reflexivă constituie tot atâtea obstacole în calea unei transformări pedagogice profunde. Mulți profesori, deși conștienți de limitele unei predări exclusiv transmisive, resimt constrângerea timpului și a programei ca pe o barieră greu de depășit, iar entuziasmul inițial față de metodele

activ-participative se poate diminua treptat, în absența unui sprijin instituțional constant și a unei culturi organizaționale care să valorizeze experimentarea și inovația didactică.

Depășirea acestor obstacole presupune, în primul rând, o schimbare la nivelul culturii școlare, în sensul acceptării erorii ca parte firească a procesului de învățare, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. O instituție de învățământ care sancționează sistematic orice abatere de la rutina consacrată descurajează, implicit, experimentarea pedagogică, în timp ce o instituție care oferă spațiu de dialog profesional, timp dedicat reflecției colegiale și recunoaștere pentru inițiativele didactice curajoase creează condițiile propice pentru o schimbare durabilă. Comunitățile de învățare profesională, în care cadrele didactice își împărtășesc periodic experiențele, dificultățile și soluțiile găsite, reprezintă un instrument deosebit de eficient pentru susținerea acestui tip de cultură organizațională.

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie, la rândul ei, să acorde o atenție sporită dezvoltării competențelor reflexive, nu doar transmiterii unor conținuturi metodologice punctuale. Un profesor care a exersat, în timpul propriei formări, obiceiul de a analiza critic o secvență de practică, de a formula ipoteze alternative și de a-și argumenta alegerile didactice va fi mult mai bine pregătit să continue acest exercițiu pe tot parcursul carierei sale, adaptându-și constant practica la nevoile specifice ale elevilor pe care îi întâlnește. Stagiile de practică pedagogică, mentoratul realizat de cadre didactice experimentate și programele de dezvoltare profesională axate pe studiul de caz și pe analiza reflexivă a propriei activități reprezintă instrumente esențiale în acest sens.

Este important de subliniat, totodată, că cultivarea creativității nu echivalează cu absența oricărei structuri sau disciplinări a demersului didactic. Dimpotrivă, cercetările asupra creativității arată, în mod constant, că aceasta se manifestă cu deosebire în contexte care oferă atât libertate de explorare, cât și o structură clară a sarcinii, un cadru de referință care orientează căutarea fără a o rigidiza. Un profesor care propune o sarcină deschisă, dar bine definită în privința obiectivelor și a criteriilor de reușită, oferă elevilor exact acest echilibru necesar între libertate și structură, echilibru fără de care explorarea riscă fie să se transforme în haos lipsit de finalitate, fie, dimpotrivă, să fie sufocată de o rigiditate excesivă.

Educația umanistă, ancorată în complexitatea lumii actuale și susținută de cultivarea sistematică a creativității și a reflecției pedagogice, nu reprezintă, în cele din urmă, o simplă modă didactică trecătoare, ci un răspuns necesar la transformările profunde ale societății contemporane. Într-o lume în care informația este oricând accesibilă printr-un simplu gest, iar competențele tehnice riscă să devină rapid perimate, capacitatea de a gândi critic, de a genera soluții originale și de a reflecta asupra propriei experiențe devine, poate mai mult ca oricând, resursa cea mai valoroasă pe care școala o poate oferi tinerei generații. Formarea acestor capacități nu se poate realiza, însă, printr-un profesor care nu practică el însuși, în mod constant, exercițiul creativității și al reflecției asupra propriei meserii.

Un aspect adesea neglijat în discuțiile despre reforma pedagogică privește starea de bine a profesorului însuși, condiție indispensabilă pentru susținerea, pe termen lung, a unei practici creative și reflexive. Un cadru didactic epuizat, supus unei presiuni administrative excesive și lipsit de spații reale de recunoaștere profesională are șanse reduse să mai investească energia necesară experimentării unor abordări noi, oricât de convins ar fi, la nivel teoretic, de valoarea lor. Grija față de bunăstarea profesorilor, manifestată prin timp alocat colaborării, prin sprijin din partea conducerii școlii și prin recunoașterea publică a eforturilor de inovare didactică, nu reprezintă un lux secundar, ci o condiție structurală a oricărei reforme pedagogice autentice, deoarece o educație umanistă pentru elevi nu poate fi construită, în mod durabil, de un corp profesoral lipsit el însuși de umanitate în modul în care este tratat instituțional.

Comunitatea educațională, în sensul larg al termenului, cuprinzând familia, autoritățile locale și societatea civilă, joacă un rol la fel de important în susținerea acestui tip de educație. Părinții care înțeleg valoarea explorării, a întrebărilor și a erorilor asumate ca parte firească a

învățării devin aliați ai profesorului, în loc să exercite o presiune suplimentară pentru performanțe măsurate exclusiv prin note. Deschiderea școlii către comunitate, prin proiecte care implică resurse și persoane din afara sălii de clasă, prin vizite, întâlniri cu specialiști din diverse domenii sau colaborări cu alte instituții educaționale, chiar și la distanță, prin intermediul tehnologiei, lărgește orizontul de experiență al elevilor și le oferă modele concrete ale modului în care creativitatea și reflecția funcționează dincolo de zidurile școlii, în viața profesională reală a adulților din jurul lor.

În concluzie, cultivarea creativității și exersarea reflecției pedagogice constituie două repere indisolubil legate ale unei educații care își asumă, cu seriozitate, misiunea de a pregăti elevii pentru o lume complexă, ambiguă și în continuă schimbare. Departe de a fi simple instrumente didactice printre altele, aceste două dimensiuni redefinesc însuși sensul actului educațional, transformându-l dintr-un proces de transmitere unidirecțională a cunoștințelor într-un demers profund umanist, centrat pe persoana elevului și susținut de un profesor capabil de o permanentă reînnoire profesională prin propria reflecție. Investiția în formarea acestor capacități, atât la nivelul elevilor, cât și la nivelul cadrelor didactice, reprezintă, în opinia noastră, una dintre cele mai importante priorități ale educației contemporane, cu efecte pe termen lung asupra capacității tinerei generații de a construi un viitor mai echilibrat, mai reflexiv și mai deschis spre inovație responsabilă.

Bibliografie

Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Editura Litera Internațional, București, 2000.

Csikszentmihalyi, M., Creativitatea. Flux și psihologia descoperirii și inovației, Editura Publica, București, 2015.

Dewey, J., Democrație și educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

Gardner, H., Mintea disciplinată: educația pe care o merită fiecare copil, dincolo de fapte și teste standardizate, Editura Sigma, București, 2005.

Iucu, R. B., Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, Editura Humanitas Educațional, București, 2004.

Robinson, K., Aronica, L., Școli creative. Revoluția de la baza a învățământului, Editura Publica, București, 2015.

Rogers, C. R., Freedom to Learn, Merrill Publishing Company, Columbus, 1969.

Schön, D. A., The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, New York, 1983.

UNESCO, Reimagining our futures together: a new social contract for education, UNESCO Publishing, Paris, 2021.

Vygotsky, L. S., Opere psihologice alese, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

Educație sustenabilă prin intermediul practicilor S.T.E.A.M.

prof.înv.pr. Moldovan Anca-Daniela
Colegiul Național ”Mircea Eliade” - Structura
Școala Gimnazială ”Zaharia Boiu” Sighișoara

Școala a avut și are un rol important în descoperirea, potențarea și promovarea potențialului uman.

O educație sustenabilă se plasează dincolo de orice bariere economice sau sociale.

Prin intermediul activităților școlare se deschid noi orizonturi culturale și interculturale.

Acest lucru este benefic în noul context mondial de deschidere spre universalitate.

Este uimitoare mișcarea elementului uman în plan fizic și virtual, depășind granițele statelor și a mentalităților.

Este momentul în care reformarea educației este esențială.

Clasele de elevi reprezintă un amalgam de interferențe culturale, sociale, etnice.

Cadrele didactice au menirea de a surprinde și integra elementele noi, prin intermediul unui proces de colaborare și deschidere.

Școala își propune să stimuleze elevii prin acțivități care facilitează intersectarea cunoștințelor teoretice cu cele practice, într-o viziune globală integrată.

Practicile S.T.E.A.M. sunt susținute cu argumente convingătoare, deoarece reprezintă liantul dintre știință și artă.

În cadrul școlii, Știința și Arta concură astăzi pentru a oferi noi posibilități, în conformitate cu structura interioară și ritmul de dezvoltare a fiecărui elev.

Avem în clasele noastre elevi proveniți din familii mixte, copii emigranți și remigranți, ceea ce este minunat. Provocările sunt continue și uimitoare. Modalitățile de comunicare diferă, deoarece cuvintele își caută sensuri și corespondențe.

Pot menționa aici cazul elevei remigrată din Spania, care deseori reprezenta grafic un cuvânt în limba română. Colegii de clasă erau fascinați și se implicau activ în jocul de decodificare a mesajelor. Cadrele didactice care predau la clasă au făcut front comun pentru sprijinirea elevei în cadrul procesului de integrare în sistemul de învățământ românesc. Acest lucru a fost absolut necesar în situația în care această fetiță de origine română, născută în Spania, a urmat cursurile preșcolare și școlare în limba spaniolă.

În acest caz, procesele de gândire necesitau timp de transfer dintr-o limbă în alta.

De asemenea, structura activităților era diferită față de sistemul de învățământ spaniol în care a activat și adaptarea a solicitat un timp și o strategie bine definită.

Elementele care au deschis porțile sufletului și inteligenței ei au fost matematica secondată de modelajul din plastilină. Totul prindea viață sub mâinile ei talentate: cifre, operații, personaje din povești și desene animate, școala întreagă văzută prin ochii ei.

Se cuvine a menționa facilitățile conceptului de ”învățare centrată pe elev”, care a dat roadele necesare.

În aceeași accepțiune se încadrează și elevul cu CES, care în perioada preșcolară a învățat să comunice prin intermediul aplicațiilor de pe internet. Prin urmare, deși s-a născut și a locuit în România, limba prin care comunica cel mai ușor era limba engleză.

Strategia aplicată a constat în plasarea lui, în bancă, între două colege care utilizau frecvent mediul virtual și care înțelegeau întrebările și solicitările lui. Sprijinul oferit era necondiționat și voluntar. Cadrele didactice care predau la clasă erau astfel secondate cu brio în demersurile lor de a se asigura că informațiile au fost preluate corect.

Am proiectat și dezvoltat la clasă un opțional îndrăgit de elevi ”Prietenul meu, calculatorul”, unde acest elev era sprijinul tuturor colegilor de clasă. Pentru prima dată în viața

lui era cel pe care se bazau ceilalți. Stima de sine a crescut vertiginos și evoluția lui a urmat un curs ascendent care l-a marcat pozitiv (atât pe el cât și pe membrii familiei lui).

În prezent și comunică fluet în limba română, colaborând cu toți colegii, de care este foarte atașat și a obținut rezultate remarcabile la toate materiile de studiu.

Avem în clasele noastre copii veniți din Germania, Irlanda, Japonia, din lumea întreagă. Astfel, tot ceeea ce contează este comuniunea, cooperarea, deschiderea și creativitatea.

Acolo unde originalitatea și ineditul conlucrează, dispar prejudecățile sau bullyingul/ciberbullyingul.

Suntem un tot, ne sprijinim și ne ajutăm unii pe alții, ne dezvoltăm permanent, având infinite posibilități.

DE LA EXERCIȚIU LA EXPERIENȚĂ DE ÎNVĂȚARE: CREATIVITATE, REFLECȚIE ȘI INCLUZIUNE ÎN PREDAREA MATEMATICII

MOLDOVAN SEPTIMIU-CRISTIAN, profesor de matematică,
Colegiul Național „Victor Babeș”, București

Rezumat

Articolul propune o abordare a predării matematicii în care exercițiul riguros este integrat în experiențe de învățare cu sens. Povestea, imaginea, situația-problemă, cooperarea și reflecția asupra strategiilor pot apropia limbajul abstract de experiența elevilor, fără a diminua exigența disciplinei. Sunt prezentate trei modele de activități: învățarea fracțiilor printr-un scenariu narativ și reprezentări grafice, aplicarea teoremei lui Pitagora într-o problemă realistă și introducerea funcțiilor prin analiza unei relații dintre două variabile. Textul discută, de asemenea, diferențierea sarcinilor, sprijinirea elevilor aflați în dificultate, rolul profesorului reflexiv, precum și beneficiile și limitele acestor metode.

Cuvinte-cheie: educație matematică, creativitate, reflecție pedagogică, reprezentări vizuale, diferențiere, incluziune.

1. Introducere

Matematica este adesea percepută de elevi ca o succesiune de reguli, formule și exerciții al căror sens nu este întotdeauna vizibil. Această percepție poate fi amplificată de teama de greșeală, de ritmul diferit în care elevii înțeleg noțiunile și de dificultatea transferării unei proceduri din caiet într-o situație concretă. Într-o clasă eterogenă, unii elevi rezolvă rapid și caută provocări suplimentare, alții au nevoie de reprezentări, exemple intermediare și timp pentru a formula o explicație, iar o parte dintre ei își pierd motivația înainte de a descoperi că pot progresa.

Răspunsul pedagogic nu poate fi nici simpla reducere a dificultății, nici abandonarea exercițiului sistematic. Profesorul contemporan este chemat să îmbine rigoarea științifică cu empatia, creativitatea și analiza atentă a efectelor propriilor decizii didactice. Lecția devine relevantă atunci când elevul înțelege nu doar ce operație trebuie efectuată, ci și de ce este potrivită, ce reprezintă rezultatul și cum poate verifica dacă acesta are sens. În acest cadru, povestea, imaginea și situația-problemă nu sunt ornamente, ci punți între experiența concretă și formalizarea matematică.

2. Creativitatea şi reflecţia în educaţia matematică

Creativitatea în predarea matematicii nu înseamnă transformarea fiecărei lecţii într-un spectacol şi nici folosirea tehnologiei doar pentru efectul de noutate. Ea se exprimă prin alegerea unor întrebări care permit mai multe căi de rezolvare, prin alternarea limbajului verbal cu desenul, tabelul, schema şi simbolul, prin construirea unor contexte narative şi prin acordarea unui timp real pentru ipoteze. O sarcină creativă îi cere elevului să observe, să compare, să aleagă, să justifice şi, uneori, să reformuleze problema. În această perspectivă, greşeala devine informaţie despre strategie, nu etichetă asupra capacităţii elevului.

Abordarea este compatibilă cu ideea lui Bruner potrivit căreia noţiunile pot fi întâlnite mai întâi intuitiv şi apoi reluate la niveluri tot mai formale (Bruner, 1976). În educaţia matematică, succesiunea poate porni de la manipulare sau imagine, poate continua prin exprimare verbală şi se poate încheia prin simbolizare şi generalizare. Pólya accentuează importanţa înţelegerii problemei, elaborării unui plan, aplicării lui şi verificării rezultatului, etape care pot fi făcute vizibile în dialogul didactic (Pólya, 2004).

Reflecţia pedagogică reprezintă procesul prin care profesorul revine asupra lecţiei şi întreabă: Ce au înţeles elevii? Unde s-au blocat? Ce reprezentare i-a ajutat? Ce întrebare a fost prea largă sau prea îngustă? Ce trebuie reluat? În sensul practicii reflexive descrise de Schön, profesorul analizează atât deciziile luate în timpul activităţii, cât şi efectele observate după încheierea ei (Schön, 1983). O fişă atractivă nu este, prin ea însăşi, o dovadă a învăţării; criteriul rămâne calitatea raţionamentelor pe care le provoacă.

3. Exemplu de bună practică: matematica prin poveste şi imagine

Un model de activitate pentru gimnaziu poate fi construit sub forma unei benzi desenate intitulate „Expediţia de pe Insula Fracţiilor”. Personajele trebuie să împartă o ladă de provizii între două tabere. Prima tabără primeşte o treime din conţinut, iar a doua primeşte un sfert. Elevilor li se cere să stabilească ce tabără primeşte mai mult, ce parte din ladă a fost distribuită şi ce fracţie rămâne pentru ziua următoare. Lada este reprezentată printr-un dreptunghi împărţit în douăsprezece celule egale, astfel încât relaţiile dintre fracţii să poată fi observate înainte de aplicarea algoritmului.

Competenţele urmărite sunt reprezentarea fracţiilor în forme echivalente, compararea lor, efectuarea adunării şi scăderii cu numitori diferiţi, precum şi argumentarea unei alegeri. Materialele pot include o fişă cu patru cadre de bandă desenată, grile împărţite în 12 părţi, cartonaşe cu fracţii şi creioane colorate. Imaginea trebuie să fie clară şi funcţională; conform principiilor învăţării

multimedia, cuvintele și reprezentările vizuale sunt utile când se susțin reciproc și nu încarcă inutil atenția elevului (Mayer, 2021).

Activitatea poate începe cu o estimare individuală: „Cine primește mai mult și cum îți dai seama fără să calculezi complet?”. Urmează lucrul în grupe mici, în care elevii colorează o treime, respectiv un sfert din grilă și constată că acestea corespund fracțiilor 4/12 și 3/12. Ei formulează apoi relația 1/3 + 1/4 = 7/12 și determină restul: 1 - 7/12 = 5/12. Profesorul conduce formalizarea, insistând asupra semnificației numitorului comun, nu doar asupra unei reguli de calcul.

Întrebările pot fi diferențiate: „De ce este 12 un numitor potrivit?”, „Există și alt numitor comun?”, „Cum ai verifica rezultatul prin desen?”, „Cum s-ar modifica soluția dacă a doua tabără ar primi 1/6?”. La final, fiecare elev completează două enunțuri scurte: „Desenul m-a ajutat să...” și „Data viitoare voi verifica...”. Această etapă face vizibil procesul, nu doar răspunsul. Activitatea este prezentată ca propunere didactică și poate fi adaptată nivelului clasei, fără a presupune că aceeași formă este eficientă în orice context.

4. Situația-problemă ca legătură între matematică și viață

Un al doilea model pornește de la montarea unui cablu pentru un banner între partea superioară a unui perete și un punct de ancorare aflat la sol. Punctul de prindere este la 6 metri înălțime, iar ancora se află la 8 metri de baza peretelui. Elevii primesc o schiță și întrebarea: „Ce lungime minimă trebuie să aibă cablul și cât material ar trebui cumpărat dacă sunt necesari încă 0,5 metri pentru fixare?”.

Rezolvarea este organizată în pași expliciți: identificarea triunghiului dreptunghic; precizarea catetelor de 6 m și 8 m; alegerea relației lui Pitagora; calculul $c^2 = 6^2 + 8^2 = 100$ și obținerea lungimii c = 10 m; interpretarea rezultatului și adăugarea rezervei pentru fixare. Astfel, răspunsul practic devine 10,5 m, nu doar valoarea numerică a ipotenuzei. Întrebarea „Are rezultatul sens în situația reală?” îi determină pe elevi să observe că lungimea cablului trebuie să fie mai mare decât fiecare catetă, dar mai mică decât suma acestora.

Pot fi discutate soluții alternative: un desen la scară, recunoașterea tripletului 6-8-10 sau estimarea inițială urmată de calcul exact. Elevii cu ritm rapid pot analiza modificarea lungimii dacă ancora este deplasată, iar ceilalți pot primi un organizator cu rubricile „date”, „necunoscută”, „relație”, „calcul”, „verificare”. Situația nu înlocuiește demonstrația teoremei, ci arată de ce relația este utilă și cum se verifică un rezultat într-un context.

5. Creativitate şi tehnologie în studiul funcţiilor

La liceu, funcţia poate fi introdusă pornind de la costul unei călătorii alcătuit dintr-un tarif fix de 6 unităţi monetare şi un tarif de 2,5 unităţi pentru fiecare kilometru parcurs. Elevii construiesc un tabel pentru distanţele 0, 1, 2, 4 şi 10 kilometri, reprezintă punctele într-un sistem de axe şi formulează relaţia C(d) = 6 + 2,5d. Contextul permite discutarea variabilei independente, a valorii iniţiale, a ritmului de variaţie şi a semnificaţiei graficului.

Întrebările importante nu se reduc la calcul: „Ce reprezintă punctul de intersecţie cu axa verticală?”, „De ce graficul nu trece prin origine?”, „Cum se modifică dreapta dacă tariful pe kilometru creşte?”, „Ce informaţie oferă panta?”. Elevii pot compara două oferte şi pot determina pentru ce distanţă costurile devin egale. Un instrument digital de reprezentare grafică poate permite modificarea rapidă a parametrilor, însă tehnologia rămâne mijloc de explorare. Ea este utilă dacă elevul explică legătura dintre formulă, tabel, grafic şi situaţia descrisă, nu dacă se limitează la obţinerea automată a unei drepte.

Activitatea poate fi extinsă prin solicitarea adresată elevilor de a inventa un context pentru o funcţie de forma f(x) = ax + b şi de a justifica sensul coeficienţilor. Sarcinile bogate, cu mai multe reprezentări şi posibilităţi de argumentare, pot contribui la o imagine a matematicii ca domeniu al conexiunilor şi al alegerilor raţionale, nu doar al vitezei de calcul (Boaler, 2022).

6. Incluziunea şi sprijinirea elevilor aflaţi în dificultate

Povestea, imaginea şi obiectele manipulabile pot reduce distanţa dintre enunţ şi simbol, dar incluziunea presupune mai mult decât simplificarea generală a sarcinii. Profesorul poate pregăti trepte de sprijin: la primul nivel, elevul identifică datele şi marchează elementele pe desen; la al doilea, completează relaţia sau un calcul început; la al treilea, justifică soluţia, compară metode ori formulează o generalizare. Toţi elevii lucrează asupra aceleiaşi idei matematice, însă primesc puncte de intrare şi grade de autonomie diferite.

Pentru elevii cu lacune sau cu ritm mai lent pot fi utile instrucţiunile scurte, exemplele intermediare, grilele vizuale, timpul suplimentar şi verificările frecvente ale înţelegerii. În cazul elevilor cu cerinţe educaţionale speciale, adaptările trebuie stabilite în funcţie de nevoile concrete, de documentele şcolare şi de recomandările specialiştilor. Elevii aflaţi în risc de abandon au nevoie de sarcini accesibile, dar semnificative, de feedback care arată progresul şi de contexte în care contribuţia lor este vizibilă. Elevilor cu potenţial ridicat li se pot propune extensii: inventarea unei probleme, generalizarea unui rezultat sau compararea critică a două strategii.

Diferențierea nu înseamnă proiectarea a treizeci de lecții diferite, ci ajustarea conținutului, procesului și produsului în raport cu nivelul de pregătire și cu profilul clasei (Tomlinson, 2017). Un suport vizual poate ajuta, dar nu trebuie presupus că toți elevii învață în același mod. Observarea răspunsurilor și dialogul cu elevii rămân esențiale.

7. Rolul profesorului

Într-o astfel de lecție, profesorul este organizator al experienței de învățare și mediator între limbajul abstract și experiența elevului. El selectează contextul, decide ce informații sunt oferite și ce elemente rămân de descoperit, observă strategiile și intervine prin întrebări. În loc să corecteze imediat fiecare abatere, poate întreba: „Ce ai presupus?”, „Cum se vede aceasta în desen?”, „Poți verifica prin altă metodă?”, „Unde nu se mai potrivește argumentul?”.

Profesorul este și model de perseverență intelectuală. Atunci când compară soluții, recunoaște valoarea unei idei parțiale și arată cum se revizuiește un raționament, transmite că matematica se construiește prin încercare controlată, justificare și verificare. Autoritatea sa nu este diminuată de întrebări, ci consolidată prin claritatea criteriilor și prin capacitatea de a transforma răspunsurile elevilor în resurse pentru întreaga clasă.

8. Beneficii și limite

Metodele descrise pot susține participarea, comunicarea matematică, înțelegerea relațiilor dintre reprezentări și asumarea unui rol mai activ de către elev. Contextele narative pot oferi un motiv pentru calcul, iar reflecția poate ajuta elevul să identifice strategii transferabile. Reprezentările vizuale pot face accesibile anumite relații, iar activitatea colaborativă poate crea ocazii de explicare și argumentare. Aceste beneficii nu sunt însă automate și depind de proiectarea sarcinii, de climatul clasei și de intervențiile profesorului.

Există și limite reale. Pregătirea materialelor necesită timp; o poveste prea lungă poate ascunde problema matematică; o imagine încărcată poate distrage atenția; accesul la dispozitive și conexiune poate fi inegal; lucrul pe grupe nu garantează participarea tuturor. Diferențierea poate deveni greu de gestionat dacă sarcinile sunt prea numeroase sau dacă obiectivul comun se pierde. De aceea, fiecare element creativ trebuie evaluat printr-o întrebare simplă: facilitează înțelegerea conceptului sau doar adaugă decor?

Un echilibru sănătos presupune alternarea momentelor de explorare cu explicitarea noțiunilor, a exemplelor ghidate cu exercițiul independent și a instrumentelor digitale cu lucrul pe hârtie. Rigoarea

se păstrează prin definiții corecte, notație, justificare și verificare, iar creativitatea se manifestă în drumurile prin care elevii ajung la acestea.

9. Concluzii

Consider că lecția de matematică devine cu adevărat relevantă atunci când elevul poate lega simbolul de o imagine, o întrebare sau o situație pe care o înțelege și când este încurajat să explice traseul parcurs. Metodele tradiționale – demonstrația, exercițiul sistematic, calculul atent – rămân indispensabile. Ele capătă însă o forță formativă mai mare atunci când sunt integrate într-un cadru care valorifică ipotezele, dialogul, greșeala analizată și progresul fiecărui elev.

Profesorul reflexiv nu caută o rețetă universală, ci construiește, observă și ajustează. Uneori, cea mai bună alegere este o diagramă; alteori, o întrebare bine formulată, un exemplu simplu sau câteva minute de exercițiu individual. Creativitatea pedagogică nu slăbește structura matematicii: ea aprinde luminile pe mai multe căi, pentru ca fiecare elev să poată vedea drumul către înțelegere.

Bibliografie

Boaler, J. (2022). Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Mathematics, Inspiring Messages and Innovative Teaching (2nd ed.). Jossey-Bass.

Bruner, J. S. (1976). The Process of Education (Revised ed.). Harvard University Press.

Mayer, R. E. (2021). Multimedia Learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

Pólya, G. (2004). How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton University Press.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms (3rd ed.). ASCD.

Tehnica fishbowl în cadrul orei de literatură

Prof. Monenci Alina Maria
Liceul Tehnologic „Constantin Brâncuși”

Unul dintre pivoții operei epice este personajul literar. A analiza o creație epică presupune, alături de alte aspect, înțelegerea și exprimarea unui punct de vedere privind comportamentul, valorile și atitudinile acestuia. Desigur, toate acestea sunt clădite pe temelia cunoașterii în profunzime a creației literare. Așadar, dincolo de o analiză care respectă cu strictețe anumite șabloane, există câteva metode didactice care oferă elevilor libertatea de a se exprima în legătură cu aceste elemente specifice caracterizării personajului literar.

Una dintre metodele interactive care poate fi utilizată în cadrul orelor de literatură este *fishbowl*, care valorifică nu doar niște cunoștințe, ci și gândirea critică a elevilor. Pe de altă parte, este adevărat că fără a stăpâni foarte bine conținuturile, metoda activ-participativă nu are succes. Spre deosebire de alte tehnici, cea a acvariului are în vedere un decor al clasei realizat înainte de începerea orei: scaunele aranjate în două cercuri – unul înterior pentru elevii care analizează subiectul propus și altul exterior al elevilor care observă felul în care colegii lor își expun punctul de vedere și îl argumentează.

Dacă timpul permite, rolurile se pot inversa, astfel, elevii care au dezbătut problema sunt de data aceasta observatori pentru colegii lor care vor discuta un alt subiect. Desigur, în cadrul lectiei de caracterizare de personaj, această metodă se poate utiliza cu succes la finalul procesului didactic de analiză și identificare a tipologiei, a mijloacelor de caracterizare și a trăsăturilor specifice personajului literar.

La clasa a XI-a, după caracterizarea personajului feminin din nuvela realist-psihologică „Moara cu noroc” de Ioan Slavici, se poate propune elevilor o dezbatere pe baza tehnicii acvariului, pornind de la o situație identificată pe parcursul lecției de caracterizare. În acest sens, elevii din cercul interior au de argumentat punctul lor de vedere cu privire la felul în care Ana și-ar fi putut salva familia, evitând finalul tragic. Fiecare elev din acest cerc își exprimă opinia, aducând argumente din opera literară studiată și/sau susținând-o cu citate ale criticilor literari.

Răspunsurile lor sunt atent monitorizate de către elevii din cercul exterior, care au datoria de a completa, pe parcursul dezbaterii, o fișă cu observații notate în timpul expunerilor colegilor din cercul interior. Acestea pot fi în legătură cu ideile expuse, felul în care au fost argumentate, dacă s-au utilizat exemple din opera literară sau din critica literară, redactarea corectă a textelor, exprimarea nuanțată, respectându-se calitățile generale ale stilului: proprietatea, puritatea, precizia, claritatea, corectitudinea. În acest fel, elevii pot să-și dezvolte competențe de autoevaluare, prin identificarea aspectelor pozitive, respectiv negative din prezentările colegilor din cercul interior. În acest fel, elevii își dezvoltă gândirea critică, prin formularea unor judecăți de valoare în contextul dezbaterii propuse cu privire la acțiunile, comportamentul, atitudinile și deciziile personajului feminin din nuvela „Moara cu noroc” de Ioan Slavici.

Este indicat ca problema supusă dezbaterii de către elevii din cercul interior să fie cunoscută de aceștia din timp, pentru ca răspunsurile să fie bine structurate și susținute cu argumente.

De exemplu, pentru situația propusă, cei cinci elevi din cercul interior identifică posibile acțiuni ale Anei în vederea evitării pericolului ce-i pândea familia: comunicarea eficientă, dar și o colaborare cu autoritățile în momentul în care observă elemente suspecte în afacerea de familie pe care și-au deschis-o la hanul Moara cu noroc, iar în cele din urmă putea lua în calcul posibilitatea de a pleca de la han și a se orienta spre o altă afecere mai puțin riscantă. Desigur, aceste puncte de vedere sunt susținute cu argumente, inclusiv de ordin istoric, dar și psihologic, sau sociologic. În acest fel se creează o interdisciplinaritate care eficientizează gândirea critică și sintetică, accentul fiind pus pe dezvoltarea unor competențe ce vor ajuta elevii să-și pună în valoare creativitatea și să găsească soluții în diverse situații viață.

Importanța acestor exerciții se reflectă în capacitatea elevilor de a creiona statutul psihologic, respectiv social al personajului literar. Pe de altă parte, utilitatea acestor metode este evidentă și în caracterizarea indirectă pe care elevii o realizează. Ei dobândesc competențe care-i ajută în elaborarea răspunsurilor la itemii subiectivi care sunt parte a evaluării sumative sau a examenelor naționale. De asemenea, ei pot să-și testeze capacitatea de a analiza idei si de emite puncte de vedere cu privire la ipoteze argumentate de colegi, antrenând astfel întreg colectivul într-o dezbatere. Un astfel de exercițiu îi ajută pe elevi să-și dezvolte competențele de comunicare, dar și de susținere argumentată a ideilor proprii, ceea ce constituie o bază solidă în a-și forma capacitatea de a construi texte argumentative.

În concluzie, chiar dacă la prima vedere, metoda activ-participativă presupune alocarea unor resurse vaste și variate, este important să vedem, dincolo de aceste puncte negative, beneficiile pe termen lung pe care tehnicile moderne le au în dezvoltarea competențelor elevilor.

Bibliografie:

Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 2008

Kayser, Wolfgang, *Opera literară. Introducere în știința literaturii*, Editura Univers, București, 1979

Slavici, Ioan, *Moara cu noroc*, Editura Steaua Nordului, Constanța, 2007

Șchiopu, Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Editura Carminis, Pitești, 2009

DE LA JOCUL CLASIC LA JOCUL DIDACTIC DIGITAL. DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Profesor educație timpurie MIRELA MORARU
Școala Gimnazială „Emil Atanasiu” / structură Grădinița P.N. Garoafa,
Județul Vrancea

Introducere

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări profunde, generate de evoluția tehnologiei și de necesitatea adaptării procesului instructiv-educativ la realitățile societății actuale. Dacă în trecut activitățile didactice se bazau predominant pe manual, fișe și metode tradiționale, în prezent cadrul didactic are la dispoziție o varietate de instrumente digitale capabile să transforme învățarea într-o experiență interactivă, atractivă și personalizată.

În învățământul preșcolar, jocul reprezintă forma fundamentală de activitate, iar integrarea resurselor digitale în cadrul jocului didactic poate contribui semnificativ la dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a capacității de rezolvare a problemelor. Copiii din generația actuală sunt familiarizați încă de la vârste mici cu tehnologia, motiv pentru care utilizarea responsabilă și echilibrată a instrumentelor digitale în grădiniță devine o necesitate educațională.

Prezentul articol evidențiază rolul jocului didactic digital în stimularea participării active a preșcolarilor și în dezvoltarea gândirii critice, prin valorificarea unor aplicații interactive și a resurselor digitale adaptate particularităților de vârstă ale copiilor.

Rolul jocului didactic în educația timpurie

Jocul didactic ocupă un loc esențial în activitatea instructiv-educativă din grădiniță, contribuind la dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului. Prin intermediul jocului, copilul explorează, descoperă, formulează ipoteze, compară, analizează și găsește soluții pentru diverse situații-problemă.

În educația timpurie, gândirea critică începe să se formeze prin activități simple de observare, clasificare, asociere, argumentare și luare a deciziilor. Jocurile didactice digitale pot susține aceste procese prin caracterul lor interactiv și prin feedbackul imediat oferit copilului.

Comparativ cu metodele tradiționale, activitățile digitale permit:

- creșterea motivației pentru învățare;
- implicarea activă a tuturor copiilor;
- adaptarea sarcinilor la ritmul individual;
- exersarea repetată într-un mod atractiv;
- dezvoltarea atenției și a spiritului de observație.

Totodată, utilizarea tehnologiei în grădiniță trebuie realizată echilibrat, sub îndrumarea cadrului didactic, astfel încât instrumentul digital să devină un sprijin pentru învățare și nu un substitut al interacțiunii umane.

Jocul didactic digital – metodă modernă de stimulare a gândirii critice

Integrarea jocurilor didactice digitale în activitățile din grădiniță contribuie la transformarea copilului din simplu receptor de informații în participant activ la propria învățare. În cadrul activităților interactive, copiii sunt provocați să observe, să compare, să identifice relații logice și să găsească soluții.

Prin utilizarea resurselor digitale, cadrul didactic poate crea contexte educaționale variate:

- jocuri de asociere;
- exerciții interactive;
- activități de ordonare logică;
- jocuri de atenție și memorie;
- sarcini de identificare a greșelilor;
- activități de rezolvare a problemelor simple.

Aceste activități contribuie la dezvoltarea unor competențe importante:

- formularea de răspunsuri;
- argumentarea alegerilor;
- luarea deciziilor;
- analiza situațiilor;
- dezvoltarea limbajului și a comunicării.

În cadrul activităților desfășurate la grupă, jocurile digitale au fost utilizate pentru consolidarea cunoștințelor matematice, dezvoltarea limbajului și cunoașterea mediului. Copiii au manifestat interes crescut, implicare activă și dorința de a participa la rezolvarea sarcinilor.

Exemple de activități digitale utilizate în grădiniță

În activitatea didactică au fost valorificate diverse jocuri interactive adaptate nivelului de vârstă al preșcolarilor. Printre acestea se numără:

- jocuri pentru recunoașterea numerelor;
- activități de asociere imagine–cuvânt;
- exerciții interactive pentru identificarea culorilor și formelor geometrice;
- jocuri de sortare și clasificare;
- activități digitale pentru dezvoltarea atenției și memoriei vizuale.

Un exemplu relevant îl reprezintă activitățile interactive realizate pentru învățarea numerelor de la 1 la 5. Copiii au identificat numărul corespunzător mulțimilor de obiecte, au realizat corespondențe și au rezolvat sarcini prin alegerea variantelor corecte. Caracterul ludic și elementele vizuale atractive au contribuit la menținerea atenției și la participarea activă a copiilor.

De asemenea, în cadrul jocurilor de observare și analiză, copiii au fost încurajați să explice de ce au ales un anumit răspuns, stimulând astfel dezvoltarea gândirii critice și a exprimării verbale.

Activitățile digitale au favorizat și colaborarea între copii, aceștia lucrând în echipe pentru identificarea soluțiilor și verificarea răspunsurilor.

Beneficiile utilizării jocului didactic digital

Experiența desfășurată în activitatea cu preșcolarii evidențiază multiple beneficii ale integrării tehnologiei în procesul educațional:

- creșterea interesului pentru activități;
- stimularea participării active;
- dezvoltarea autonomiei;
- îmbunătățirea concentrării atenției;
- dezvoltarea gândirii logice și critice;
- consolidarea cunoștințelor prin învățare interactivă.

Totodată, utilizarea jocurilor digitale facilitează adaptarea activităților la nevoile individuale ale copiilor și oferă posibilitatea unei evaluări imediate a răspunsurilor.

În contextul actual, competențele digitale devin tot mai importante, iar familiarizarea timpurie cu utilizarea responsabilă a tehnologiei contribuie la pregătirea copiilor pentru cerințele societății moderne.

Limite și provocări

Deși beneficiile sunt numeroase, utilizarea jocului didactic digital presupune și anumite provocări. Printre acestea se numără:

- accesul limitat la echipamente digitale;
- necesitatea pregătirii continue a cadrelor didactice;
- timpul necesar realizării resurselor interactive;
- riscul utilizării excesive a tehnologiei.

Din acest motiv, activitățile digitale trebuie îmbinate armonios cu jocurile clasice, activitățile practice și interacțiunile directe dintre copii și educatori.

Succesul integrării tehnologiei în educația timpurie depinde de capacitatea cadrului didactic de a selecta resurse adecvate și de a crea experiențe educaționale echilibrate și relevante pentru dezvoltarea copilului.

Concluzii

Educația timpurie se află într-un proces continuu de transformare, iar tehnologia poate deveni un instrument valoros pentru modernizarea activităților didactice. Jocul didactic digital contribuie la crearea unui mediu educațional atractiv, interactiv și adaptat nevoilor generațiilor actuale.

Prin utilizarea responsabilă a resurselor digitale, cadrul didactic poate stimula dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a autonomiei copiilor încă de la vârste mici. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască jocul tradițional sau relația umană, ci să completeze procesul educațional și să ofere noi oportunități de învățare.

În concluzie, integrarea jocului didactic digital în activitățile din grădiniță reprezintă o direcție modernă și eficientă pentru formarea competențelor necesare copilului în societatea contemporană.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
2. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Oprea, C. L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Programa pentru educație timpurie (2019), Ministerul Educației.
5. Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

INOVAŢIE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ LA ORELE DE MATEMATICĂ

Prof. Morteci Genoveva Lucia

Colegiul de I.A.”Elena Doamna” Galaţi Galaţi

Mathematics is the basis for organizing abstract thinking and that is why it is the perfect stimulus for children's developing minds, an invaluable aid in their development.

We all know that mathematics has had an effect on mankind since antiquity. Mathematics is the creative science, without which we would not have access to modern computer technologies today.

Thus other facilities of mathematics encountered in everyday life would be: percentages, ratios, directly and inversely proportional sizes, the scale of a map and probability.

In the current context of the transformations that are taking place in Romanian education, the question is increasingly asked how many teachers manage to cope with the current education system, how many are truly dedicated to the profession, how many have pedagogical talent, ease of captivity pupils or students and make them learn with pleasure. This innate trait, which can be perfected over time if there is interest and effort, must be the cornerstone, the main measure of teacher evaluation, judgment and appreciation in an education system. The role of the teacher can also be analyzed from the perspective of the teacher-student relationship. Given the values of contemporary society (freedom, responsibility, tolerance, cooperation), a new approach to the teacher-student relationship is required: the teacher and students assume a common moral responsibility in the educational relationship, leading to emotional and effective engagement in the educational process;

Matematica stă la baza organizării gândirii abstracte și de aceea este stimulul perfect pentru mințile în formare ale copiilor, un ajutor neprețuit în dezvoltarea acestora.

În contextul actual al transformărilor ce au loc în învăţământul românesc, se pune tot mai tot mai des întrebarea câţi dintre profesori reuşesc să facă faţă actualului sistem de învăţământ, câţi sunt dăruiţi cu adevărat meseriei, câţi au talentul pedagogic, uşurinţa de a-şi captiva elevii sau studenţii şi de a-i face să înveţe din plăcere. Această trăsătură înnăscută, care se poate perfecţiona, cu timpul, dacă există interes şi se depun eforturi, trebuie să fie piatra de temelie, măsura principală a evaluării, judecării şi aprecierii profesorilor într-un sistem de învăţământ. Rolul profesorului poate să fie analizat și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev:

asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional;

Acest interes pentru știința numerelor se regăsește și în activitățile cotidiene, deschiderea a copiilor spre a dobândi cunoștințe matematice fiind o oportunitate grozavă pentru a exersa noțiunile de matematică și a observa că în realitate matematica face parte din viața noastră de zi cu zi, nu este un concept abstract pe care îl utilizează doar în cadrul perioadelor de curs.
Obiectivele actuale care se impun privind matematica sunt:

- dezvoltarea interesului pentru matematică (prin rezolvarea unor probleme variate cu referinţe din viata cotodiană) din perspectiva unei educaţii indiferent de elev{mediul de unde provine, şcoal unde învaţã};
- stimularea gândirii logice şi a interesului pentru lărgirea orizontului în educatie prin legarea matematicii de aspectele ştiinţei;
- înţelegerea legăturii dintre matematică, viaţă şi alte discipline sau domenii ale ştiinţei;

Specialiştii din domeniul educaţiei susţin acţiunea constructivă a educaţiei:

- ✓ educaţia este în atenţia preocupării tuturor statelor lumii;
- ✓ învăţământul trebuie să fie considerat în orice societate, ca fiind reflecţia nevoilor societăţii;

Gândirea matematică se manifestă printr-o mare varietate de activităţi intelectuale legate de memorie şi imaginaţie şi anume: judecare, raţionare, înţelegere, explicare, invenţie, deducţie, inducţie, analogie, abstractizare, generalizare, comparaţie, concretizare, clasificare, diviziune, rezolvare de situaţii-problemă.

Raţionamentul matematic şi gândirea riguros ştiinţifică creează elevului posibilitatea de înţelegere a celorlalte discipline cât şi de pătrundere a problemelor privitoare la natură, viaţă, societate. De asemenea, se contribuie la formarea şi dezvoltarea capacităţii de a munci organizat şi ritmic. Învăţământul matematic are ca rezultat formarea unor deprinderi şi capacităţi necesare în activitatea matematică şi care devin utile în activitatea practică a omului în viaţa cotidianã a viitorului adult.

Profesorul de matematicã are un rol esenţial în formarea deprinderilor de calcul dar si de raţionament, este o sarcină fundamentală a învăţământului matematic. Ele reprezintă „instrumente” operaţionale utile pe întregul parcurs al învăţământului, stând la baza întregului sistem al deprinderilor matematice. Deprinderile de calcul (mintal şi scris) constituie deprinderi de bază pentru rezolvarea problemelor.
În gimnaziu,elevii dobândesc cunostinţe elementare de calcul numeric precum şi noţiuni de

geometrie sintetică, accentul principal se pune pe formarea conştientă a deprinderilor de calcul oral şi scris corect şi rapid cu utilizarea procedeelor raţionale de calcul, dar şi raţionamente matematice, în problemele de demonstrat.

Calculul mintal are o importantă contribuţie la dezvoltarea gândirii, obiectivul final al învăţării calculului este dezvoltarea gândirii logice a elevilor. Supusă la un antrenament continuu prin efectuarea unor calcule exacte şi rapide, judicios gradate, gândirea elevului se dezvoltă şi se disciplinează, ceea ce reprezintă esenţialul în perspectiva schimbãrilor în educaţie.

Sistemul cunoştinţelor matematice formează în mintea elevilor o construcţie după modelul riguros logic al ştiinţei matematice. Acest model este caracterizat prin continuitate şi legătura logică, prin utilizarea raţionamentului deductiv şi inductiv în formarea conceptelor matematice.
Astfel în contextul schimbãrilor actuale profesorul este chemat să se implice în luarea deciziilor de politică educațională la diferite niveluri, precum și în procesul complex, dificil de inserție profesională și socială corespunzătoare noilor condiții.

Pentru a detalia şi exemplifica din experienţa mea la clasã trebuie pornit de la noţiunile teoretice care vizează faptul cã programa şcolarã reprezintã documentul curricular care reglează activitatea didacticã, fiind considerat instrumental de lucru al unui profesor.

Din experinţa la clasã, trebuie respectatã succesiunea lecţiilor, şi a temelor în care sunt grupate, dar fiind o unitate flexibilã m-am putut adapta în funcţie de nivelul clasei şi al al gradului de asimilare al cunoştinţelor.

Eu am prezentat la clasã de fiecare datã elevilor structura de ansamblu a unei unitãţi de învãţare şi le-am vorbit elevilor despre ce o sã învãţãm în urmãtoarele ore, cum se vor desfãşura orele, cãnd va urma evaluarea şi ce va trebui sã ştim la finalul acesteia. Rolul profesorului este esenţial şi în alegerea activitãţilor de învãţare. Activitãţile de învãţare au rol de a valorifica experinţa concretã a elevilor, reprezintã o ofertã flexibilã care poate fi adaptatã şi completatã, vizează în mod special activitatea elevului, nu a profesorului, definesc contexte de învãţare variate şi diversificate.

Acestea oferã posibilitatea de a realiza un demers didactic personalizat în funcţie de particularitãţile clasei, a nivelului elevilor, cu scopul de a asigura formarea şi dezvoltarea competenţelor prevãzute în programa şcolarã, în contextual specific fiecãrei clase de gimnaziu.

Profesorul are libertatea contextualizãrii programei şi proiectãrii unor parcursuri personalizate ca exemplele de activitãţi de învãţare pentru a realiza un demers didactic adecvat nivelului concret de la

clasã. Profesorul este cel care proiectează forma de organizare a lecţiei şi alege metodele de predare-învăţare adaptate nivelului clasei de elevi.
Folosirea metodelor de predare-învăţare au o influenţă pozitivă asupra activităţii intelectuale, activând memoria logică, atenţia, imaginaţia, gândirea creatoare. Strategiile active la orele de matematică pun în valoare anumite valenţe formatoare de cultivare a capacităţii de muncă a elevilor cu scopul realizării competenţelor specifice în corelaţie cu activităţile de învăţare.

Metodele active în contrast cu metodele tradiţionale care au în vedere dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea unor operaţii logice cum ar fi capacităţile de a compara, de a organiza, de a calcula şi a verifica, a unor operaţii ştiinţifice a capacităţii de a strânge, organiza, asocia şi organiza informaţii.

Ca profesor dar mai ales ca diriginte trebuie să ghidezi un elev dar şi să prezintăm părinţilor ce profil de formare ar trebui să aibă elevii, ce parcurs în viaţă poate avea un elev. Matematica are o contribuţie deosebită la dezvoltarea competenţelor cheie.

Un absolvent de învăţământ gimnazial ar trebui să demonstreze competenţele cheie şi anume: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competenăţe în matematică şi competenţe în stiinţe şi tehnologie, competenţe digitale şi de utilizare TIC, competenţa de a învăţa să înveţi, competenţa de relaţionare interpersonală şi competenţe civice, spirit de iniţiativă şi antreprenoriat, sensibilizare culturală şi exprimare artistică, acestea permit adaptarea absolventului la nevoile societăţii.

Bibliografie:

1. Bruner J. Procesul educaţiei intelectuale. Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
2. Cerghit I. Metode de învăţământ. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997.
3. Cerghit I., Neacşu I., Negreţ-Dobridor I., Pânişoară O. Prelegeri pedagogice. Editura Polirom, Iaşi, 2001.

4. Cucoş C. Pedagogie, ediţia a II a, Editura Polirom Iaşi, 2006
5. Davitz J., Ball S. Psihologia procesului educaţional. E.D.P., Bucureşti, 1978. 5. Mânzat I. Dezvoltarea gândirii ştiinţifice la elevi. In: Psihologia educaţiei şi dezvoltării, coord. I. Radu. Editura Academiei, Bucureşti, 1983.

6. Joiţa E. Pedagogie-educaţie şi curriculul, Editura Universitaria, Craiova, 2003
7. Sorin C.Curriculum pedagogic. Volumul I. Editura Didactică şi Pedagogică, 2008.
8. Victoria Voicu “Optimizarea invatamantului in contextul societatii bazate pe cunoastere” Conferinta Internationala 2012

https://aicicrescmontessori.ro/blog/matematica-de-zi-cu-zi/

https://martinfabian1.weebly.com/martin-fabian/aplicatii-practice-ale-matematicii-in-viata-cotidiana

RELATIA PROFESOR ELEV LA ORELE DE MATEMATICĂ

ÎN EDUCAŢIA INCLUZIVĂ

Prof. Morteci Genoveva Lucia

Colegiul de I.A."Elena Doamna" Galaţi Galaţi

Activitãţile de învãţare la orele de matematicã au rol de a valorifica experinţa concretã a elevilor, reprezintã o ofertã flexibilã care poate fi adaptatã şi completatã, vizeazã în mod special activitatea elevului, nu a profesorului, defines**c** context**e** de învãţare variate şi diversificate în funcţie de particularitãţile elevului, de necesitãţile acestora.

Acestea oferã posibilitatea de a realiza un demers didactic personalizat în funcţie de particularitãţile clasei, a nivelului elevilor, cu scopul de a asigura formarea şi dezvoltarea competenţelor prevãzute în programa şcolarã, în contextual specific fiecãrei clase de gimnaziu.

Am elaborat un plan de acțiune pentru crearea unui mediu de învățare incluziv, în vederea integrării în școala de masă a copiilor cu CES. Am avut în vedere desfășurarea unor activități cu părinții, elevii, cadrele didactice**.**

Elevii cu dizabilități cognitive, emoționale, motrice,cu deficit de atenție, hiperactivitate, cu dificultăți de învățare, comportamentale, relaționare, elevi care au CES sunt integraţi în școala de masă. Astfel profesorii trebuie sã asigure o strategie didacticã specificã acestora pentru orientarea şcolarã şi profesionalã a acestora.

Am prezentat mai jos exemple de elevi cu C.E.S. şi modalitatea de desfãşurare a activitãţii didactice.

1. Pentru un elev cu CES care are dificultate în exprimare, adicã are o tulburare de vorbire dar are un intelect dezvoltat. Idei de activități: aplicarea unor metode practice, legãtura cu obiecte reale cunoscute de elev, construcţia unor figuri geometrice.

Strategii de învățare: metode de învãţare prin observare, demonstrare, problematizarea, descoperirea, explicaţia.

Resurse: materiale: instrumente de geometrie, culegeri, fişe de lucru.

Evaluare: Elevii vor fi evaluaţi de cãtre profesor utilizând teste scrise,fişe de evaluare, portofoliul, proiectul

2.Pentru un elev cu CES, o dificultate de exprimare, cu un intelect mediu.

Idei de activități: Activitãţi specifice interactive de calcul algebric, de utilizare a algoritmilor de lucru, reprezentare prin desen.

Strategii de învățare utilizate: metode de predare-învãţare-evaluare adaptate care pun accent pe exprimarea prin scris, desenare, reprezentare matematica, prin calcul algebric

Resurse materiale necesare utilizate: truse de geometrie, fişe de lucru, culegeri de probleme şi aplicaţii practice

Evaluare: scrisã prin teste de evaluare, portofoliul elevului, construcţii geometrice.

3.Pentru un elev cu CES cu o dificultãţi de învãţare

Idei de activități: construcţia unor figuri geometrice, masurarea unor lungimi, reprezentare prin desen, aplicarea unor metode practice., desen, construcţii geometrice, activităţi multisenzoriale.

Strategii de învățare (comune cu alți colegi) aplicate sunt: utilizarea jocurilor, activităţilor de grup, metodă bazată pe utilizarea și valorificarea algoritmilor în învățare.

Algoritmul este o metodă bazată pe repetarea unor exerciţii operații executate într-o anumită ordine, aproximativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la o înlănțuire logică de conținuturi. Jocul ca metodă bazată pe acțiune simulată, care realizează un scop și o sarcină din punct de vedere matematic. Ca metodă, jocul se regăsește pe anumite secvențe de învățare în majoritatea sarcinilor matematice, prezentarea problemelor sub formă de graficã sau cu ajutorul obiectelor, utilizarea exerciţiului, repetarea unor operaţii, legarea matematicii cu obiectele reale cunoscute de elev.

Resursele utilizate au fost: fişe sau materiale cu reprezentarea modului de calcul, materiale ilustrate sau construcţii prin figuri geometrice.

Evaluare: teste de evaluare scrisã adaptate nivelului de cunoştinţe a elevului, fişe de evaluare cu itemi cu grad mediu de dificultate.
Astfel educaţia incluzivã are în vedere integrarea elevilor cu C.E.S. prin:
- oferirea unei căi de urmat în vederea unei mai bune convieţuri în şcoală, clasă, mediu optim pentru desfăşurarea activităţii didactice.
- adoptarea unor tehnici de prevenire şi tratarea unor probleme comportamentale ale elevilor cu aceste probleme
- prezentarea si analiza unor studii de caz bazate pe posibilităţile de gestionare a unor situaţii de conflictuale la nivelul şcolii
- prezentarea unor procedee de intervenţie în cazuri mai deosebite cu probleme comportamentale.

Metodele active aplicate elevilor care să vizeze educaţia incluzivă au în vedere dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea unor operaţii logice cum ar fi capacităţile de a compara, de a organiza, de a calcula şi a verifica, a unor operaţii care să le permită acestor elevi dobândirea de cunoştinţe, deprinderi de calcul necesare la matematică.

Specific acestor metode este faptul că pot stimula şi dezvolta învăţarea prin cooperare, lucrul în perechi sau în grupe de elevi facilitând astfel comunicarea, colaborarea, relaţionarea care au ca scop rezolvarea de probleme, cunoaşterea dintre elevi, înţelegerea şi acceptarea reciprocă, abordarea unor teme noi, ceea ce duce la dezvoltarea competenţelor specifice disciplinei.

În rezolvarea exerciţiilor şi a problemelor am propus elevilor diferite modalităţi de calcul, diferite căi de rezolvare, compunere şi completare a problemelor cu scopul de a forma capacităţile necesare matematicii.

BIBLIOGRAFIE

educred.ro Suport de curs proiect CRED

https://www.didactic.ro/materiale/erasmus-20182019

Creativitate la ora de engleză

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice – repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare. Elevii de astăzi învață într-o lume caracterizată prin diversitate culturală, dezvoltare tehnologică accelerată, acces aproape nelimitat la informație și schimbări rapide în domeniul social și profesional. În acest context, școala nu mai poate avea ca unic obiectiv transmiterea și verificarea unor cunoștințe. Ea trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent, să pună întrebări, să formuleze idei originale, să colaboreze, să se adapteze și să reflecteze asupra propriului proces de învățare.

Creativitatea și gândirea critică sunt considerate de OECD competențe importante pentru societățile complexe și globalizate ale secolului XXI, iar cercetările dezvoltate în cadrul proiectelor internaționale dedicate acestor competențe urmăresc tocmai modalitățile prin care ele pot fi integrate în activitatea didactică și în evaluare.

În acest peisaj educațional, ora de limba engleză ocupă un loc privilegiat. Limba engleză nu este doar un obiect de studiu, ci și un instrument de comunicare, de acces la cultură, la știință, la tehnologie și la informație. Prin natura sa comunicativă, disciplina oferă numeroase oportunități pentru dezvoltarea imaginației, a expresivității și a gândirii divergente.

A cultiva creativitatea la ora de engleză nu înseamnă însă doar a propune activități „distractive” sau exerciții artistice. Înseamnă a crea contexte în care elevul poate interpreta, formula ipoteze, combina idei, construi sensuri, experimenta cu limbajul și găsi soluții personale. În același timp, creativitatea elevilor este strâns legată de creativitatea profesorului: un profesor reflexiv își analizează permanent metodele, observă reacțiile clasei, adaptează sarcinile și acceptă că o lecție reușită nu este întotdeauna o lecție în care totul se desfășoară exact conform planificării.

British Council subliniază că dezvoltarea creativității poate fi integrată în activitățile obișnuite de vocabular, gramatică, citire, ascultare, vorbire și scriere, fără a fi necesară renunțarea la structura obișnuită a lecției.

Prin urmare, întrebarea esențială nu este „Cum putem face ora de engleză mai distractivă?”, ci „Cum putem transforma ora de engleză într-un spațiu în care elevii învață să gândească, să creeze, să comunice și să reflecteze?”.

---

1. Creativitatea – de la talent individual la competență educabilă

Creativitatea este adesea asociată cu domeniul artistic și cu persoane considerate „talentate”. În educație, perspectiva este însă mult mai largă. Un elev este creativ atunci când poate produce idei variate și relevante, poate privi o problemă din perspective diferite, poate face conexiuni neașteptate și poate găsi modalități personale de exprimare.

La ora de limba engleză, creativitatea poate apărea în moduri foarte diferite: un elev inventează un final alternativ pentru o poveste, formulează o întrebare originală, construiește un dialog, argumentează o opinie, creează un podcast, rescrie un text din perspectiva altui personaj sau găsește mai multe soluții pentru o situație-problemă.

Un element esențial este climatul clasei. Dacă elevii se tem permanent că vor greși, creativitatea este inhibată. În schimb, un climat bazat pe respect, încurajare și acceptarea încercărilor îi poate determina să își asume riscuri lingvistice și intelectuale. British Council recomandă crearea unei atmosfere relaxate și non-judicative, în care profesorul acordă atenție mai întâi mesajului și intenției elevului, nu doar erorilor de limbă.

Paradoxal, creativitatea nu presupune absența regulilor. Dimpotrivă, sarcinile bine delimitate pot funcționa ca un sprijin pentru imaginație. De exemplu, elevilor li se poate cere să scrie o poveste de 150 de cuvinte folosind cinci cuvinte obligatorii sau să construiască un dialog în care fiecare personaj trebuie să exprime o perspectivă diferită asupra aceleiași probleme.

Astfel, limitele devin cadre de creație.

---

2. Reflecția pedagogică – profesorul ca profesionist care învață continuu

Creativitatea elevilor nu poate fi separată de reflecția profesorului asupra propriei practici. Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „Am predat conținutul?”, ci își pune întrebări precum:

- Ce au înțeles cu adevărat elevii?
- Cine a participat și cine a rămas în afara activității?
- Ce sarcină a generat cele mai interesante răspunsuri?
- Am evaluat doar corectitudinea lingvistică?
- Le-am oferit elevilor suficientă libertate pentru a formula idei personale?
- Ce aș schimba dacă aș relua lecția?
- Cum pot transforma o eroare într-o oportunitate de învățare?

Reflecția pedagogică transformă experiența didactică în dezvoltare profesională. Un studiu recent asupra profesorilor de limba engleză evidențiază relația dintre conștientizarea metacognitivă, reflecția asupra predării și practicile de predare creativă.

În acest sens, profesorul devine nu doar transmițător de informații, ci și cercetător al propriei clase. El observă, formulează ipoteze, experimentează, colectează feedback și adaptează.

O practică simplă poate fi „jurnalul profesorului”, completat după fiecare lecție în trei minute:

Ce a funcționat? – Ce nu a funcționat? – Ce voi încerca data viitoare?

Un astfel de exercițiu poate avea un impact semnificativ asupra calității procesului didactic, deoarece creează o cultură a îmbunătățirii continue.

---

3. Studiu de specialitate: creativitatea în învățarea limbii engleze la liceu

Literatura pedagogică actuală susține tot mai clar ideea că creativitatea poate fi cultivată prin activități intenționate și prin contexte de învățare adecvate. Proiectele OECD dedicate creativității și gândirii critice au urmărit dezvoltarea unor strategii didactice concrete și a unor modalități de evaluare a progresului elevilor, inclusiv în învățământul secundar.

În domeniul predării limbii engleze, resursele British Council propun integrarea creativității în toate cele patru competențe lingvistice. Activitățile de reading, writing, listening și speaking pot deveni contexte pentru exprimarea identității, explorarea perspectivelor și construirea unor răspunsuri personale.

Cercetările recente susțin, de asemenea, valoarea activităților creative de scriere. Un studiu publicat în 2026 asupra unui model iterativ de învățare a scrierii creative în EFL evidențiază provocarea de a echilibra originalitatea și vocea personală cu acuratețea lingvistică.

De asemenea, cercetările asupra scrierii poetice în contexte de învățare a limbii engleze au identificat oportunități pentru dezvoltarea creativității, a reflecției asupra propriei identități lingvistice și a încrederii elevilor în propria voce.

Aceste rezultate sugerează că o pedagogie creativă eficientă nu presupune eliminarea obiectivelor lingvistice, ci reformularea modului în care acestea sunt atinse.

---

4. Activități creative pentru cele patru competențe lingvistice

A. Reading – citim pentru a interpreta și a imagina

Lectura poate depăși nivelul întrebărilor de tip „True/False” sau al identificării informațiilor explicite. Un text literar, jurnalistic sau digital poate deveni punctul de plecare pentru interpretare și creație.

Activitatea 1: „What happened before?”

Profesorul oferă elevilor un fragment de poveste, fără început. În perechi, aceștia trebuie să imagineze ce s-a întâmplat înainte.

Elevii trebuie să:

1. identifice indicii din text;

2. formuleze două ipoteze;
3. scrie un scurt început al poveștii;
4. prezenta variantele colegilor.

Activitatea dezvoltă lectura inferențială, vocabularul și imaginația.

Activitatea 2: „Change the perspective”

După lectura unui text, elevii rescriu un paragraf din perspectiva altui personaj.

De exemplu, dacă textul este relatat la persoana I de un adolescent, elevii pot rescrie scena din perspectiva unui părinte, a unui profesor sau chiar a unui obiect prezent în încăpere.

În acest fel, lectura devine exercițiu de empatie și perspectivă.

Activitatea 3: „Alternative ending”

Elevii citesc o povestire și propun trei finaluri:

- unul realist;
- unul optimist;
- unul surprinzător.

Apoi argumentează oral care dintre cele trei variante este cea mai convingătoare.

Acest tip de activitate transformă elevul din receptor în coautor al textului.

British Council oferă, de altfel, activități de tip „story ordering”, „reading carousel” și alte strategii de lectură activă și colaborativă, care pot fi adaptate cu ușurință nivelului liceal.

B. Speaking – vorbim pentru a construi idei

Creativitatea orală apare atunci când elevii nu reproduc răspunsuri memorate, ci trebuie să reacționeze spontan și să construiască sens.

Activitatea 1: „One object, five stories”

Profesorul aduce un obiect simplu: o cheie, o fotografie, o carte veche, un bilet de tren.

Elevii trebuie să inventeze cinci posibile povești legate de obiect.

Apoi, în grupuri, aleg una dintre povești și o dezvoltă într-un discurs de două minute.

Activitatea 2: „The impossible interview”

Elevii lucrează în perechi. Un elev este jurnalistul, celălalt interpretează un personaj imaginar: un astronaut care s-a întors din anul 2100, un inventator, un robot care a devenit profesor sau un adolescent care trăiește într-o lume fără internet.

Sarcina presupune întrebări spontane și răspunsuri improvizate.

Activitatea 3: „Six thinking hats – English version"

O problemă actuală, de exemplu „Should AI be used in schools?", este analizată din șase perspective: factuală, emoțională, critică, optimistă, creativă și organizatorică.

Activitatea îi obligă pe elevi să își schimbe perspectiva și să își adapteze argumentele.

C. Listening – ascultăm pentru a descoperi și a reconstrui

Listening-ul poate fi transformat dintr-un exercițiu de verificare într-o experiență de investigare.

Activitatea 1: „Sound detective"

Elevii ascultă un fragment audio fără să vadă imaginea. Trebuie să identifice:

- unde are loc acțiunea;
- cine vorbește;
- ce s-a întâmplat înainte;
- ce este probabil să se întâmple ulterior.

Apoi compară ipotezele.

Activitatea 2: „Continue the podcast"

Profesorul oprește un podcast sau un material audio înainte de final. Grupurile creează și înregistrează propriul final.

Ulterior, ascultă finalul original și compară cele două versiuni.

Activitatea 3: „Listen and draw"

Elevii ascultă o descriere în limba engleză și realizează o schiță pe baza informațiilor auzite. La final, compară desenele și discută diferențele.

Activitatea dezvoltă atenția, comprehensiunea auditivă și capacitatea de a transforma limbajul verbal în reprezentare vizuală.

Resursele British Council pentru listening includ numeroase tipuri de sarcini și pornesc de la ideea că ascultarea trebuie să urmărească mesajul și să fie apropiată de situațiile reale de comunicare.

D. Writing – scriem pentru a avea ceva de spus

Scrierea creativă este una dintre cele mai evidente modalități de stimulare a imaginației, însă ea trebuie să fie însoțită de libertate și de un scop comunicativ autentic.

Activitatea 1: „Six-word story"

Elevii trebuie să spună o poveste în doar șase cuvinte.

Exemplu:

"She smiled. He finally understood everything."

După scriere, elevii explică povestea din spatele celor șase cuvinte.

Activitatea 2: „A letter from the future"

Elevii își imaginează că au 30 de ani și scriu o scrisoare către sinele lor adolescent.

Sarcina permite integrarea vocabularului legat de aspirații, experiențe, valori, decizii și schimbare.

Activitatea 3: „Rewrite the news"

Pornind de la o știre, elevii o transformă în:

- o poveste scurtă;
- un dialog;
- o postare pentru o platformă digitală;
- o scrisoare;
- un editorial.

Aceeași informație este astfel reinterpretată în mai multe registre.

Cercetările recente asupra scrierii creative în EFL subliniază importanța procesului iterativ, în care elevii pot revizui și îmbunătăți textul, nu doar produce o variantă finală.

---

5. Creativitatea profesorului – de la lecția planificată la lecția vie

Creativitatea nu aparține exclusiv elevului. Profesorul trebuie să fie, la rândul său, un designer al experiențelor de învățare.

Un profesor creativ poate lua un exercițiu tradițional și îl poate transforma printr-o singură modificare.

De exemplu:

Exercițiu tradițional: Completează spațiile libere cu forma corectă a verbului.

Variantă creativă: Elevii primesc zece verbe și trebuie să construiască o poveste absurdă în care toate verbele să apară într-o formă gramaticală corectă.

Obiectivul lingvistic rămâne același, însă contextul devine mai stimulativ.

La fel:

Exercițiu tradițional: Învață vocabularul despre mediu.

Variantă creativă: „You are the mayor of a city in 2050. Your city has an environmental crisis. Design a solution and present it to the citizens."

În acest caz, vocabularul devine instrument pentru rezolvarea unei probleme.

Creativitatea profesorului înseamnă, așadar, capacitatea de a transforma conținutul curricular într-o experiență relevantă.

---

6. Bune practici în predare și evaluare

O pedagogie orientată spre creativitate are nevoie de o evaluare coerentă cu obiectivele sale. Dacă profesorul solicită originalitate, dar evaluează exclusiv corectitudinea gramaticală, mesajul pedagogic devine contradictoriu.

O evaluare echilibrată poate include următoarele criterii:

Criteriu	Pondere orientativă
Corectitudine lingvistică	25%
Originalitate și creativitate	25%
Claritatea mesajului	20%
Argumentare/dezvoltarea ideilor	15%
Organizare și coerență	15%

Ponderile pot fi modificate în funcție de obiectivul activității.

Portofoliul

Portofoliul poate conține texte, înregistrări audio, proiecte, reflecții, produse colaborative și autoevaluări.

Avantajul este că profesorul nu evaluează doar un moment punctual, ci progresul.

Autoevaluarea

La finalul unei activități, elevii pot răspunde la trei întrebări:

What did I learn?

What did I create?

What would I do differently next time?

Ultima întrebare este esențială pentru dezvoltarea reflecției.

Evaluarea colegială

Elevii pot utiliza formule precum:

Two strengths and one suggestion.

Colegul identifică două aspecte reușite și oferă o sugestie concretă de îmbunătățire.

Astfel, evaluarea devine parte din învățare, nu doar verdict final.

OECD subliniază tocmai necesitatea unor modalități prin care creativitatea și gândirea critică să devină observabile și evaluabile, prin criterii și instrumente care pot fi integrate în activitatea didactică.

---

7. Un model de bună practică: „English for the real world"

O abordare eficientă pentru liceu este organizarea unor proiecte în care elevii folosesc limba engleză pentru a rezolva o problemă autentică.

Tema proiectului:

"How can we make our school a better place?"

Etapa 1 – Reading

Elevii citesc texte despre școli sustenabile, bullying, spații de învățare, tehnologie sau wellbeing.

Etapa 2 – Listening

Ascultă interviuri sau podcasturi despre experiența elevilor din alte școli.

Etapa 3 – Speaking

În grupuri, discută problemele școlii lor și aleg una dintre ele.

Etapa 4 – Writing

Elaborează o propunere în limba engleză pentru îmbunătățirea situației.

Etapa 5 – Creative production

Realizează un poster, videoclip, podcast, prezentare sau campanie digitală.

Etapa 6 – Presentation

Prezintă proiectul în fața clasei.

Etapa 7 – Reflection

Fiecare elev răspunde la întrebările:

- What did I contribute?
- What did I learn from my team?
- What was difficult?
- What would I change?
- How did English help me communicate my idea?

Acest model integrează cele patru competențe lingvistice, colaborarea, creativitatea, gândirea critică și reflecția. British Council promovează, de asemenea, activități bazate pe sarcini autentice, colaborare, creativitate și rezolvarea de probleme, tocmai pentru a apropia învățarea limbii engleze de situații reale.

---

8. Profesorul și elevul – parteneri într-o cultură a creativității

Poate cea mai importantă schimbare nu este metodologică, ci relațională.

Într-o clasă creativă, profesorul nu este singura persoană care deține răspunsurile. El este cel care creează condițiile pentru ca elevii să formuleze întrebări și să construiască propriile răspunsuri. O astfel de clasă poate fi caracterizată prin:

- întrebări deschise;
- mai multe soluții posibile;
- acceptarea erorii ca etapă a învățării;
- colaborare;
- feedback constant;
- autonomie;
- reflecție;
- conexiuni cu viața reală;
- utilizarea responsabilă a tehnologiei;
- valorizarea diversității de opinii.

În acest model, profesorul nu renunță la autoritatea profesională, ci o redefinește. El devine facilitator, mentor, designer de contexte de învățare și model de învățare continuă. Creativitatea profesorului îi transmite elevului un mesaj important: **învățarea nu este reproducere, ci construcție de sens.**

Concluzii

„Creativitate la ora de engleză" nu trebuie să rămână doar o formulă asociată unor activități ocazionale. Ea poate deveni un principiu de organizare a procesului educațional.

La ora de limba engleză, creativitatea poate fi cultivată prin lectură interpretativă, conversație, improvizație, ascultare activă, scriere creativă, proiecte, colaborare și reflecție. Important este ca elevul să nu fie redus la rolul de executant al unor sarcini prestabilite, ci să primească oportunități reale de a decide, de a interpreta și de a crea.

În același timp, creativitatea elevului este inseparabilă de reflecția profesorului. Profesorul care își analizează practica, acceptă feedbackul, experimentează și își adaptează strategiile contribuie la construirea unei culturi școlare bazate pe învățare autentică.

Într-o lume în care informația este accesibilă cu o simplă căutare, adevărata valoare a educației nu constă doar în cantitatea de informații memorate, ci în capacitatea de a le interpreta, conecta, evalua și transforma în idei și soluții.

Ora de engleză poate fi, prin urmare, mai mult decât o lecție despre gramatică și vocabular. Poate deveni un laborator al comunicării, al imaginației, al empatiei și al gândirii.

Iar întrebarea pe care profesorul o poate lua cu sine după fiecare lecție este una simplă:

„Ce au creat elevii mei astăzi, nu doar ce au învățat?"

Dacă răspunsul include o idee originală, o perspectivă nouă, o întrebare neașteptată, o poveste, o argumentare, o soluție sau chiar o greșeală din care elevul a învățat, atunci ora de engleză a devenit un spațiu al creativității.

Bibliografie selectivă

1. OECD. *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. OECD Publishing. Lucrarea analizează modalități de dezvoltare și evaluare a creativității și gândirii critice în învățământul primar și secundar.
2. OECD. *Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking Skills*. Centre for Educational Research and Innovation. Resursele proiectului includ strategii didactice, instrumente de evaluare și exemple de practici pentru dezvoltarea creativității și gândirii critice.
3. Maley, A., & Peachey, N. (eds.). *Creativity in the English Language Classroom*. British Council. Volum de resurse destinat integrării creativității în predarea limbii engleze.
4. Fehér, J. *Creative ways to teach vocabulary*. TeachingEnglish, British Council. Resursa prezintă modalități de integrare a creativității în activitățile obișnuite de vocabular și dezvoltare a competențelor lingvistice.
5. Mekheimer, M., & Mahdy, E. (2026). *Fostering creative writing in EFL learners: a mixed-methods study of an iterative e-learning model*. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 11, 33.
6. Kits, K., & Meristo, M. (2025). *Fostering oral creativity in the foreign language classroom*. Discover Education, 4, 417.
7. *Creativity, self-reflection and subversion: poetry writing for Global Englishes awareness raising*. System, 84, 1–13 (2019). Studiul evidențiază relația dintre scrierea creativă, reflecție și dezvoltarea vocii personale în învățarea limbii engleze.
8. Wang, N. (2026). *College English teachers' metacognitive awareness and creative teaching: mediation by teaching reflection and moderation by creative thinking*. BMC Psychology, 14, 537.

Resurse pentru profesori

Pentru extinderea activităților prezentate, profesorii pot consulta colecția TeachingEnglish – Creativity in the English Language Classroom, precum și activitățile și planurile de lecție British Council, care includ exemple pentru reading, listening, speaking și writing.

Educaţia incluzivă – o provocare şi o necesitate în educaţia modernă

Prof.ed. timpurie, Munteanu Mariana
Grădiniţa cu P. P. Nr. 1, Motru

Educația incluzivă este despre cum dezvoltăm și cum gândim școlile și programele și activitățile noastre astfel încât toți elevii să poată învăța și participa împreună. Educația incluzivă este despre asigurarea accesului la o educație de calitate pentru toți elevii, răspunzând eficient cerințelor lor diverse, cu sensibilitate,acceptare, respect și susținere.

În contextul dezvoltării educației incluzive și a diferitelor modele de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale, un rol extrem de important îl au identificarea și intervenția timpurie. Identificarea se referă la detectarea unor probleme, reale sau potențiale, privind dezvoltarea copilului de la cele mai mici vârste (probleme comportamentale, de dezvoltare emoțională, intelectuală). Subiectul se referă la detectarea precoce a debutului timpuriu al acelor indicatori care induc ideea existenței unor tulburări sau deficiențe în dezvoltarea copilului. Identificarea timpurie atrage după sine necesitatea intervenției timpurii, care presupune crearea conexiunilor între furnizorii de servicii cu responsabilități în abordarea și asigurarea dezvoltării copiilor. Intervenția timpurie este definită ca un sistem de servicii medicale, sociale și psihopedagogice oferite copiilor pentru identificarea, evaluarea și asistența tulburărilor de dezvoltare și a riscurilor de apariție a acestora, în vederea stimulării dezvoltării fizice, motorii, senzoriale, inclusiv a vederii și auzului, dezvoltării cognitive, comunicative, sociale, psiho-emoționale și a celei adaptive.

Profesorul ar trebui să accepte, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacităţi intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăţa şi fiecare are nevoile sale în privinţa asimilării de informaţii.

Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte a le învăţământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor, oricare ar fi acele necesităţi şi oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur şi simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învăţare. Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversităţii implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ţinând cont de interesele fiecărui elev, de experienţele şi ţelurile sale facem, de fapt, un pas important în educaţia elevilor şi integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferenţele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-i facă faţă un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităţilor fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învăţământului românesc este aceea de democratizare şi egalizare a şanselor fiecărui copil în parte. În acest scop a fost înfiinţată şi şcoala incluzivă

– un răspuns la redimensionarea educaţiei. Scopul acestei şcoli este de a crea pentru toţi copiii un cadru prielnic învăţării, pornind de la premiza că diferenţele dintre oameni sunt normale şi ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul şcolii incluzive îl are pedagogia şi învăţarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului şi metodelor de predare la capacitatea şi nevoia fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleaşi strategii şi practici ca şi predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare şi pentru elevii cu nevoi speciale. Toţi elevii au dreptul să aştepte de la învăţământ cele mai bune şi eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferenţă.

Şcoala incluzivă reprezintă o provocare pentru şcolile obişnuite, însă ea nu trebuie privită ca o ameninţare pentru performanţa acestor şcoli. Multe dintre aceste instituţii găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obişnuite. Însă această teamă poate fi depăşită prin educaţie, resurse didactice adecvate, sprijin şi nu în ultimul rând credinţa că incluziunea este un drept moral şi social ce nu poate fi negat nimănui.

În cadrul şcolii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiţi specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuţi şi alţi specialişti pentru că doar împreună vor reuşi să obţină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind şi cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs. Şcoala incluzivă presupune îmbunătăţirea sistemului educaţional pentru toţi elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învăţare al elevilor, precum şi schimbări în modul cum interacţionează copiii cu CES cu colegii lor şi viceversa.

Ideea este ca şcolile, centre de învăţare şi educaţie, să se schimbe astfel încât să devină comunităţi educaţionale în care nevoile tuturor elevilor şi profesorilor să fie îndeplinite. Şcolile incluzive nu mai asigură o educaţie obişnuită sau o educaţie specială, ci asigură o educaţie incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăţa împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de şcoală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toţi elevii să participe şi să înveţe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii şi şcolile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educaţia incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învăţare pentru toţi elevii, chiar şi pentru cei ce au fost anterior excluşi.

Printre avantajele şcolii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt trataţi ca parte integrantă a societăţii, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât şi colegii lor îşi

dezvoltă abilităţile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea,etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învăţare, de care beneficiază toţi elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii şi dezvoltarea prieteniilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învăţare, datorită schimbului de informaţii permanent.

Preocuparea comunităţii internaţionale pentru promovarea principiului *Educaţie pentru Toţi* datează încă din anul 1948, când a fost adoptată Declaraţia Universala a Drepturilor Omului. De atunci, arsenalul pus la îndemâna apărătorilor drepturilor omului, inclusiv prin prisma dizabilităţii, s-a îmbogăţit cu un şir de documente programatice care, fără exagerare, au schimbat lumea în bine. Iată câteva dintre acestea: Convenţia cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de către Adunarea Generală ONU prin Rezoluţia 44/25 din 20 noiembrie 1989, ratificată de Republica Moldova în 1990; Declaraţia Conferinţei Mondiale a Educaţiei pentru Toţi, desfăşurată la Jomtien (Thailanda) în 1990; Declaraţia UNESCO de la Salamanca (Spania), adoptată la 10 iunie 1994; Regulile Standard privind Egalizarea de Şanse pentru Persoanele cu Handicap, adoptate de către Adunarea Generală a ONU în 20 decembrie 1993 (Rezoluţia 48/96); Convenţia cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilităţi (ONU 2006) etc.

Constituirea şi dezvoltarea învăţământului incluziv necesită eforturi substanţiale de informare, proiectare-planificare, formare şi perfecţionare la nivelul: *personalului didactic* (din învăţământul special şi din întregul învăţământ), *a managerilor educaţionali, a factorilor comunitari implicaţi în învăţământ.*

Elaborarea şi aplicarea noilor prevederi ale Codului Educaţiei privind învăţământul integrat şi racordarea la tendinţele şi practicile europene de realizare a unei *Educaţii pentru Toţi* copiii **necesită, mai întâi, eforturi teoretice, de fundamentare psihopedagogică a schimbărilor necesare în domeniul învăţământului – la nivel conceptual şi atitudinal.**

Sunt necesare apoi **eforturi practice** organizatorice, de **intervenţie curriculară** şi **metodologică**, de **formare şi perfecţionare** a **profesorilor**, de **evaluare a activităţii** acestora şi, din perspectiva **sprijinului progresului şcolar** al copiilor cu dificultăţi, **de alocare a resurselor** etc.

Şcoala incluzivă devine astfel o şcoală deschisă tuturor, o şcoală prietenoasă, flexibilă, o şcoală care abordează procesul de predare – învăţare – evaluare într-un mod dinamic şi atractiv, o şcoală care, prin sprijinul pe care îl oferă tuturor copiilor, se constituie într-un factor de bază al incluziunii sociale. Impunându-se ca un nou tip de educaţie , flexibilă , adaptabilă la nevoile speciale şi c.e.s. ale tuturor educabililor în general şi la cele ale celor disabili în special , educaţia integrată se detaşează de normativitatea educaţiei tradiţionale .

Bibliografie

1. Racu, Aurelia, (coord.), Incluziunea socială a persoanelor cu cerinţe educaţinale speciale prin dezvoltarea parteneriatului: familie-echipa multidisciplinară – comunitate, Tipografia Foxtrot, Chişinău, 2012.
2. Racu, Aurelia, Popovici, D.V., Racu, Sergiu, Danii, Anatol, Psihopedagogia integrării, ÎS Tipografia Centrală, Chişinău, 2014.
3. Verza, E. , Păun, E. "Educatia integrata a copiilor cu handicap", Unicef, 1998.
4. Ungureanu, D., Educaţia integrată şi şcoala incluzivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000.

Creativitatea și reflecția pedagogică

în construirea unei educații relevante. Perspective asupra predării Religiei

prof. Muset Maria-Georgeta

Societatea actuală se află într-un proces permanent de transformare. Evoluția tehnologiei, cantitatea foarte mare de informații disponibile și schimbările din viața socială și profesională determină școala să își regândească rolul și modalitățile prin care îi pregătește pe copii și tineri pentru viitor.

În acest context, creativitatea reprezintă una dintre resursele importante ale procesului educațional. În activitatea școlară, elevul poate fi încurajat să își exprime ideile, să pună întrebări și să caute modalități diferite de rezolvare a unei problem, nu doar sa reproduca informatiile transmise de catre profesor. Dezvoltarea creativității presupune, prin urmare, existența unui climat educațional în care inițiativa și exprimarea personală să fie încurajate.

Alegerea metodelor didactice poate transforma elevul dintr-un simplu receptor al informației într-un participant activ la propria formare. Aici rolul profesorului este esential. El poate propune activități bazate pe proiecte, studiul de caz, dezbaterea, problematizarea, jocul de rol sau lucrul în echipă, oferind astfel contexte în care elevii pot analiza, argumenta, compara și propune soluții. Atunci când elevului i se oferă posibilitatea de a-și valorifica propriile resurse, acesta poate deveni mai implicat și mai încrezător în capacitatea sa de a învăța.

Creativitatea elevului este strâns legată și de atitudinea profesorului față de propria activitate. Un cadru didactic eficient este dispus să își adapteze demersul. Profesorul își analizează activitatea, observă reacțiile elevilor și încearcă să înțeleagă motivele pentru care o anumită activitate a avut rezultate bune sau nu.

Reflecția profesorului poate începe după fiecare activitate didactică prin întrebări obisnuite care sunt pentru el o sursă de învățare profesională.: Ce au reușit elevii să înțeleagă? Unde au apărut dificultăți si de ce? Care dintre activități au fost reusite? Ce aș putea sa fac la o lecție viitoare?

In contextual actual, scoala nu mai poate urmări doar transmiterea informațiilor, deoarece multe dintre acestea pot fi găsite cu ușurință in mediul online, ci modul în care elevul alege informatia, verifică sursele, folosește ceea ce a aflat într-un mod responsabil. În această situație, profesorul devine mediator al învățării. El îi poate ajuta pe elevi să distingă informația relevantă de cea neimportantă, să argumenteze și să își formeze propriile opinii.

O educație relevantă presupune și apropierea conținuturilor școlare de realitatea în care trăiesc elevii. Învățarea poate deveni mai semnificativă atunci când elevul înțelege legătura dintre ceea ce studiază și situațiile concrete din familie, comunitate sau societate. De exemplu, problema protejării mediului poate fi abordată din perspectiva mai multor discipline, inclusiv științe, educație civică, comunicare și religie. O asemenea abordare îi permite elevului să observe că problemele vieții reale nu sunt întotdeauna separate în categorii asemenea disciplinelor școlare.

Și disciplina Religie poate contribui la construirea unei astfel de educații. Predarea religiei poate depăși transmiterea unor informații și poate crea contexte în care elevii să reflecteze asupra unor situații concrete din viața lor, dar si sa isi dezvolte creativitatea. Discuțiile despre responsabilitate, relația cu ceilalți, ajutorarea persoanelor aflate în dificultate, respectarea demnității umane, iertarea, solidaritatea sau grija față de mediul înconjurător pot deveni puncte de plecare pentru activități de reflecție și dialog. În acest sens, profesorul de religie poate utiliza metode care îi solicită elevului participarea activă. Studiul de caz, conversația euristică, dezbaterea, analiza unor situații de viață, lucrul în echipă sau activitățile interdisciplinare pot facilita trecerea de la simpla memorare la înțelegere și aplicare. Elevii pot fi invitați să analizeze o situație, să își argumenteze punctul de vedere și să identifice comportamente pe care le consideră potrivite în raport cu valorile discutate. În acest mod, educația religioasă poate avea o importantă dimensiune formativă. Profesorul de religie nu este doar un transmițător de informații, ci poate deveni un facilitator al unor experiențe de învățare prin care elevii sunt încurajați să raporteze valorile studiate la propriile experiențe și la realitatea comunității în care trăiesc.

În societatea contemporană, scoala trebuie sa îi formeaze pe elevi nu numai pentru a ști, ci și pentru a înțelege, a aplica, a colabora și a se adapta; îi ajuta cum să învețe, cum să gândească, să analizeze, să colaboreze și să ia decizii; iar profesorul își analizează și își îmbunătățește permanent practica, reusind astfel sa răspunda mai bine cerințelor educației contemporane.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom.

Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, C. (2009). *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

Popa-Bota, I. și Budu, A. (coord.) (2018), *Predarea pozitiv-creativă a religiei – ciclul primar*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.

Fotescu, V. (2014). *Psihopedagogia creativității*. București: Pro Universitaria.

Pânișoară, I.-O. (2004). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom.

Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Institutul European.

Ministerul Educației și Cercetării. (2024). *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar*.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice

Profesor Mihaela Liliana Muşoiu

Liceul Teoretic "Ştefan Odobleja", sector 5, Bucureşti

Într-o lume marcată de schimbări rapide, incertitudini și provocări sociale, școala nu mai poate fi redusă la transmiterea de informații și verificarea mecanică a cunoștințelor. Ea are misiunea mai amplă de a forma tineri capabili să gândească autonom, să comunice autentic, să coopereze și să se adapteze creativ la contexte noi. În acest sens, creativitatea și reflecția pedagogică devin repere esențiale pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale.

Creativitatea nu trebuie înțeleasă doar ca talent artistic sau ca abilitate rezervată unor elevi „talentați", ci ca o capacitate general umană de a formula idei originale, de a găsi soluții variate și de a aborda problemele din perspective multiple. În școală, creativitatea poate fi cultivată prin activități care stimulează întrebările autentice, explorarea, dialogul și exprimarea personală. Un elev care este încurajat să compare, să argumenteze, să imagineze, să reinterpreteze și să creeze ajunge să învețe mai profund și mai durabil. În plus, creativitatea sprijină motivația, deoarece transformă învățarea dintr-un act pasiv într-un proces de implicare activă și sens personal.

Pentru profesor, cultivarea creativității presupune o schimbare de paradigmă. Nu mai este suficientă livrarea unei lecții bine structurate; este necesară proiectarea unor experiențe de învățare care să permită elevilor să gândească independent și să-și valorifice vocea proprie. În cadrul orelor de limba engleză, de exemplu, creativitatea poate fi activată prin redactarea unor finaluri alternative pentru texte literare, prin dezbateri, jocuri de rol, podcasturi, proiecte interdisciplinare, texte persuasive sau sarcini de tip problem-solving. Aceste activități nu doar dezvoltă competențele lingvistice, ci și autonomia intelectuală, empatia și capacitatea de a lucra cu idei complexe.

Totodată, creativitatea are o dimensiune etică și civică. Într-o societate în care elevii sunt expuși unui flux continuu de informații, opinii și modele, capacitatea de a crea înseamnă și capacitatea de a selecta, interpreta și evalua critic. Un tânăr creativ nu este doar inventiv, ci și capabil să formuleze răspunsuri responsabile la probleme reale: inegalitate, excluziune, discriminare, consum excesiv, crize de mediu sau polarizare socială. Astfel, creativitatea devine o resursă pentru înțelegerea lumii și pentru participarea conștientă la viața comunității.

În egală măsură, reflecția pedagogică reprezintă o condiție fundamentală a calității educației. Profesorul reflexiv își analizează în mod constant deciziile didactice, observă reacțiile elevilor, evaluează eficiența strategiilor utilizate și își ajustează demersul în funcție de context. Reflecția nu este un exercițiu abstract, ci un proces profesional prin care dascălul învață din propria practică. Ea îl ajută să depășească rutina, să înțeleagă mai bine nevoile elevilor și să construiască un climat de învățare mai echilibrat și mai uman.

În pedagogia contemporană, reflecția este strâns legată de ideea de profesor ca practician care învață continuu. În locul unei viziuni rigide asupra predării, reflecția invită la întrebări esențiale: Ce au învățat cu adevărat elevii? Ce strategii au funcționat și de ce? Ce bariere au apărut? Cum pot adapta conținuturile pentru a deveni mai accesibile și mai relevante? Un asemenea mod de a gândi transformă profesorul într-un cercetător al propriei clase și într-un mediator între curriculum și realitatea concretă a elevilor.

Mai mult, reflecția pedagogică are rolul de a proteja umanitatea educației. Într-un sistem dominat adesea de presiuni birocratice, evaluări standardizate și rezultate cuantificabile, riscul este ca elevul să fie redus la performanță, iar profesorul la executant. Reflecția readuce în centrul atenției relația educativă, sensul formativ și dezvoltarea integrală a personalității. Ea îl ajută pe profesor să observe nu doar ce știe elevul, ci și cum gândește, cum colaborează, cum își exprimă emoțiile, cum își construiește încrederea în sine și cum își dezvoltă vocea proprie.

O educație relevantă și umanistă are nevoie, așadar, de echilibrul dintre creativitate și reflecție. Fără creativitate, școala riscă să devină previzibilă, rigidă și lipsită de vitalitate. Fără reflecție, creativitatea poate rămâne spontană, dar insuficient orientată pedagogic. Împreună, cele două repere construiesc un model educațional capabil să răspundă complexității prezentului. Elevii au nevoie să creeze, dar au nevoie și să înțeleagă ce creează; profesorii au nevoie să inoveze, dar au nevoie și să analizeze critic impactul propriilor intervenții.

În practica zilnică, acest echilibru se poate concretiza prin activități care combină exprimarea liberă cu metacogniția. De exemplu, după un proiect de grup, elevii pot fi invitați să reflecteze asupra modului în care au lucrat, ce au învățat, ce ar schimba data viitoare și cum s-au simțit în proces. În același timp, profesorul poate utiliza jurnalul pedagogic, observația sistematică sau feedbackul elevilor pentru a-și ajusta metodologia. Astfel, creativitatea și reflecția devin practici complementare, nu simple concepte teoretice.

În concluzie, educația relevantă pentru lumea de azi nu poate exista fără cultivarea creativității și fără reflecție pedagogică autentică. Prima îi ajută pe elevi să devină flexibili,

expresivi și inovatori; cea de-a doua îi ajută pe profesori să devină mai conștienți, mai responsabili și mai eficienți în misiunea lor. Împreună, ele susțin o școală care nu doar instruiește, ci formează oameni capabili să înțeleagă complexitatea lumii și să contribuie, cu luciditate și sensibilitate, la transformarea ei.

Bibliografie

1. Freire, P. (2005). *Pedagogia oprimatului*. București: Editura Trei.
2. Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone.

Rolul profesorului în învățarea școlară din perspectiva teoriei atașamentului

Profesor pentru învățământul primar, Neacșu Raluca
Școala Gimnazială „Ioan Duhovnicul" Bănești

În ultimii ani, teoria atașamentului a devenit o paradigmă importantă pentru înțelegerea relațiilor sociale dintre oameni și dezvoltarea lor emoțională. Jhon Bowlby este considerat părintele teoriei atașamentului. Cercetările din această paradigmă (Geddes, 2016) au adus multă înțelegere asupra faptului că tiparele de relaționare ale copilului mic cu părinții determină în mod direct așteptările și comportamentele copilului pe parcursul școlarizării. Aceste noi descoperiri aduc multă lumină în practica pedagogică, mai ales în abordarea acelor elevi care pare că nu pot reuși în școală și care provoacă mult stres profesorilor și colegilor de clasă.

S-a evidențiat faptul că acei copii care manifestă un model de atașament securizant sunt mai capabili să relaționeze bine cu ceilalți, mai ales cu profesorul și apreciază că merită să depună efort pentru a explora lumea din jurul lor. Experiența învățării în școală implică o capacitate de a relaționa cu cei din jur, de accepta rolul profesorului și de a interacționa cu sarcina de lucru acceptând provocarea de a înfrunta necunoscutul, de a tolera frustrarea că învățarea presupune întregul proces de la „nu știu încă" spre „acum înțeleg". Astfel, într-o situație de învățare, relația cu profesorul, toleranța incertitudinii și implicarea în activitatea de învățare sunt corelate puternic (Geddes, 2016).

Dintr-o perspectivă a teoriei atașamentului, primele experiențe de învățare ale copilului apar într-o relație de unu la unu cu un adult semnificativ, relație care presupune o implicare mutuală în activități plăcute care asigură o relaționare bazată pe încredere. În scurt timp, aceste experiențe de învățare îl vor conduce pe copil spre interesarea către explorarea lumii înconjurătoare, explorare mediată de adultul care îl îngrijește și pe care se poate baza. Acesta este primul pas de desprindere sigură și orientarea către explorare. Explorarea poate fi însoțită de incertitudini și probabil frica de ceea ce s-ar putea întâmpla. În acest moment, capacitatea adultului de referință de a încuraja copilul să exploreze în continuare, îl ajută pe acesta să înțeleagă faptul că acele emoții sunt înțelese și pot fi exprimate în cuvinte, astfel putând fi gestionate funcțional. Astfel copilul va reuși să ducă explorarea la un alt nivel. Pe măsură ce încrederea în baza sigură la care se poate întoarce oricând devine un proces internalizat, explorarea și experimentarea lumii înconjurătoare devine posibilă. Această

experimentare contribuie la dezvoltarea bazei de cunoștințe despre lumea copilului, ceea ce produce multă satisfacție, determinând mai multă curiozitate și dorință de noi explorări.

Pentru unii dintre elevi, această experiență, a bucuriei explorării, lipsește ceea ce va duce la multă incertitudine și nesiguranță la începutul școlii, anxietatea de separare de mediul cunoscut devenind copleșitoare, iar tolerarea necunoscutului și a noului este de nesuportat și amenințătoare. Dacă nu se intervine educațional corespunzător, acești elevi pot experimenta un eșec școlar.

Din perspectiva teoriei atașamentului, procesul învățării școlare se bazează pe echilibrul relaționar dintre elev, profesor și structura activității de învățare.

K. Hoffman, G. Cooper și B Powell (2024) susțin ideea că un profesor poate face diferența în ceea ce privește aderarea copilului la școală și obținerea unei bune performanțe, descriind comportamentul copiilor care se simt în siguranță alături de primul lor profesor. Acești elevi vor manifesta următoarele comportamente:

- Se simt mai conectați și bucuroși de apartenența lor la o comunitate școlară
- Manifestă atitudini pozitive față de școală
- Își doresc să meargă în fiecare zi la școală
- Arată bunătate și sensibilitate față de cei din jur
- Sunt capabili să persevereze în rezolvarea sarcinilor școlare chiar dacă acestea sunt dificile
- Rămân implicați în sarcinile școlare
- Relaționează pozitiv cu ceilalți colegi
- Se autoevaluează pozitiv
- Sunt capabili să caute provocări noi în activitatea școlară, știind că se pot baza pe ajutorul profesorului lor
- Sunt capabili să lucreze independent în clasă. Datorită încrederii în relația cu profesorul
- Sunt încrezători că vor dezvolta relații de încrede și cu alți profesori
- Au mai puțini probleme comportamentale care să necesite măsuri disciplinare
- Nu deranjează activitatea școlară vorbind neîntrebați sau solicitând ajutor când nu este cazul
- Manifestă niveluri scăzute de agresivitate față de alți colegi sau profesor
- Se simt rezilienți în fața unor situații stresante.

Cu siguranță, toți profesori și-ar dori în clasă astfel de elevi. H. Geddes (2016) afirmă că școala ar putea deveni un loc de vindecare emoțională pentru mulți dintre acei copii care nu s-au putut bucura de o relație de atașament sigur în cadrul familiei lor. Cercetătoarea M. Watson și profesoara L. Eken au susținut un studiu prin care au demonstrat puterea transformatoare a unei relaționări bazate încredere și siguranță în cazul copiilor cu modele de atașament insecurizante (M. Watson, 2003).

În primul rând, autoarea pleacă de la conștientizarea faptului că acei copii care ridică probleme comportamentale ca o expresie a suferinței interioare, acceptă cu mare dificultate faptul că ar putea fi acceptați și apreciați de un adult semnificativ și că orice profesor, motivat să dezvolte o relație de încredere cu elevii, va întâmpina dificultăți în a-i iubi pe acești copii solicitanți. Ceea ce face profesorul este să caută să înțeleagă în profunzime cauzele care duc la manifestările comportamentale nepotrivite. Din momentul în care acesta reușește să vadă dincolo de comportamentul elevului și să îl interpreteze într-un mod funcțional, se poate porni în construirea unei relații cu elevul în care acesta să se simtă văzut, apreciat și încurajat. Astfel, profesorul va reuși să arate afecțiune elevului în ciuda comportamentului lui. Acest aspect nu împiedică impunerea limitelor privind un comportament acceptabil, însă o încredere solidă se poate realiza doar atunci când copilul înțelege că profesorului îi pasă de el, dincolo de ceea ce el face.

„Cu cât poți construi mai multă încredere în interacțiunile tale cu elevii, cu atât mai mult vor putea accesa ceea ce vrei ca ei să învețe" (Marshall, N., 2014). Autoarea susține faptul că relația este cheia care deschide ușa către mintea și inima elevului, de aceea primul principiu după care ar trebui să se ghideze un profesor expert ar fi ca mai întâi să urmărească o bună conectare cu elevii săi printr-o relaționare eficientă și apoi să urmărească implementarea unor programe educaționale.

Susținând acest principiu, Dr. Dan Hughes (Hughes, 2012), psiholog pediatru, a conceput o metodologie foarte utilă, ca un tipar prin care să ne raportăm la copii, indiferent de contextul în care îi întâlnim. El a numit acest model *PACE (*cuvânt format din inițiala cuvintelor cheie în limba engleză : playful (jovial), accepting (acceptare), curious (dornic de a cunoaște), empathic (empatic)*).* Primul concept, *atitudinea jovială*, este argumentată astfel: „când te apropii de un copil cu o atitudine jovială, prietenoasă și veselă, anxietatea copilului va fi îndepărtată". (Hughes, 2012, pp 58). Mai ales în cazul elevilor care acced în școală având un tipar de atașament insecurizant, acesta se așteaptă ca relațiile nefuncționale pe care le-a avut cu un adult semnificativ să se repete și pentru a se proteja de emoțiile neplăcute generate de acele relații, manifestă comportamente uneori total nepotrivite. Un profesor nepregătit și care

nu adoptă o atitudine jovială, va confirma temerile elevului și îi va bloca accesul la un progres adevărat.

Următorul concept al modelului propus de Hughes este *acceptarea.* „Acceptarea înseamnă să devii conștient și să înțelegi gândurile altuia, emoțiile, dorințele, credințele lui, ceea ce reprezintă, de fapt, lumea lui interioară, fără a încerca să o schimbi" (Hughes, 2012, pp 87). Un alt aspect pe care Hughes îl aduce în discuție prin modelul relaționării optime dintre profesor și elev, este acela al abordări cu deschidere, cu atitudinea de a înțelege cu adevărat motivele pentru care un copil s-a comportat într-un anume fel. Căutând cu sinceritate răspunsuri la întrebări referitoare la motivele care au determinat o reacție comportamentală, referitor la dorințele și nevoile profunde ale acelui copil, se fac pași spre o relaționare de încredere și spre schimbare. Elevul va învăța că el contează pentru profesorul lui, că nu este judecat și că i se dorește ce este mai bun. De asemenea, când elevul este abordat cu empatie, va învăța sa se simtă în siguranță (Hughes, 2012).

Marshall N. (2014) atrage atenția asupra faptului că pot exista discrepanțe semnificative între vârsta emoțională a elevului și cea cronologică. Orice profesor se așteaptă ca toți elevii săi, de a anumită vârstă cronologică, să demonstreze anumite competențe emoționale. Autoarea susține că „acei copii care au ratat anumite experiențe esențiale pentru dezvoltarea unei relații de încredere, e posibil ca aceștia să funcționeze la un nivel de imaturitate emoțională" (Marshall, N., 2014, pp 63).

Un alt principiu pe baza căruia se dezvoltă relația dintre profesor și elev, este acela de a oferi structură și nu haos. Studiile au arătat că timpul liber, cum ar fi timpul petrecut în pauze, poate fi neplăcut, chiar amenințător pentru anumiți elevi. „Pentru copiii care au trăit într-un mediu haotic, activitățile nestructurate din timpul școlii, le poate determina mai multă anxietate și stres, manifestate prin comportamente perturbatoare" (Marshall, N., 2014, pp 85). Soluția pentru ca aceste situații ar putea aceea ca, de fiecare dată când se află într-o situație de joc nestructurată, copilul să fie conștient de prezența fizică a profesorului, în proximitate. O condiție a unei relații de încredere este aceea că adultul reprezentativ este persoana „mai mare, mai puternică și mai blândă" (G. Cooper, 2024) care îngrijește constant copilul. Copilul trebuie să știe și să îi se demonstreze faptul că, deși este încurajat să exploreze liber prin joc, în momentul în care situația o cere, profesorul este prezent pentru a stabili limite sănătoase și a veghea respectarea lor. Acest mod de relaționare asigură copilului încredere și siguranță.

De asemenea, deosebit de important în construirea unei relații bazate pe încredere și siguranță, între profesor și elev, este răspunsul pe care profesorul îl are în momentul în care elevul manifestă comportamente neadecvate și nepermise în contextul educațional. Tendința

este de a pedepsi un astfel de elev prin retragerea unor privilegii emoționale, pentru a îl face să „înțeleagă" consecințele comportamentului neadecvat. Principiile teoriei atașamentului arată că, din potrivă, este cu atât mai necesară o conectare optimă cu elevul, în momentele de criză, tocmai pentru a-l ajuta să învețe autoreglarea emoțională, pentru a fi lângă și a-i susține procesarea emoțională. Doar emoțiile conținute pot fi gestionate. Așa dar, când elevii au nevoie de corectarea manifestărilor comportamentale, a fi alături (time in) este mult mai eficient decât a-l respinge și a ignora starea emoțională (time out).

„Calitatea fundamentală a unui profesor expert este de a avea o influență pozitivă asupra rezultatelor elevilor, iar aceste rezultate nu se limitează la notele de la teste" (Hattie, J., 2014, pp 64). Adevărata influență a profesorului asupra elevului se cunoaște în timp, când se poate observa dacă un copil este motivat spre învățare continuă, dezvoltă strategii de a-și îmbunătăți învățare, aplică în viața de zi cu zi ceea ce învață și poate să îi facă și pe alții să înțeleagă ceea ce el știe.

S-ar putea concluziona rolul complex pe care îl are un profesor pentru viața unui elev, cu apelul pe care Augusto Cury îl face pentru umanizarea profesorului. „Calculatoarele pot informa elevii, dar numai profesorii sunt capabili să-i formeze. Doar ei pot stimula creativitatea, depășirea conflictelor, atracția față de existență. Dragi profesori, fiecare dintre voi are o istorie fascinantă, care conține lacrimi și bucurii, vise și frustrări. Povestiți-o elevilor voștri în doze mici, pe parcursul anului" (Cury A., 2005, pp 141).

Bibliografia

1. Cury A. (2005) *Părinți strălucitori, profesori fascinați,* București, Editura For You
2. Geddes, H., (2016), *Attachment in the Classroom,* London, Worth Publishing;
3. Hattie, J., (2014) *Învățarea vizibilă,* București, Editura Trei;
4. Hughes, D. A., (2012) *Creating Loving Attachments,* London, Jessica Kingsley Publishers;
5. Hoffman, K., Cooper G., Powell B., (2024) *Cum să crești un copil sigur de sine,* București, Editura Trei;
6. Marshall, N., (2014), *The teacher's Introduction to Attachment*, London, Jessica Kingsley Publishers;
7. Watson M., (2003), *Learning to trust,* San Francisco, Jossey – Bass Books;

Cultivarea creativității și a abilităților de viață prin proiecte eTwinning, în învățământul primar – premise pentru o educație relevantă și centrată pe elev

Prof. înv.primar Neagoe Raluca Mădălina,
Școala Gimnazială „Ioan A. Bassarabescu", mun. Ploiești, jud. Prahova

Transformările rapide ale societății, digitalizarea și globalizarea determină schimbări profunde în modul în care este conceput procesul educațional. Școala nu mai urmărește exclusiv transmiterea cunoștințelor, ci formarea unor competențe care să permită elevilor să răspundă provocărilor unei lumi aflate într-o continuă schimbare. Creativitatea, colaborarea, comunicarea, gândirea critică și responsabilitatea devin astfel competențe esențiale pentru dezvoltarea personală, integrarea socială și pregătirea viitorilor adulți.

În acest context, proiectele eTwinning creează situații autentice de învățare, în care elevii colaborează cu parteneri din alte țări, utilizează tehnologia în scop educativ și realizează produse cu valoare practică și culturală. Învățarea prin experiență, interdisciplinaritatea și deschiderea către diversitate transformă elevul din receptor al informației în participant activ la propria formare. Lucrarea de față evidențiază modul în care participarea la proiectele eTwinning **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** a contribuit la dezvoltarea creativității și a abilităților de viață ale elevilor din ciclul primar, precum și la diversificarea practicilor didactice.

Creativitatea este o capacitate complexă a personalității, constând în posibilitatea de a genera idei, soluții sau produse noi, originale și valoroase. În literatura de specialitate, aceasta este abordată prin raportare la persoana creatoare, procesul creativ și produsul creației. Popescu-Neveanu definește creativitatea ca „o dispoziţie generală a personalităţii spre nou", subliniind orientarea individului către depășirea modelelor și soluțiilor existente. Creativitatea presupune imaginație, flexibilitate, originalitate și capacitatea de a realiza conexiuni noi între elemente cunoscute. În acest sens, Băloiu și Frăsineanu o definesc drept „capacitatea de a identifica noi conexiuni între elemente aparent fără legătură între ele".

Creativitatea nu reprezintă, așadar, doar un talent specific domeniului artistic sau științific, ci o capacitate care poate fi cultivată în contexte educaționale variate. Dezvoltarea acesteia este strâns legată de formarea abilităților de viață, precum comunicarea eficientă, cooperarea, empatia, asumarea responsabilității, luarea deciziilor, inițiativa și adaptabilitatea.

În ciclul primar, aceste competențe se formează prin experiențe care stimulează autonomia, rezolvarea de probleme, colaborarea și participarea activă.

Proiectele eTwinning oferă un cadru favorabil dezvoltării integrate a acestor competențe. Activitățile colaborative, schimburile interculturale, utilizarea instrumentelor digitale și realizarea unor produse comune îi determină pe elevi să exploreze, să formuleze idei, să ia decizii și să găsească soluții originale. În același timp, profesorul își asumă rolul de facilitator al învățării, creând experiențe educaționale autentice și adaptate intereselor și nevoilor copiilor.

În anul școlar trecut, elevii clasei a doua de la Școala Gimnazială „Ioan A. Bassarabescu" din Ploiești au participat la trei proiecte eTwinning, fiecare abordând o temă diferită, dar urmărind dezvoltarea competențelor prin activități creative, interdisciplinare și colaborative. Diversitatea temelor – patrimoniu cultural, protecția mediului și interculturalitate – a permis valorificarea unor contexte de învățare apropiate de interesele și experiențele copiilor.

În cadrul proiectului **Back to Origins**, elevii au fost încurajați să redescopere valoarea materialelor naturale – lemn, lână, pânză și lut – și legătura acestora cu tradițiile și patrimoniul cultural. Activitățile practice au inclus țeserea unor covorașe din fire textile, realizarea unor păpuși din linguri de lemn îmbrăcate în costume populare, modelarea unor flori din lut și confecționarea unor felicitări decorate cu materiale textile. Aceste experiențe au stimulat imaginația, motricitatea fină și exprimarea artistică, integrând conținuturi din comunicare în limba română, arte vizuale, dezvoltare personală și educație pentru patrimoniu.

Dimensiunea internațională a fost susținută prin colaborarea cu școli din România, Bulgaria, Grecia, Serbia, Turcia și Spania, prin întâlniri online, schimburi de produse, cărți digitale și expoziții virtuale. Elevii au descoperit asemănări și diferențe culturale și au înțeles că tradițiile locale constituie parte a patrimoniului european comun. Proiectul a contribuit astfel nu doar la dezvoltarea creativității, ci și la formarea respectului pentru tradiții, a responsabilității față de resurse și a bucuriei de a crea împreună.

Proiectul **Little Water Guardians 2** a urmărit conștientizarea importanței apei potabile și protejarea ecosistemelor acvatice, contribuind la formarea unor comportamente responsabile față de mediu. Activitățile au fost integrate interdisciplinar și au inclus cercetări privind resursele de apă, realizarea de desene, colaje, poezii și sloganuri, jocuri educative și activități dedicate Zilei Mondiale a Apei și Zilei Siguranței pe Internet. Elevii au fost încurajați să formuleze soluții pentru utilizarea responsabilă a apei, dezvoltându-și spiritul critic și capacitatea de argumentare.

Colaborarea cu parteneri din România, Turcia, Croația, Grecia, Italia și Serbia s-a realizat prin întâlniri online și produse comune, utilizând platforma TwinSpace. Un exemplu relevant l-a constituit realizarea unei pagini într-o carte digitală dedicată frumuseților naturale ale României, activitate prin care elevii au selectat informații și imagini, au colaborat în echipă și au utilizat instrumente digitale. Aplicații precum Canva, StoryJumper, Wakelet, Padlet și ClipChamp au fost folosite ca mijloace pentru creare, comunicare și colaborare, nu ca scop în sine. Implicarea părinților în realizarea unor materiale și în anumite activități a consolidat, de asemenea, relația dintre școală și familie.

Cel de-al treilea proiect, **Global Friendship Network**, a avut ca obiectiv promovarea prieteniei, colaborării și dialogului intercultural între elevi din diferite țări, într-un mediu digital sigur. Elevii au realizat prezentări și materiale video, logo-uri și postere, au stabilit reguli comune privind comunicarea online și au colaborat la produse digitale despre țările participante. Au creat mesaje despre prietenie și respect, cărți digitale colaborative, avatarul clasei și materiale prin care și-au exprimat propriile opinii despre lumea în care și-ar dori să trăiască.

Schimburile culturale le-au oferit copiilor posibilitatea de a descoperi tradiții, simboluri și obiceiuri ale țărilor participante și, în același timp, de a promova cultura românească. Utilizarea instrumentelor Web 2.0 și a aplicațiilor bazate pe inteligență artificială le-a permis să devină creatori de conținut digital, realizând prezentări multimedia, videoclipuri, materiale grafice și cărți digitale. Experiențele de colaborare au contribuit la dezvoltarea încrederii în sine, a empatiei și a respectului față de diversitate, elevii învățând să își exprime opiniile, să asculte punctele de vedere ale celorlalți și să lucreze pentru obiective comune.

Analizate împreună, cele trei proiecte evidențiază impactul învățării bazate pe proiect asupra dezvoltării elevilor din ciclul primar. Observațiile realizate pe parcursul activităților, analiza produselor finale și feedback-ul elevilor, părinților și profesorilor parteneri au evidențiat creșterea implicării și a motivației pentru învățare. Creativitatea s-a manifestat prin varietatea produselor realizate – obiecte artizanale, logo-uri, postere, colaje, sloganuri, videoclipuri, cărți digitale și prezentări multimedia –, iar libertatea de alegere și încurajarea inițiativei au favorizat exprimarea personală.

Participarea la activități colaborative a contribuit la dezvoltarea abilităților de viață. Elevii au învățat să comunice, să își exprime și să își susțină opiniile, să asculte, să împartă responsabilități și să lucreze împreună pentru atingerea unor obiective comune. În același timp, activitățile de documentare și rezolvare a problemelor au stimulat gândirea critică, capacitatea de selectare a informațiilor și identificarea unor soluții. Educația ecologică a favorizat asumarea

responsabilității față de mediu, iar schimburile interculturale au contribuit la dezvoltarea toleranței, empatiei și deschiderii față de diversitate.

Un rol important l-a avut integrarea tehnologiei în procesul educațional. Platforma eTwinning și instrumentele digitale au creat oportunități pentru comunicare, colaborare și exprimare creativă, contribuind la dezvoltarea competențelor digitale într-un context autentic. Respectarea regulilor privind siguranța online și protecția datelor personale a susținut, în același timp, formarea unui comportament responsabil în mediul digital.

Experiența proiectelor a avut efecte și asupra practicii cadrului didactic. Colaborarea cu profesori din alte sisteme educaționale a facilitat schimbul de bune practici, diversificarea strategiilor de predare și reflecția asupra propriului demers pedagogic. Profesorul devine astfel mai degrabă facilitator al învățării decât simplu furnizor de informații, iar activitatea didactică se orientează către experiențe autentice, interdisciplinare și relevante pentru elev.

Un alt câștig important îl reprezintă consolidarea parteneriatului dintre școală și familie. Implicarea părinților în realizarea unor materiale și în desfășurarea activităților a susținut motivația copiilor și a transformat învățarea într-o experiență împărtășită. În acest fel, proiectele au depășit limitele spațiului școlar și au creat contexte de învățare în care copilul, familia și școala au devenit parteneri.

În concluzie, participarea la proiectele **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** evidențiază valoarea eTwinning ca instrument pentru o educație relevantă, activă și centrată pe elev. Deși au abordat teme diferite, cele trei proiecte au contribuit la dezvoltarea creativității, comunicării, colaborării, competențelor digitale și interculturale, a responsabilității, empatiei și capacității de adaptare. Activitățile interdisciplinare și colaborative au creat situații în care elevii au putut învăța prin explorare, experimentare, comunicare și reflecție, transferând cunoștințele în contexte apropiate de viața reală.

Din perspectiva cadrului didactic, eTwinning reprezintă totodată un spațiu pentru inovare metodologică, colaborare profesională și dezvoltare continuă. Așa cum se subliniază în *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici*, „comunitatea eTwinning este un promotor al dezvoltării creativității și un cadru eficient pentru învățare și dezvoltare continuă” (Chiș, Marin, Bocoș, 2024, p. 340). Prin urmare, proiectele eTwinning pot constitui premise reale pentru formarea unor elevi creativi, autonomi, responsabili și capabili să colaboreze și să răspundă provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

Bibliografie

Chiș, O., Marin, D. C., Bocoș, M. D. (coord.) *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2024

Popescu-Neveanu, P., *Dicţionar de Psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1978

Băloiu, L, Frăsineanu, I., *Gestiunea inovaţiei*, Editura Economică, Bucureşti, 2001

Comisia Europeană. (2018). *Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*.

Delors, J. (coord.) (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.

Platforma eTwinning. *European School Education Platform*.

Cultivarea creativității și a abilităților de viață prin proiecte eTwinning în învățământul primar – premise pentru o educație relevantă și centrată pe elev

Raluca Neagoe
Școala Gimnazială „Ioan A. Bassarabescu”, Ploiești

Rezumat

Transformările accelerate ale societății contemporane impun o regândire a procesului educațional, în sensul dezvoltării unor competențe care să permită elevilor să se adapteze schimbărilor, să colaboreze eficient și să manifeste inițiativă și creativitate. În acest context, proiectele eTwinning oferă un cadru educațional modern, bazat pe colaborare internațională, învățare prin proiecte și utilizarea responsabilă a tehnologiei. Lucrarea evidențiază rolul proiectelor eTwinning în dezvoltarea creativității și a abilităților de viață la elevii din ciclul primar, prin analiza experiențelor desfășurate în cadrul proiectelor **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network**. Studiul demonstrează că participarea la astfel de proiecte contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie, stimulează implicarea activă a elevilor și susține reflecția pedagogică a profesorului, oferind premisele unei educații relevante, umaniste și centrate pe elev.

Cuvinte-cheie: creativitate, abilități de viață, eTwinning, învățământ primar, competențe-cheie, învățare colaborativă, educație europeană.

1. Introducere

Școala contemporană are responsabilitatea de a pregăti copiii nu doar pentru examene, ci și pentru viață. Ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice, economice și sociale solicită dezvoltarea unor competențe complexe, care depășesc acumularea de informații și pun accent pe capacitatea elevilor de a comunica, de a coopera, de a rezolva probleme și de a se adapta unor contexte noi.

Documentele europene privind educația subliniază necesitatea formării competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, iar școala este chemată să creeze contexte autentice în care elevii să învețe prin explorare, colaborare și reflecție. În acest sens, creativitatea nu mai este privită ca o aptitudine rezervată unor persoane talentate, ci ca o competență ce poate fi cultivată sistematic prin experiențe educaționale adecvate.

În același timp, dezvoltarea abilităților de viață (life skills) reprezintă una dintre prioritățile educației actuale. Capacitatea de a comunica eficient, de a lucra în echipă, de a manifesta empatie, responsabilitate și autonomie constituie premisele integrării armonioase a copilului într-o societate aflată într-o continuă transformare.

În acest context, proiectele eTwinning oferă oportunități valoroase de învățare, deoarece promovează colaborarea între școli europene, utilizarea tehnologiei în scop educațional și realizarea unor produse comune care au sens pentru elevi. Aceste proiecte creează situații autentice de învățare, în care copiii învață împreună, schimbă idei, descoperă alte culturi și își dezvoltă atât competențele cognitive, cât și pe cele socio-emoționale.

Experiența acumulată în cadrul proiectelor **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** demonstrează că participarea la parteneriate internaționale contribuie semnificativ la dezvoltarea creativității și a abilităților de viață, transformând procesul educațional într-o experiență motivantă și relevantă.

2. Creativitatea și abilitățile de viață – repere ale educației actuale

Creativitatea este definită în literatura de specialitate ca abilitatea de a genera idei originale și utile, de a găsi soluții inovatoare și de a aborda problemele din perspective diferite. În învățământul primar, creativitatea se manifestă prin imaginație, curiozitate, exprimare artistică și dorința de explorare.

Cultivarea acestei competențe presupune crearea unui climat educațional în care copilul se simte încurajat să experimenteze, să greșească, să pună întrebări și să caute soluții personale. Profesorul devine astfel facilitator al învățării, iar elevul este plasat în centrul procesului educațional.

Numeroși autori evidențiază faptul că activitățile practice, interdisciplinare și colaborative reprezintă cele mai eficiente modalități de stimulare a creativității. Învățarea bazată pe proiecte, jocurile didactice, utilizarea tehnologiei și rezolvarea de probleme autentice oferă contexte în care elevii își valorifică potențialul creator.

Complementar creativității, literatura pedagogică acordă o importanță deosebită dezvoltării abilităților de viață. Organizația Mondială a Sănătății definește aceste abilități drept capacități care permit individului să facă față eficient provocărilor și situațiilor cotidiene.

În mediul școlar, acestea includ:

- comunicarea eficientă;
- colaborarea;
- gândirea critică;
- rezolvarea problemelor;
- luarea deciziilor;
- empatia;
- autocunoașterea;
- responsabilitatea;
- adaptabilitatea.

Aceste competențe nu pot fi dezvoltate exclusiv prin metode tradiționale de predare, ci necesită implicarea elevilor în activități autentice, interactive și interdisciplinare.

În acest sens, proiectele eTwinning răspund în mod direct cerințelor educației moderne, deoarece creează contexte reale de cooperare internațională, în care elevii învață făcând, comunicând și reflectând asupra propriei experiențe.

3. Proiectele eTwinning – spații autentice de învățare

Platforma eTwinning reprezintă una dintre cele mai importante comunități educaționale europene, reunind milioane de profesori și elevi din numeroase țări participante la programul Erasmus+.

Specificul acestor proiecte constă în faptul că elevii nu sunt simpli receptori ai informației, ci devin autori ai propriilor produse educaționale. Ei cercetează, creează, colaborează și comunică permanent cu parteneri din alte țări, utilizând instrumente digitale moderne și metode interactive.

Participarea într-un proiect eTwinning facilitează:

- învățarea interdisciplinară;
- integrarea tehnologiei în activitatea didactică;
- dezvoltarea competențelor digitale;
- colaborarea internațională;
- educația interculturală;
- dezvoltarea spiritului civic;
- formarea unei identități europene.

Totodată, proiectele oferă profesorului oportunitatea de a reflecta permanent asupra propriilor practici didactice, de a experimenta metode inovatoare și de a adapta activitățile la interesele și nevoile elevilor.

În cadrul clasei, aceste proiecte au reprezentat contexte autentice în care învățarea s-a desfășurat într-o manieră integrată, conectând conținuturi din aria curriculară cu experiențe de viață relevante pentru copii.

4. Metodologia cercetării

Lucrarea are la bază un **studiu de caz** realizat pe parcursul anului școlar 2024–2025, având ca obiect de analiză trei proiecte eTwinning implementate la clasa a II-a: **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network**.

Demersul investigativ urmărește identificarea modului în care participarea la aceste proiecte contribuie la dezvoltarea creativității și a abilităților de viață ale elevilor.

În realizarea studiului au fost utilizate următoarele metode:

- observația sistematică a comportamentului elevilor pe parcursul activităților;
- analiza produselor realizate (postere, cărți digitale, videoclipuri, colaje, machete, obiecte artistice);
- analiza documentelor proiectelor;
- reflecția pedagogică asupra activităților desfășurate;
- feedback-ul oferit de elevi, părinți și profesorii parteneri în cadrul întâlnirilor și chestionarelor finale.

Participanții au fost elevii clasei a II-a A ai Școlii Gimnaziale „Ioan A. Bassarabescu" din Ploiești, implicați activ în toate etapele proiectelor, alături de colegi și profesori din România, Turcia, Grecia, Serbia, Bulgaria, Croația, Italia și Spania.

Activitățile au fost integrate în curriculum și au valorificat metode precum învățarea prin proiect, învățarea colaborativă, investigația, jocul didactic, atelierele creative și utilizarea aplicațiilor digitale (Canva, Padlet, Book Creator, StoryJumper, WordArt, Linoit, ClipChamp, Wakelet etc.).

Aceste metode au favorizat participarea activă a elevilor, dezvoltarea autonomiei și consolidarea competențelor necesare învățării pe tot parcursul vieții.

5. Proiectele eTwinning – contexte autentice pentru cultivarea creativității și a abilităților de viață

Participarea la proiectele eTwinning a oferit elevilor oportunitatea de a învăța într-un mod activ, colaborativ și interdisciplinar, într-un spațiu educațional care depășește limitele clasei tradiționale. Activitățile au fost concepute astfel încât fiecare copil să fie implicat în procesul de descoperire, creație și cooperare, iar rezultatele au demonstrat că învățarea devine mai profundă atunci când elevii sunt puși în situația de a realiza produse cu semnificație personală și socială.

Cele trei proiecte analizate au urmărit obiective diferite, însă toate au avut în comun promovarea creativității, a colaborării, a respectului pentru diversitate și a utilizării responsabile a tehnologiei.

5.1. „Back to Origins" – redescoperirea tradițiilor prin creativitate și experiențe practice

Proiectul **Back to Origins** a avut ca scop reconectarea copiilor cu materialele naturale – lemn, lână, pânză și lut – și conștientizarea valorii acestora în viața cotidiană și în patrimoniul cultural al fiecărei țări participante.

Într-o societate dominată de tehnologie și produse industriale, proiectul a oferit elevilor ocazia de a descoperi materiale autentice, utilizate de generațiile anterioare, dezvoltând respectul pentru tradiții și pentru resursele naturale.

Încă din etapa de lansare, elevii au fost provocați să răspundă unor întrebări simple, dar generatoare de reflecție:

- Din ce sunt realizate obiectele din jurul nostru?
- Cum le confecționau bunicii?
- De ce este important să protejăm resursele naturale?

Aceste întrebări au stimulat curiozitatea și au transformat activitățile practice în adevărate investigații interdisciplinare.

Atelierele dedicate fiecărui material au constituit experiențe de învățare autentice.

În cadrul atelierului dedicat firelor textile, elevii au realizat covorașe țesute pe războaie de țesut confecționate cu sprijinul părinților sau achiziționate special pentru proiect. Alte produse au fost create prin rularea firelor textile și aplicarea lor pe suport textil, activitate care a dezvoltat răbdarea, motricitatea fină și atenția pentru detalii.

Atelierul dedicat lemnului a reprezentat una dintre cele mai apreciate activități ale proiectului. Elevii au confecționat păpuși din linguri de lemn îmbrăcate în costume populare românești. Dincolo de valoarea artistică, această activitate a integrat conținuturi din domeniul educației pentru patrimoniu, dezvoltării personale și comunicării. Copiii au descoperit simbolurile costumului popular, au discutat despre semnificația horei și au realizat împreună o expoziție în care păpușile au fost așezate într-o horă simbolică, exprimând unitatea și identitatea culturală.

În apropierea zilei de 8 Martie, atelierul dedicat lutului a devenit o experiență interdisciplinară care a îmbinat educația artistică și comunicarea în limba română. Elevii au modelat flori din lut cu uscare la aer, pe care le-au integrat în felicitări adresate mamelor. Procesul de creare a fost completat de redactarea mesajelor, dezvoltând atât exprimarea scrisă, cât și dimensiunea afectivă a învățării.

Ultimul atelier, dedicat materialelor textile, s-a desfășurat în perioada sărbătorilor pascale și a avut ca rezultat realizarea unor felicitări decorate cu elemente textile și broderii. Produsele au fost oferite membrilor comunității, transformând învățarea într-un act de generozitate și comunicare.

Întregul proiect a valorificat colaborarea internațională prin întâlniri online, schimburi de produse, realizarea unor cărți digitale comune și organizarea unei expoziții finale care a reunit creațiile tuturor școlilor partenere.

Din perspectivă pedagogică, proiectul a demonstrat că experiențele tactile și activitățile practice stimulează creativitatea, perseverența, colaborarea și respectul pentru patrimoniul cultural.

5.2. „Little Water Guardians 2” – educație pentru sustenabilitate și cetățenie activă

Cel de-al doilea proiect analizat, **Little Water Guardians 2**, a avut ca obiectiv dezvoltarea responsabilității față de mediul înconjurător și conștientizarea importanței protejării resurselor de apă.

Tema proiectului a permis integrarea conținuturilor din Matematică și explorarea mediului, Comunicare în limba română, Arte vizuale și abilități practice, Dezvoltare personală și Educație civică, demonstrând caracterul interdisciplinar al activităților eTwinning.

Elevii au participat la numeroase activități de cercetare și explorare. Ei au identificat informații despre resursele de apă, au analizat importanța consumului responsabil și au realizat desene, colaje, poezii și sloganuri dedicate protejării mediului.

Un moment deosebit de apreciat l-a constituit elaborarea unei pagini comune în cartea digitală privind frumusețile naturale ale României. Pentru realizarea acesteia, elevii au căutat informații, au selectat imagini relevante și au discutat împreună asupra modului în care acestea pot reprezenta cât mai fidel patrimoniul natural al țării.

Prin această activitate s-au dezvoltat simultan competențe digitale, competențe de documentare și spiritul critic în selectarea informațiilor.

Proiectul a valorificat în mod eficient și colaborarea dintre școală și familie. Părinții au participat la realizarea unor materiale artistice și au susținut implicarea copiilor în activitățile desfășurate acasă.

De asemenea, schimburile culturale dintre parteneri au oferit elevilor posibilitatea de a descoperi tradiții, cântece, dansuri și obiceiuri specifice altor state europene, contribuind la dezvoltarea toleranței și a deschiderii interculturale.

Un rol important l-a avut integrarea tehnologiei educaționale. Utilizarea aplicațiilor Canva, StoryJumper, Wakelet, Padlet, ClipChamp și a altor instrumente digitale a permis realizarea unor produse colaborative atractive și dezvoltarea competențelor digitale într-un context autentic.

Observațiile realizate pe parcursul proiectului au evidențiat o implicare crescută a elevilor, o participare activă la activitățile de grup și dezvoltarea capacității de a argumenta și de a propune soluții pentru protejarea mediului.

Mai mult decât acumularea unor cunoștințe despre apă, proiectul a contribuit la formarea unei atitudini responsabile față de natură și la dezvoltarea sentimentului de apartenență la o comunitate europeană preocupată de sustenabilitate.

5.3. „Global Friendship Network” – educație pentru prietenie, colaborare și interculturalitate

Cel de-al treilea proiect, **Global Friendship Network**, a avut ca obiectiv consolidarea relațiilor de prietenie între elevi din diferite țări și promovarea valorilor europene prin activități colaborative și schimburi culturale.

Încă din etapa introductivă, elevii și-au prezentat școala și clasa prin materiale video, au realizat logo-uri și postere și au participat la activități de cunoaștere reciprocă.

Pe parcursul proiectului, copiii au colaborat la realizarea unor cărți digitale comune, au creat avatarul clasei, au participat la discuții online și au răspuns la provocări creative privind lumea în care și-ar dori să trăiască.

Activitățile au încurajat exprimarea liberă a opiniilor și dezvoltarea gândirii critice. Elevii au avut posibilitatea să compare tradiții, să descopere asemănări și diferențe culturale și să înțeleagă că diversitatea reprezintă o resursă, nu un obstacol.

Un element de originalitate al proiectului l-a constituit integrarea aplicațiilor bazate pe inteligență artificială și a instrumentelor Web 2.0. Acestea au stimulat interesul copiilor pentru tehnologie și au demonstrat că mediul digital poate deveni un spațiu al creativității și colaborării, atunci când este utilizat responsabil.

Realizarea cărților digitale, a materialelor grafice, a videoclipurilor și a produselor multimedia a oferit elevilor posibilitatea de a deveni creatori de conținut, nu doar consumatori de informație.

Totodată, proiectul a consolidat relația dintre școală și familie. Părinții au sprijinit desfășurarea activităților, au încurajat participarea copiilor și au contribuit la realizarea unor produse comune, consolidând caracterul comunitar al învățării.

Prin experiențele oferite, proiectul a demonstrat că prietenia, cooperarea și respectul reciproc pot constitui fundamente solide pentru formarea unei identități europene și pentru dezvoltarea unor cetățeni activi și responsabili.

6. Analiza comparativă a impactului celor trei proiecte

Deși au abordat teme diferite – patrimoniul cultural, protecția mediului și interculturalitatea –, cele trei proiecte au avut un impact convergent asupra dezvoltării elevilor. În toate situațiile s-a constatat creșterea motivației pentru învățare, implicarea activă în sarcinile de lucru și dezvoltarea competențelor transversale.

Creativitatea a fost stimulată prin activități practice, realizarea unor produse originale și utilizarea tehnologiei în scop educațional. Elevii au învățat să își exprime ideile în forme variate, să experimenteze și să găsească soluții originale pentru provocările întâlnite.

În același timp, proiectele au contribuit la dezvoltarea unor abilități de viață esențiale: comunicarea eficientă, colaborarea, asumarea responsabilității, respectarea regulilor, empatia și adaptarea la contexte noi. Interacțiunea cu parteneri din alte țări le-a oferit copiilor oportunitatea de a înțelege și valoriza diversitatea culturală, consolidând sentimentul apartenenței la o comunitate europeană.

Din perspectiva cadrului didactic, aceste proiecte au reprezentat contexte autentice de reflecție pedagogică și inovare metodologică, demonstrând că învățarea bazată pe proiecte și colaborarea internațională pot transforma experiența școlară într-un demers semnificativ, relevant și motivant pentru elevi.

6. Rezultate și discuții

Analiza activităților desfășurate în cadrul celor trei proiecte eTwinning evidențiază faptul că acestea au constituit contexte autentice de învățare, în care elevii au fost implicați activ în procesul de construire a cunoașterii. Învățarea nu s-a limitat la acumularea de informații, ci s-a concretizat în experiențe practice, produse originale și interacțiuni semnificative cu parteneri din alte țări europene.

Pe parcursul implementării proiectelor s-au observat schimbări vizibile în comportamentul și atitudinea elevilor. Comparativ cu începutul anului școlar, copiii au manifestat o mai mare inițiativă în rezolvarea sarcinilor, au formulat mai frecvent întrebări, au venit cu idei proprii și au demonstrat o disponibilitate crescută pentru colaborare. Aceste aspecte confirmă faptul că activitățile bazate pe proiect stimulează implicarea cognitivă și afectivă a elevilor și contribuie la dezvoltarea motivației intrinseci pentru învățare.

Un rezultat important îl reprezintă dezvoltarea creativității. Fiecare proiect a oferit contexte diferite de exprimare creativă: realizarea de obiecte din materiale naturale, elaborarea de cărți digitale, compunerea unui cântec, conceperea de logo-uri și postere, realizarea de videoclipuri, lapbook-uri, prezentări multimedia și produse artistice. Libertatea de a alege materiale, culori, forme și modalități de prezentare a stimulat imaginația și exprimarea personală.

În același timp, activitățile au favorizat dezvoltarea gândirii divergente. Elevii au fost provocați să găsească soluții originale, să compare informații, să identifice asemănări și diferențe între culturi și să formuleze propriile opinii în cadrul întâlnirilor și discuțiilor online. Acest tip de învățare a depășit abordarea reproductivă și a încurajat reflecția și argumentarea.

Deosebit de importantă a fost dezvoltarea competențelor sociale. Lucrul în echipă a presupus împărțirea responsabilităților, negocierea ideilor, respectarea opiniilor colegilor și asumarea unor roluri diferite în realizarea produselor finale. Elevii au învățat să coopereze, să ofere și să primească feedback, să își gestioneze emoțiile și să depășească eventualele conflicte prin dialog.

Participarea la întâlnirile online cu elevii și profesorii din alte țări a reprezentat o experiență deosebit de valoroasă. Copiii au înțeles că, dincolo de diferențele de limbă sau cultură, există valori comune precum prietenia, respectul, solidaritatea și dorința de a învăța împreună. Astfel, proiectele au contribuit la dezvoltarea competențelor interculturale și la formarea unei identități europene.

Un alt aspect evidențiat îl constituie dezvoltarea competențelor digitale. Utilizarea aplicațiilor Canva, Padlet, StoryJumper, Book Creator, Wakelet, Linoit, ClipChamp, WordArt și a instrumentelor bazate pe inteligență artificială a transformat tehnologia într-un instrument de creație și colaborare, nu doar într-un mijloc de consum al informației. Elevii au învățat să utilizeze aceste aplicații într-un mod responsabil, respectând regulile privind siguranța online și protecția datelor personale.

Rezultatele au fost confirmate și prin feedback-ul oferit de părinți, care au remarcat interesul crescut al copiilor pentru activitățile școlare, dorința acestora de a povesti acasă despre experiențele trăite și implicarea voluntară în realizarea sarcinilor de proiect. Colaborarea școală–familie s-a consolidat, părinții devenind parteneri activi ai procesului educațional.

În ansamblu, analiza demonstrează că proiectele eTwinning contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor academice, ci și la formarea unor comportamente și atitudini esențiale pentru integrarea armonioasă a copiilor într-o societate aflată într-o continuă schimbare.

7. Reflecții pedagogice

Participarea la proiectele eTwinning a reprezentat nu doar o oportunitate de dezvoltare pentru elevi, ci și un proces continuu de reflecție profesională. Fiecare activitate implementată a constituit un prilej de analiză a propriilor practici didactice și de identificare a unor modalități mai eficiente de organizare a învățării.

Experiența acumulată a evidențiat faptul că elevii învață cu mai multă ușurință atunci când activitățile sunt conectate la experiențele lor de viață și când produsele realizate au o finalitate concretă. Entuziasmul manifestat în timpul atelierelor creative, al întâlnirilor online și al activităților colaborative a demonstrat că motivația pentru învățare crește semnificativ atunci când copiii devin autori ai propriilor produse și participanți activi la procesul educațional.

Un alt aspect asupra căruia reflecția pedagogică s-a concentrat a fost rolul profesorului. În cadrul proiectelor, cadrul didactic nu mai reprezintă principalul furnizor de informații, ci proiectantul unor situații autentice de învățare, facilitator al colaborării și mentor al elevilor. Această schimbare de perspectivă presupune flexibilitate, deschidere spre inovare și disponibilitatea de a învăța permanent alături de copii.

Implementarea proiectelor a demonstrat și importanța abordării integrate a curriculumului. Activitățile desfășurate au reunit conținuturi din mai multe discipline – Comunicare în limba română, Matematică și explorarea mediului, Arte vizuale și abilități practice, Muzică și mișcare, Dezvoltare personală și Educație civică – oferind elevilor o imagine unitară asupra cunoașterii. Această integrare a favorizat transferul achizițiilor și aplicarea lor în contexte variate.

De asemenea, utilizarea tehnologiei a devenit un mijloc firesc de susținere a procesului educațional. Instrumentele digitale nu au fost utilizate pentru simpla atractivitate a acestora, ci pentru valoarea lor pedagogică: facilitarea colaborării, realizarea produselor comune, stimularea creativității și dezvoltarea competențelor digitale. În același timp, activitățile dedicate siguranței online au contribuit la formarea unei atitudini responsabile față de utilizarea mediului digital.

Experiența proiectelor eTwinning a confirmat și valoarea colaborării dintre școală, familie și comunitate. Implicarea părinților în atelierele creative și în activitățile desfășurate acasă a consolidat relația dintre familie și școală, iar elevii au perceput procesul educațional ca pe o experiență comună, susținută de toți actorii implicați.

Nu în ultimul rând, colaborarea cu profesori din alte sisteme educaționale a reprezentat o importantă sursă de dezvoltare profesională. Schimbul de idei, exemplele de bune practici și realizarea produselor comune au contribuit la diversificarea strategiilor didactice și la consolidarea unei comunități profesionale bazate pe cooperare și învățare reciprocă.

8. Concluzii

Analiza celor trei proiecte eTwinning – **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** – demonstrează că acestea reprezintă exemple relevante de bune practici în învățământul primar, răspunzând cerințelor unei educații moderne, centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea competențelor secolului XXI.

Prin activitățile desfășurate, elevii au avut posibilitatea de a învăța într-un mod activ, creativ și colaborativ, valorificând experiențe autentice care au îmbinat tradiția cu tehnologia, patrimoniul cultural cu educația pentru sustenabilitate și identitatea națională cu deschiderea europeană.

Rezultatele obținute confirmă faptul că proiectele eTwinning contribuie semnificativ la cultivarea creativității, la dezvoltarea abilităților de viață și la formarea competențelor digitale, sociale, civice și interculturale. Totodată, acestea consolidează motivația pentru învățare, încrederea în sine și capacitatea elevilor de a comunica și de a coopera în contexte diverse.

Din perspectiva cadrului didactic, participarea la astfel de proiecte stimulează reflecția pedagogică, inovarea și dezvoltarea profesională continuă. Profesorul devine creator de experiențe educaționale relevante, capabile să răspundă provocărilor unei lumi aflate într-o permanentă schimbare.

În concluzie, proiectele eTwinning demonstrează că educația relevantă nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci presupune crearea unor contexte autentice de învățare, în care fiecare copil este încurajat să exploreze, să creeze, să colaboreze și să își valorifice potențialul. Prin cultivarea creativității și a abilităților de viață, aceste proiecte contribuie la formarea unor viitori cetățeni activi, responsabili și capabili să răspundă cu încredere provocărilor societății contemporane.

Cultivarea creativității și a abilităților de viață prin proiecte eTwinning în învățământul primar – premise pentru o educație relevantă și centrată pe elev

1. Introducere

Transformările rapide ale societății, digitalizarea și globalizarea determină schimbări profunde în modul în care este conceput procesul educațional. Școala nu mai urmărește exclusiv transmiterea cunoștințelor, ci formarea unor competențe care să permită elevilor să răspundă provocărilor unei lumi aflate într-o continuă schimbare. Creativitatea, colaborarea, comunicarea, gândirea critică și responsabilitatea sunt considerate astăzi competențe esențiale pentru integrarea socială și profesională a viitorilor adulți.

În acest context, proiectele eTwinning reprezintă un exemplu de bună practică educațională, deoarece creează situații autentice de învățare, în care elevii colaborează cu parteneri din alte țări, utilizează tehnologia în scop educativ și realizează produse cu valoare practică și culturală. Aceste proiecte favorizează învățarea prin experiență, interdisciplinaritatea și deschiderea către diversitate, oferind copiilor oportunitatea de a învăța într-un mod activ și motivant.

Lucrarea își propune să evidențieze modul în care participarea la trei proiecte eTwinning – **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** – a contribuit la dezvoltarea creativității și a abilităților de viață ale elevilor din ciclul primar, precum și la îmbogățirea practicilor didactice prin reflecție pedagogică și colaborare internațională.

2. Creativitatea și abilitățile de viață – repere ale educației actuale

Creativitatea reprezintă una dintre competențele fundamentale ale secolului XXI și presupune capacitatea de a genera idei originale, de a identifica soluții inovatoare și de a valorifica experiențele personale în contexte noi. În mediul școlar, aceasta se dezvoltă prin activități care încurajează explorarea, experimentarea, exprimarea liberă și rezolvarea creativă a problemelor.

Complementar creativității, abilitățile de viață includ competențe precum comunicarea eficientă, cooperarea, empatia, asumarea responsabilității, luarea deciziilor, adaptabilitatea și gestionarea situațiilor noi. Formarea acestora începe încă din ciclul primar, când elevii își construiesc primele experiențe de colaborare, autonomie și participare activă la viața comunității.

Proiectele educaționale internaționale creează contexte favorabile pentru dezvoltarea simultană a acestor competențe. Activitățile practice, schimburile interculturale, utilizarea instrumentelor digitale și realizarea unor produse comune transformă elevul din simplu receptor al informației în participant activ la propriul proces de învățare. În același timp, profesorul devine facilitator al învățării și creator al unor experiențe educaționale autentice, adaptate nevoilor și intereselor elevilor.

3. Proiectele eTwinning – contexte autentice pentru dezvoltarea competențelor

În anul școlar 2024–2025, elevii clasei a II-a A de la Școala Gimnazială „Ioan A. Bassarabescu” din Ploiești au participat la trei proiecte eTwinning, fiecare abordând o temă diferită, dar având un obiectiv comun: dezvoltarea competențelor-cheie prin activități colaborative, interdisciplinare și creative.

3.1. Back to Origins – creativitate prin redescoperirea tradițiilor

Proiectul **Back to Origins** a urmărit reconectarea copiilor cu materialele naturale – lemn, lână, pânză și lut – și conștientizarea valorii acestora în viața cotidiană și în patrimoniul cultural. Activitățile au fost construite în jurul unor întrebări simple, dar generatoare de reflecție: *Din ce sunt realizate obiectele din jurul nostru? Cum erau folosite aceste materiale în trecut? De ce este important să le valorificăm și astăzi?*

Elevii au participat la ateliere practice în care au țesut covorașe din fire textile, au realizat păpuși din linguri de lemn îmbrăcate în costume populare românești, au modelat flori din lut pentru felicitările dedicate Zilei Mamei și au confecționat felicitări pascale decorate cu materiale textile. Aceste activități au stimulat imaginația, motricitatea fină și exprimarea artistică, dar au reprezentat și contexte autentice de învățare interdisciplinară, integrând conținuturi din comunicare în limba română, arte vizuale, dezvoltare personală și educație pentru patrimoniu.

Dimensiunea internațională a proiectului a fost susținută prin colaborarea cu școli din România, Bulgaria, Grecia, Serbia, Turcia și Spania, prin întâlniri online, schimburi de produse, realizarea unor cărți digitale și organizarea unei expoziții virtuale comune. În acest mod, elevii au descoperit asemănări și diferențe culturale și au înțeles că tradițiile locale reprezintă parte a patrimoniului european comun.

Mai mult decât un proiect despre materiale naturale, **Back to Origins** a devenit o experiență educațională care a cultivat respectul pentru tradiții, responsabilitatea față de resursele naturale și bucuria de a crea împreună.

3.2. Little Water Guardians 2 – dezvoltarea responsabilității față de mediu prin învățare colaborativă

Cel de-al doilea proiect analizat, **Little Water Guardians 2**, a avut ca obiectiv dezvoltarea conștientizării importanței apei potabile și a protejării ecosistemelor acvatice, contribuind la formarea unor comportamente responsabile față de mediu și la dezvoltarea unei atitudini civice active. Tema proiectului a oferit numeroase oportunități de integrare curriculară, activitățile fiind corelate cu discipline precum Matematică și explorarea mediului, Comunicare în limba română, Arte vizuale și abilități practice, Dezvoltare personală și Educație civică.

Încă din etapa introductivă, elevii au fost implicați în prezentarea școlii și a clasei prin materiale video, în realizarea unor logo-uri și în activități de cunoaștere reciprocă alături de partenerii din România, Turcia, Croația, Grecia, Italia și Serbia. Colaborarea internațională s-a desfășurat permanent pe platforma TwinSpace, prin întâlniri online și prin realizarea unor produse comune, care au favorizat comunicarea și schimbul de experiențe între participanți.

Activitățile dedicate protejării apei au fost variate și atractive. Elevii au realizat cercetări privind resursele de apă, au creat desene, colaje, poezii și sloganuri, au participat la jocuri

educative și au marcat evenimente internaționale, precum Ziua Mondială a Apei și Ziua Siguranței pe Internet. În cadrul acestor activități, copiii au fost încurajați să formuleze soluții pentru utilizarea responsabilă a apei și pentru protejarea mediului, dezvoltându-și astfel spiritul critic și capacitatea de a argumenta.

Un moment deosebit de valoros l-a reprezentat realizarea unei pagini în cartea digitală dedicată frumuseților naturale ale României. Pentru elaborarea acesteia, elevii au selectat informații și imagini relevante, au colaborat în echipă și au utilizat instrumente digitale moderne, dezvoltând atât competențele de documentare și comunicare, cât și competențele digitale.

Tehnologia a fost integrată firesc în toate etapele proiectului, prin utilizarea unor aplicații precum Canva, StoryJumper, Wakelet, Padlet, ClipChamp și a altor instrumente digitale care au facilitat colaborarea și realizarea produselor finale. Aceste aplicații nu au reprezentat un scop în sine, ci mijloace prin care elevii au învățat să comunice, să creeze și să colaboreze într-un mediu internațional.

Un element important al proiectului a fost implicarea familiilor în activitățile desfășurate. Părinții au sprijinit realizarea unor materiale artistice și au participat alături de copii la diferite activități, consolidând relația dintre școală și familie și transformând învățarea într-o experiență comună.

Prin toate aceste demersuri, proiectul **Little Water Guardians 2** a demonstrat că educația pentru dezvoltare durabilă poate fi abordată într-o manieră accesibilă și atractivă pentru elevii din ciclul primar, contribuind la formarea unor atitudini responsabile față de natură și la dezvoltarea competențelor sociale, digitale și civice.

3.3. Global Friendship Network – educație pentru interculturalitate și cetățenie europeană

Cel de-al treilea proiect, **Global Friendship Network**, a avut ca obiectiv promovarea prieteniei, colaborării și dialogului intercultural între elevi din diferite țări, prin activități desfășurate într-un mediu digital sigur și colaborativ. Proiectul a urmărit dezvoltarea competențelor sociale și interculturale, valorificând diversitatea culturală și utilizarea creativă a tehnologiei.

La începutul proiectului, profesorii și elevii s-au prezentat prin materiale video și prezentări digitale, au realizat logo-uri și postere și au stabilit reguli comune privind comunicarea și siguranța în mediul online. Părinții au fost informați despre obiectivele proiectului și și-au exprimat acordul pentru participarea copiilor, contribuind astfel la desfășurarea activităților într-un cadru sigur și responsabil.

Pe parcursul proiectului, elevii au colaborat la realizarea unor produse digitale comune și au participat la activități lunare dedicate cunoașterii reciproce și promovării valorilor europene. Ei au creat mesaje despre prietenie și respect, au contribuit la realizarea unor cărți digitale colaborative despre țările participante, au realizat avatarul clasei și au exprimat, prin intermediul aplicațiilor digitale, propriile opinii despre lumea în care și-ar dori să trăiască.

Schimburile culturale au reprezentat una dintre cele mai valoroase dimensiuni ale proiectului. Copiii au descoperit tradiții, simboluri naționale, obiceiuri și elemente specifice culturii fiecărei țări participante, înțelegând că diversitatea culturală constituie o resursă pentru

învățare și cooperare. În același timp, au avut ocazia să promoveze cultura românească prin prezentarea costumului popular, a tradițiilor și a unor produse artistice inspirate din patrimoniul național.

Utilizarea aplicațiilor Web 2.0 și a instrumentelor bazate pe inteligență artificială a stimulat interesul elevilor pentru tehnologie și le-a oferit posibilitatea de a deveni creatori de conținut digital. Realizarea prezentărilor multimedia, a videoclipurilor, a materialelor grafice și a cărților digitale a dezvoltat competențele digitale într-un mod autentic și creativ, demonstrând că tehnologia poate susține comunicarea și colaborarea atunci când este utilizată responsabil.

Experiențele trăite în cadrul proiectului au contribuit la dezvoltarea încrederii în sine, a empatiei și a respectului față de diversitate. Elevii au învățat să își exprime opiniile, să asculte punctele de vedere ale celorlalți și să colaboreze pentru realizarea unor obiective comune, competențe esențiale pentru formarea unor viitori cetățeni europeni activi și responsabili.

Analizate împreună, cele trei proiecte demonstrează că învățarea colaborativă, creativitatea, interdisciplinaritatea și utilizarea responsabilă a tehnologiei pot transforma activitatea didactică într-o experiență autentică și relevantă pentru elevii din învățământul primar. Deși au abordat teme diferite – patrimoniul cultural, educația ecologică și dialogul intercultural –, toate au contribuit la dezvoltarea acelorași competențe fundamentale: comunicare, colaborare, creativitate, responsabilitate, gândire critică și deschidere către diversitate.

4. Rezultate, discuții și reflecții pedagogice

Implementarea celor trei proiecte eTwinning a evidențiat impactul pozitiv al învățării bazate pe proiecte asupra dezvoltării elevilor din ciclul primar. Observațiile sistematice realizate pe parcursul activităților, analiza produselor finale și feedback-ul oferit de elevi, părinți și profesorii parteneri au confirmat că implicarea în contexte autentice de învățare contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie și la creșterea motivației pentru învățare.

Un prim rezultat observat a fost dezvoltarea creativității. Fiecare proiect a oferit elevilor posibilitatea de a explora materiale, idei și modalități variate de exprimare. În cadrul proiectului *Back to Origins*, copiii au realizat produse originale utilizând lemnul, lâna, pânza și lutul, valorificând elemente ale patrimoniului cultural românesc. În proiectele *Little Water Guardians 2* și *Global Friendship Network*, creativitatea s-a manifestat prin elaborarea de logo-uri, postere, cărți digitale, videoclipuri, colaje, sloganuri și prezentări multimedia. Libertatea de a alege modalitatea de realizare a produselor și încurajarea inițiativei au stimulat imaginația și exprimarea personală.

Participarea la activități colaborative a favorizat dezvoltarea unor abilități de viață esențiale. Elevii au învățat să comunice eficient, să își exprime opiniile, să asculte punctele de vedere ale colegilor și să lucreze împreună pentru atingerea unor obiective comune. În realizarea produselor colaborative, fiecare copil și-a asumat responsabilități, a respectat sarcinile primite și a contribuit la succesul echipei. Astfel, colaborarea a devenit nu doar o metodă de lucru, ci și o experiență de învățare socială.

De asemenea, proiectele au contribuit la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor. Elevii au fost încurajați să formuleze întrebări, să caute informații din surse diferite, să selecteze date relevante și să identifice soluții pentru diverse situații. În

proiectul *Little Water Guardians 2*, copiii au propus măsuri concrete pentru protejarea resurselor de apă și au conștientizat rolul fiecăruia în conservarea mediului. În cadrul proiectului *Global Friendship Network*, schimburile interculturale i-au ajutat să înțeleagă și să respecte diversitatea culturală, dezvoltându-și toleranța și deschiderea față de alte valori și tradiții.

Un rol important l-a avut integrarea tehnologiei în activitatea didactică. Utilizarea platformei eTwinning și a aplicațiilor digitale a oferit elevilor posibilitatea de a crea, de a comunica și de a colabora într-un mediu sigur și motivant. Instrumentele digitale au fost utilizate ca suport pentru învățare și nu ca scop în sine, contribuind la dezvoltarea competențelor digitale și la formarea unui comportament responsabil în mediul online. Respectarea regulilor privind siguranța pe internet și protecția datelor personale a reprezentat o preocupare constantă pe parcursul tuturor activităților.

Un alt rezultat semnificativ a fost consolidarea relației dintre școală și familie. Părinții au sprijinit participarea copiilor la activități, au contribuit la realizarea unor materiale și au apreciat caracterul practic și atractiv al proiectelor. Implicarea acestora a avut un efect pozitiv asupra motivației elevilor și a întărit parteneriatul educațional dintre familie și școală.

Din perspectiva cadrului didactic, participarea la proiectele eTwinning a reprezentat o oportunitate de dezvoltare profesională și de reflecție asupra propriei practici. Colaborarea cu profesori din alte sisteme educaționale a facilitat schimbul de bune practici, diversificarea strategiilor didactice și utilizarea unor metode moderne de predare, adaptate nevoilor elevilor. Proiectele au demonstrat că profesorul contemporan nu este doar un furnizor de informații, ci un facilitator al învățării, capabil să creeze contexte educaționale autentice, stimulative și relevante.

Experiența implementării celor trei proiecte confirmă faptul că activitățile interdisciplinare și colaborative contribuie la dezvoltarea armonioasă a elevilor și oferă răspunsuri concrete provocărilor educației actuale. Învățarea prin proiecte stimulează participarea activă, responsabilitatea, autonomia și transferul cunoștințelor în situații reale de viață, transformând elevul într-un actor principal al propriului proces de învățare.

5. Concluzii

Analiza proiectelor **Back to Origins**, **Little Water Guardians 2** și **Global Friendship Network** evidențiază contribuția semnificativă a programului eTwinning la promovarea unei educații relevante, centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea competențelor secolului XXI. Activitățile desfășurate au demonstrat că învățarea devine mai eficientă atunci când este bazată pe experiențe autentice, colaborare, creativitate și reflecție.

Participarea elevilor la proiecte internaționale a favorizat dezvoltarea creativității, a competențelor digitale, sociale și interculturale, precum și formarea unor abilități de viață esențiale, precum comunicarea, cooperarea, responsabilitatea, empatia și capacitatea de adaptare. În același timp, integrarea conținuturilor din diferite discipline și utilizarea tehnologiei în scop educativ au demonstrat că învățarea interdisciplinară răspunde mai bine intereselor și nevoilor elevilor decât abordările tradiționale.

Din perspectiva cadrului didactic, proiectele eTwinning reprezintă un cadru valoros pentru inovare metodologică și dezvoltare profesională continuă. Colaborarea internațională,

schimbul de experiență și reflecția pedagogică facilitează îmbunătățirea practicilor didactice și contribuie la construirea unei culturi educaționale bazate pe cooperare și învățare permanentă.

În concluzie, proiectele eTwinning demonstrează că educația relevantă presupune crearea unor contexte în care elevii învață explorând, colaborând și reflectând asupra propriilor experiențe. Prin cultivarea creativității și a abilităților de viață, aceste proiecte contribuie la formarea unor viitori cetățeni activi, responsabili și capabili să răspundă cu succes provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

Bibliografie selectivă

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.

Comisia Europeană. (2018). *Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*.

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

Delors, J. (coord.) (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.

Organizația Mondială a Sănătății. (1999). *Partners in Life Skills Education*.

Platforma eTwinning. *European School Education Platform*. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning

Cultivarea creativitatii si reflectiei pedagogice ca repere pt o educatie relevanta umanista si ancorata in complexitatea lumii actuale

Neagu Ana Maria

Liceul Tehnologic Iordache Golescu

Transformarea profundă a societății contemporane — marcată de accelerarea tehnologică, volatilitate și supraîncărcare informațională — impune redefinirea actului educațional dincolo de simpla transmitere a conținuturilor. O educație umanistă și funcțională necesită o mutare de paradigmă: de la conformism curricular la creativitate pedagogică și de la execuție mecanică la reflecție critică continuă.

1. Cadrul conceptual: Relevanță și umanism în secolul XXI

Educația umanistă plasează dezvoltarea holistică a individului — autonomie cognitivă, empatie, spirit critic și responsabilitate etică — în centrul demersului formativ. Într-o lume caracterizată prin complexitate sistemică, relevanța învățării nu mai este dată de cantitatea de noțiuni memorate, ci de capacitatea de a le contextualiza, interoga și recombina pentru a răspunde unor probleme inedite.

Relevanța contextuală: Conectarea curriculumului formal la realitățile socio-emoționale și profesionale ale elevilor.

Ancorarea umanistă: Tratarea elevului ca subiect activ al propriei formări, valorizând diversitatea stilurilor de gândire.

2. Creativitatea pedagogică ca vector al adaptabilității

Creativitatea în educație nu reprezintă un simplu adaos estetic, ci o competență structurală a profesorului și a elevului. Ea vizează restructurarea flexibilă a situațiilor de învățare, rezolvarea problemelor deschise și capacitatea de a naviga incertitudinea.

Gândire divergentă și laterală: Proiectarea sarcinilor de lucru cu soluții multiple, stimulând curiozitatea și toleranța la ambiguitate.

Design curricular flexibil: Integrarea abordărilor interdisciplinare și transdisciplinare (ex. STEAM) care depășesc granițele rigide ale disciplinelor clasice.

Securitate psihologică în clasă: Transformarea greșelii dintr-o sursă de penalizare într-o oportunitate autentică de analiză și reconfigurare a demersului de lucru.

3. Practica reflexivă: Trecerea de la tehnician la practician autonom

Conform modelului propus de Donald Schön (*The Reflective Practitioner*), actul pedagogic devine cu adevărat eficient atunci când profesorul depășește rolul de simplu executant al politicilor curriculare și devine un cercetător al propriei practici. Reflecția pedagogică operează pe trei niveluri distincte:

Reflecție PRELIMINARĂ ——► Reflecție ÎN TIMPUL ACȚIUNII ——► Reflecție ASUPRA ACȚIUNII
(Proiectare flexibilă) (Ajustare spontană/tact) (Evaluare post-factum/meta)

Reflecția tehnică: Analiza eficienței metodelor utilizate în raport cu obiectivele fixate.

Reflecția practică: Evaluarea semnificației experiențelor de învățare și a calității interacțiunii pedagogice.

Reflecția critică: Conștientizarea presupozițiilor etice, sociale și culturale care fundamentează deciziile din clasă.

4. Repere metodologice pentru o practică ancorată în complexitate

Direcție strategică	Mecanism de implementare	Impact așteptat
Învățare bazată pe investigație (Inquiry-Based)	Formularea de întrebări generative și studii de caz din viața reală	Dezvoltă autonomia epistemică și gândirea critică
Jurnalul reflexiv și auto-evaluarea	Documentarea sistematică a procesului de învățare de către elevi și cadre didactice	Stimulează metacogniția și asumarea responsabilității
Comunități de învățare profesională (PLC)	Inter-asistențe, analize de bune practici și co-creare didactică	Diminuează izolarea profesională și accelerează inovația

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice transformă școala dintr-un spațiu al reproducerii conformiste într-un laborator de formare a unor conștiințe libere, capabile să înțeleagă și să modeleze activ o societate interdependentă.

Prof: Nica Ionela Mariana
Școala Gimnazială Slătioara, jud. Olt

Provocările educației în societatea modernă

Introducere

Educația reprezintă unul dintre cele mai importante domenii ale societății, având un rol esențial în formarea individului și în pregătirea acestuia pentru viața profesională și socială. În societatea modernă, caracterizată prin schimbări rapide, dezvoltare tehnologică, globalizare și acces permanent la informație, educația se confruntă cu numeroase provocări. Școala nu mai are doar rolul de a transmite cunoștințe, ci trebuie să îi ajute pe elevi să gândească critic, să rezolve probleme, să comunice eficient și să se adapteze unor situații noi.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) consideră că sistemele de educație trebuie să pregătească elevii nu doar pentru locurile de muncă existente, ci și pentru profesii și tehnologii care încă nu au apărut. În acest context, competențele, valorile și capacitatea de adaptare devin la fel de importante ca acumularea de informații.

Principalele provocări ale educației moderne

Una dintre cele mai importante provocări este **digitalizarea educației**. Calculatoarele, telefoanele inteligente, platformele educaționale și inteligența artificială au schimbat modul în care elevii obțin și utilizează informația. Tehnologia poate face procesul de învățare mai atractiv și poate permite accesul rapid la numeroase resurse educaționale. Totuși, folosirea tehnologiei presupune și anumite riscuri. Elevii pot deveni dependenți de dispozitive, pot întâlni informații false și pot avea dificultăți în a diferenția sursele credibile de cele necredibile. UNESCO subliniază că tehnologia poate contribui la îmbunătățirea procesului educațional, dar efectele sale depind de modul în care este utilizată și de pregătirea profesorilor și a elevilor.

O altă provocare este **dezvoltarea inteligenței artificiale**. Instrumentele bazate pe inteligență artificială pot oferi explicații, pot genera texte și pot sprijini activitățile de învățare. În același timp, apar întrebări legate de corectitudinea informațiilor, originalitatea lucrărilor și dezvoltarea gândirii independente. Profesorii trebuie să îi învețe pe elevi să folosească aceste tehnologii responsabil, fără ca acestea să înlocuiască efortul personal și procesul de învățare. UNESCO consideră că apariția inteligenței artificiale modifică relația tradițională dintre profesor și elev și impune dezvoltarea unor noi competențe profesionale ale cadrelor didactice.

O problemă importantă este și **inegalitatea accesului la educație**. Nu toți elevii beneficiază de aceleași condiții materiale, de acces la internet, dispozitive digitale, materiale educaționale sau sprijin din partea familiei. Diferențele sociale și economice pot influența rezultatele școlare și oportunitățile de dezvoltare ale copiilor. De aceea, educația modernă trebuie să urmărească nu numai performanța, ci și asigurarea unor șanse cât mai egale pentru toți elevii.

De asemenea, **pregătirea și adaptarea profesorilor** reprezintă o provocare majoră. Profesorul contemporan trebuie să fie nu doar un transmițător de informații, ci și un facilitator al învățării. El trebuie să utilizeze metode moderne, să integreze tehnologia în

activitatea didactică și să răspundă nevoilor diferite ale elevilor. UNESCO evidențiază faptul că integrarea tehnologiei în educație necesită competențe digitale și pedagogice adecvate din partea profesorilor.

Un alt aspect îl constituie **schimbarea conținuturilor și a metodelor de învățare**. În trecut, accentul era pus în special pe memorarea informațiilor. În prezent, elevii au nevoie de competențe precum gândirea critică, creativitatea, colaborarea, comunicarea și capacitatea de a rezolva probleme. OECD acordă o importanță deosebită acestor competențe, precum și dezvoltării autonomiei și stării de bine a elevilor.

Totodată, educația trebuie să răspundă unor probleme sociale și globale precum schimbările climatice, migrația, conflictele, dezinformarea și transformările pieței muncii. Școala trebuie să îi pregătească pe tineri să trăiască într-o societate complexă și să participe în mod responsabil la viața comunității.

Soluții și perspective

Pentru a face față acestor provocări, este necesară modernizarea permanentă a sistemului educațional. Curriculumul școlar trebuie adaptat la realitățile societății, iar metodele tradiționale trebuie completate cu activități interactive și practice. Utilizarea tehnologiei trebuie realizată echilibrat, astfel încât aceasta să fie un instrument în sprijinul învățării și nu un scop în sine.

De asemenea, profesorii trebuie să beneficieze de formare profesională continuă, în special în domeniul competențelor digitale și al noilor metode pedagogice. În același timp, elevii trebuie învățați să utilizeze responsabil informația și tehnologia și să își dezvolte capacitatea de a analiza critic ceea ce găsesc online.

Un sistem educațional modern trebuie să pună accent și pe colaborarea dintre școală, familie și comunitate. Numai prin implicarea tuturor acestor factori poate fi creat un mediu educațional sigur, incluziv și adaptat nevoilor copiilor.

Concluzie

În concluzie, educația din societatea modernă se află într-un proces continuu de transformare. Digitalizarea, inteligența artificială, schimbările de pe piața muncii, inegalitățile sociale și nevoia de dezvoltare a unor competențe noi reprezintă provocări importante pentru școală și pentru profesori.

Educația trebuie să depășească modelul bazat exclusiv pe transmiterea și memorarea informațiilor și să formeze persoane capabile să gândească independent, să se adapteze, să colaboreze și să ia decizii responsabile. Așa cum subliniază OECD, viitorul educației presupune dezvoltarea cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și valorilor necesare pentru ca elevii să poată face față unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

Prin urmare, provocările educației moderne nu trebuie privite doar ca probleme, ci și ca oportunități de schimbare și dezvoltare. O educație adaptată societății contemporane poate contribui la formarea unor generații mai bine pregătite pentru viitor și la construirea unei societăți mai echitabile, mai responsabile și mai inovatoare.

Bibliografie

1. OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris.
2. OECD, *Future of Education and Skills 2030/2040*, OECD.
3. UNESCO (2023), *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?* 2023 GEM Report
4. UNESCO (2024), Miao, Fengchun; Cukurova, Mutlu, *AI Competency Framework for Teachers*.
5. UNESCO IITE (2011), *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*.

Studiu asupra procesului de evaluare a elevului în noua paradigmă educațională

Prof. Nicolae Mihaela-Corina
Liceul de Arte „Bălașa Doamna" Târgoviște, jud. Dâmbovița

Prin intermediul acestui studiu, ne propunem o succintă radiografiere a fenomenului evaluării și autoevaluării elevilor, în sistemul de învățământ românesc, într-o perioadă marcată de intense transformări în reforma curriculară, la nivelul disciplinei limba şi literatura română.

În condiţiile actuale ale schimbărilor permanente din domeniul educaţional, cercetările asupra evaluării şcolare sunt de o importanţă majoră, deopotrivă pentru cadre didactice şi elevi, în vederea reglării şi creşterii calitative a actului de predare-învăţare, precum şi a îmbunătăţirii performanţelor şcolare.

În demersul nostru, am pornit de la premisa că evaluarea vizează eficienţa învăţământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare. Ea este realizată de către profesorul de limbă maternă, pe parcursul tuturor activităţilor didactice, în toate etapele acestor activităţi şi vizează nu numai cunoştinţe în termeni de informaţie, ci şi competenţe şi atitudini.

Ca orice alt obiect de studiu, limba şi literatura română are obiective, conţinuturi şi metodologii, inclusiv criterii, tehnici şi instrumente de evaluare cu prioritate formative. Acestea au implicaţii majore în dezvoltarea unor competenţe şi capacităţi ale elevilor, cu valenţe atât intensive, cât şi extensive, pe întregul parcurs al formării personalităţii umane, nu numai în anii de studii, dar şi în procesul integrării socio-profesionale şi în cel de adaptare şi readaptare continuă la schimbările ce au loc în societatea contemporană. De aceea, optăm pentru ideea că instrumentele de evaluare trebuie să fie în concordanţă cu nevoile actuale ale elevilor, cu viitorul lor mod de integrare în societate, dovedit fiind faptul că şcoala nu rămâne doar o instituţie care să ofere adolescenţilor informaţii, ci un loc ce îi poate pregăti pentru viaţă.

Am observat că în trecut, disciplinele integrate studiului limbii şi literaturii române erau studiate, având drept scop doar realizarea curriculumului, ceea ce însemna acordarea atenţiei diminuate evaluării şi sporită parcurgerii materiei didactice, deci un efect negativ. Astăzi, evaluarea modernă presupune ca toate obiectivele curriculare să fie atinse printr-o permanentă diagnoză a progresului elevilor, efectul fiind pozitiv. Astfel, evaluarea modernă nu ajută doar la adaptarea acţiunilor elevilor la posibilităţile acestora, la orientarea acestora către alegerea celor mai bune căi de afirmare, ci ajută elevii şi profesorii deopotrivă, în evaluarea comună a activităţilor întreprinse la orele de curs, furnizând, implicit, feed-back-ul către părinţi.

Evaluarea trebuie să aibă, dincolo de obiective clar definite, metode eficiente, moderne, care să ofere elevului nu doar informaţii cantitative despre conţinuturile asimilate de către acesta, ci, mai ales, date despre abilităţile, competenţele sale şi modul cum va putea să le utilizeze şi să le dezvolte în viitor. Am scos în evidenţă

că evaluarea rezultatelor şcolare este o activitate centrală a unui proces eficient de instruire şi învăţare în epoca modernă, de aceea s-a simţit nevoia diversificării strategiilor de evaluare, deoarece numai în contextul folosirii multiplelor metode şi instrumente de evaluare se poate atinge un nivel înalt al evaluării curriculum-ului predat şi a celui învăţat

Avem convingerea fermă că procesul de evaluare merită o atenţie sporită, de care suntem convinşi că va beneficia în următorii ani, aşa cum a beneficiat, în ultimul deceniu, procesul de predare. Este firesc să fie aşa, întrucât noi, profesorii de limbă română, nu mai putem reprezenta doar o sursă de informaţie pentru elevi, ci un punct de sprijin pentru ca aceştia să îşi poată pune în valoare cunoştinţele dobândite în cadrul orelor la acest obiect de studiu, abilităţile, competenţele. Utilizarea pe o scară largă a metodelor moderne de evaluare, care să le completeze pe cele tradiţionale, se constituie într-o necesitate şi credem că va deveni o obligaţie morală, în deceniile ce urmează, dacă dorim cu adevărat ca elevul să devină punctul de referinţă al actului predare-învăţare-evaluare.

Literatura de specialitate utilizează trei sintagme distincte (deşi delimitările nu sunt totdeauna clare) în ceea ce priveşte posibilităţile de clasificare a modalităţilor (generic utilizând termenul) de evaluare la limba şi literatura română: „strategie de evaluare“, „tip de evaluare“ şi „formă de evaluare“. Atunci când se abordează problematica metodologiei didactice, se operează şi cu termenul „metodă/metodologie de evaluare“. De altfel, este un complex terminologic care surprinde a treia dimensiune a procesului instructiv-educativ, evaluarea. Termenul cu extensiunea cea mai largă este cel de „strategie“; în contextul de aici, strategia de evaluare desemnează un ansamblu de combinaţii contextuale, unice adesea, între metodele de evaluare, tipuri şi forme în funcţie de obiectivele didactice.

Formele evaluării rezultă din combinaţii ale variantelor aparţinând diferitelor tipuri de evaluare.

O strategie eficientă de evaluare a performanţelor la disciplinele de studiu aferente limbii române este cea care îi implică într-o situaţie formativă, este centrată pe obiective şi este elaborată-aplicată în funcţie de particularităţile psihice individuale sau de grup.

Din punct de vedere al momentului în care se face evaluarea, se disting, pentru disciplina Limba şi literatura română, mai multe tipuri de evaluare. Evaluarea iniţială (realizată la începutul perioadei de instruire), are scopul fundamental de a diagnostica nivelul de pregătire a celor care învaţă. Acest tip de evaluare permite profesorului de limbă maternă să facă predicţii. Evaluarea curentă (realizată pe parcursul perioadei de studiu); se mai numeşte şi „continuă“ sau „de progres“ sau „formativă“ și are scopul de a asigura o verificare permanentă (un feedback permanent) şi de a susţine o pregătire sistematică şi continuă; se realizează pe secvenţe de instruire mai reduse; funcţia diagnostică este orientativă în acest caz, relativă; măsoară performanţele tuturor celor care învaţă şi se aplică pentru întregul set informaţional transmis; înregistrează sistematic progresele sau regresele elevului în cadrul disciplinei Limba şi literatura română; nu vizează ierarhizarea subiecţilor evaluaţi; este principalul reper (prin informaţia pe care o oferă) în ameliorările curente. Cel de-al treilea tipe de evaluare este

evaluarea periodică (realizată în cursul perioadei de studiu, dar la intervale mai mari de timp decât cea curentă). Se mai numeşte şi „intermediară“, are scopul fundamental de a verifica mai ales gradul de restructurare a informaţiei transmise de către profesorul de limba română în module mai ample sau capacitatea de a sintetiza-generaliza; se poate aprecia că e o formă a evaluării curente, dar cu conotaţii sumative. Evaluarea finală (se realizează la sfârşitul perioadei de studiu) este denumită şi „sumativă“, „cumulativă“ sau „de încheiere“, vizează verificarea structurii informaţiei în cazul literaturii sau pentru modulul limbă şi comunicare, în sinteze mari (verifică primordial capacitatea de sinteză a celor care învaţă dar şi pe cea de a aplica informaţia în contexte concrete); este constatativă şi ierarhizatoare; nu mai permite corecţii sau ameliorări pentru grupul evaluat.
Din punct de vedere al metodelor şi procedeelor de verificare folosite în timpul orelor de limbă maternă, al instrumentelor de recoltare a informaţiei, se disting evaluarea orală, evaluarea scrisă și evaluarea practică.

Performanţa trebuie realizată prin comunicare orală, în cazul orelor de limbă şi comunicare, verificarea acestei capacităţi de exprimare orală fiind un scop. Pedagogia utilizează termenul de „ascultare“ pentru a desemna mai mult conduita examinatorului. Acest tip de evaluare implică abilitatea dialogării (implicit a formulării întrebărilor şi „măsurării-aprecierii“ răspunsurilor); indiferent că este iniţială, curentă sau finală, evaluarea orală este, inevitabil, mai subiectivă (acesta este aspectul care a generat criticile, chiar frecvente, la adresa ei).

Evaluarea scrisă este realizată pe baza probelor scrise. Indiferent cum se numesc „probele scrise“, ele permit celor care sunt evaluaţi să redacteze mai relaxat răspunsurile, să lucreze independent, în ritm propriu; evident că evaluarea depinde de calitatea probei (natura, conţinutul, amploarea, relevanţa în raport cu obiectivele didactice, timp de rezolvare alocat etc.).

Evaluarea practică (realizată prin probe practice) presupune verificarea unor abilităţi practice (nu neapărat psihomotorii); probele sunt foarte diversificate în cazul disciplinei de învăţământ Limba şi literatura română, în funcţie de conţinuturile acesteia, de obiectivele didactice, de posibilităţile concrete tehnice de evaluare.

Metodele tradiţionale de evaluare au căpătat această denumire datorită consacrării lor în timp ca fiind cel mai des utilizate. În cadrul orelor de limba şi literatura română, ca metode tradiţionale de evaluare, se utilizează probele orale, precum şi probele scrise. În cazul probelor orale, dezavantajele sunt legate de diferitele circumstanţe care pot influenţa obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât şi cea a elevului, ca de exemplu, gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variaţia comportamentului evaluatorului, starea emoţională a elevului în momentul răspunsului, precum şi consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluaţi individual. În cazul probelor scrise, dezavantajul este reprezentat de relativa întârziere în timp, a momentului în care se realizează corectarea unor greşeli sau completarea unor lacune identificate.

Metodele alternative de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acţiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente şi variate posibilităţi de a demonstra ceea ce ştiu dar, mai ales, ceea ce pot să facă.

Avantajele utilizării lor, atât în orele de literatură, cât şi în cele de limbă şi comunicare, constau în faptul că permit aprecierea şi includerea în actul evaluării a unor produse ale activităţii elevului care, în mod obişnuit, nu sunt avute în vedere, fapt care conduce la încurajarea exprimării personale a elevului, la angajarea lui în activităţi de învăţare mai complexe şi mai creative şi la o diversificare a cunoştinţelor, deprinderilor şi abilităţilor exersate. Totodată, aceaste metode oferă o perspectivă de ansamblu asupra activităţii elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depăşind neajunsurile altor metode tradiţionale de evaluare cu caracter de sondaj în materie şi între elevi.

Metodele alternative de evaluare pe care le foloseşte profesorul de limba şi literatura română sunt eliberate, în mare parte, de tensiunile şi tonusul afectiv negativ care însoţesc formele tradiţionale de evaluare, evaluarea devenind motivantă şi nu stresantă pentru elevi. Noua metodologie didactică este adecvată obiectivelor învăţământului actual şi impune o reconsiderare a metodelor şi mijloacelor de învăţământ, astfel încât să determine activizarea optimă a elevilor în plan intelectual (prin cultivarea unei atitudini euristice, investigatoare) şi prin formarea spiritului de iniţiativă.

Metodele alternative, complementare, sunt menite să mărească potenţialul intelectual al elevilor şi să–i angajeze la un efort personal în actul învăţării, cu o eficienţă formativă maximă. Instruirea trebuie să-l situeze pe elev pe primul plan, să pună accent pe munca individuală şi pe descoperirea personală a lumii reale prin: observare, investigare, experimentare, formulare de concluzii.

Principalele metode complementare de evaluare utilizate în cadrul orelor de limbă şi literatură română sunt: observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor, investigaţia, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, jurnalul, eseul, referatul.

Unul dintre tipurile de evaluare pe care îl utilizez frecvent, în cadrul orelor de limba și literatura română este autoevaluarea.

Conform *Ghidului de evaluare la limba şi literatura română*, elaborat de SNEE, în anul 2001, autoevaluarea este considerată „*o metodă complementară utilă elevilor, fiindcă le modifică statutul de etern examinat, iar caracterul sociologic al instrumentelor de evaluare le induce ideea de maturitate la care aspiră. Accentul ei cade pe implicarea elevului în construirea imaginii de sine şi, în subsidiar, pe învăţare. Rezultă o disponibilitate suplimentară a alevului, o motivaţie şi încredere în sine, care favorizează aplicarea unor metode mai complexe de evaluare.*"

Autoevaluarea este un demers care îndeplineşte o funcţie de reglare şi autoreglare a oricărui sistem, iar experienţa ne demonstrează faptul că atunci când demersurile evaluatoare şi autoevaluatoare nu se produc, activitatea în cauză se dereglează până la starea în care ea încetează de a mai fi utilă.

Abordarea integrată a învăţării şi utilizarea metodelor alternative de evaluare stimulează crearea unei relaţii de colaborare, de încredere şi respect reciproc între cadrul didactic şi elevi, precum şi între elevi. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situaţiilor de învăţare şi un element de legătură între elev şi societate, care mediază şi facilitează accesul la informaţie. Implicarea elevilor în procesului didactic trebuie realizată în toate laturile acestuia predare-învăţare-evaluare.

Autoevaluarea la limba şi literatura română conţine două caracteristici fundamentale care, în fond, condiţionează şi realizarea ei, şi anume: necesitatea ca elevul să cunoască în mod evident obiectul evaluării, care poate fi un obiectiv, o competenţă sau un element specific; necesitatea ca aceste criterii distincte să-i fi fost comunicate anterior.

Aceste două cerinţe specifice autoevaluării pot fi onorate dacă elevii beneficiază de grile de evaluare concepute de către profesorul de limbă română, în mod special pentru a facilita realizarea autoevaluării, în structura acestora delimitându-se şi obiectul evaluării, dar şi criteriile care trebuie respectate când se desfăşoară acest proces.

Raportând această modalitate la funcţiile evaluării, mai mulţi specialişti apreciază că autoevaluarea se constituie într-un mijloc foarte important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia, prin introducerea unor modificări în modul ei de desfăşurare.

Ceea ce trebuie reţinut este faptul că, prin aceste forme de autoevaluare, elevul este pus, în tmpul evaluării cunoştinţelor sale de limba română, în situaţia de a reflecta asupra unor aspecte care sunt circumscrise învăţării şi, în consecinţă, în urma acestui demers metacognitiv învăţarea însăşi are şanse să fie ameliorată şi să determine performanţe mai semnificative. Prin folosirea acestei metode de către profesorul de limbă maternă, elevii conştientizează necesitatea unui autocontrol al comportamentului şi atitudinilor. Autoevaluarea poate astfel reprezenta un feed-back pentru propria lor activitate şi o modalitate pentru profesor de a observa evoluţia elevului, prin parcurgerea unor etape.

Autoevaluarea are un rol esenţial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecăţii de valoare pe care o emite profesorul. Elevii au nevoie să se autocunoască, fapt ce are multiple implicaţii în planul motivaţional şi atitudinal.

Ca şi profesorul care conduce activitatea, elevul evaluat la obiectul de studiu Limba şi literatura română, are nevoie de puncte de referinţă care să-i definească rolul, sarcina, natura şi direcţiile activităţii sale, ajutându-l să conştientizeze procesele şi achiziţiile făcute, să-şi elaboreze un stil propriu de lucru şi să se poată situa personal în raport cu exigenţele de învăţare.

Ioan Cerghit afirmă că: „*Autoevaluarea este posibilă şi necesară întrucât serveşte cunoaşterii (perceperii) de sine (autocunoaşterii)şi dezvoltării conştiinţei de sine(autoconştiinţei), aspecte esenţiale ce vor da posibilitatea,cu timpul, fiecăruia să descopere sensul propriei valori,premisă necesară oricărei depăşiri; o disponibilitate privită în perspectiva educaţiei permanente, care presupune angajarea individului nu numai în*

procesul propriei formări, ci şi în acţiunea de evaluare a propriei formări pentru a deveni capabili de autoperfecţionare".

Conştientizarea şi monitorizarea propriei învăţări reprezintă pentru elevul evaluat în orele de limbă şi comunicare sau în cele de literatură, un proces complex, pentru că presupun un grad mai ridicat de autocunoaştere şi, mai ales, dorinţa găsirii unor soluţii pentru depăşirea dificultăţilor.

Autoevaluarea prezintă o serie de avantaje care au fost deja identificate de mai mulţi autori, de mai mulţi specialişti în evaluare.

În acest sens, L. Allal, în lucrarea *The assessment of learning dispositions in the clasroom, Assessment in education*, apreciază că principalele atuuri ale autoevaluării sunt următoarele: în plan personal, oferă elevilor ocazia de a-şi dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situaţii abilitatea de a evalua realizările lor; în plan pedagogic, permite elevilor să îndeplinească o funcţie altădată rezervată profesorului; acesta dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor săi; în plan profesional, elevii dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilităţi din ce în ce mai importante în lumea muncii unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtăşească aprecierea propriei sale performanţe.

Admiţându-se faptul că autoevaluarea prezintă o serie de avantaje pentru evoluţia cognitivă ulterioară a elevilor, trebuie să se conştientizeze totuşi că această modalitate de evaluare alternativă nu se dezvoltă de la sine, dacă profesorul de română nu construieşte situaţiile care s-o favorizeze şi, evident, în cazul în care elevii nu au nici motivaţia necesară pentru a se implica într-un demers autoevaluativ.

În consecinţă, cadrul didactic ce evaluează în orele de literatură sau limbă română trebuie, pe de o parte, să-i iniţieze pe elevi în activităţi de autoevaluare astfel încât aceasta să devină tot mai rafinată de la o etapă la alta a instruirii, iar, pe de altă parte să identifice şi pârghiile prin intermediul cărora elevii să devină tot mai motivaţi pentru acest gen de activitate.

Avantajele utilizării autoevaluării la obiectul limba şi literatura română sunt: cunoaşterea şi înţelegerea de către elevi a obiectivelor de evaluare stabilite de către profesor; compararea de către elevi a propriilor rezultate obţinute cu rezultatele aşteptate; identificarea lacunelor şi dificultăţilor întâmpinate; asumarea deciziei pentru înlăturarea carenţelor; cooperarea cu cadrul didactic; definirea poziţiei în cadrul unui grup; stabilirea unui ritm propriu de învăţare.

Dezavantajul utilizării autoevaluării în cadrul orelor de limba şi literatura română îl poate constitui supraaprecierea sau subaprecierea de către elevi a rezultatelor proprii.

În orice proces de autoevaluare, elevii ar trebui să îşi pună un set de întrebări, precum: Există un alt mod de a rezolva această sarcină? Am rezolvat sarcina suficient de bine? Care ar trebui să fie pasul următor? Ce produs, care mă reprezintă, ar trebui să-l valorifice.

Pentru formarea deprinderilor autoevaluative la elevi, profesorul de limba română trebuie să urmărească permanent atât prezentarea obiectivelor pe care elevii trebuie să le atingă, cât şi încurajarea acestora în a-şi pune întrebările de mai sus şi a descoperi răspunsul la ele.

Considerăm că cele câteva consideraţii asupra autoevaluării la limba şi literatura română, pot fi reprezentate de răspunsul la întrebări precum: Ce se urmăreşte prin autoevaluare? Când se poate face autoevaluarea? Ce forme pot fi folosite? În ce măsură profesorul utilizează rezultatele autoevaluării?

În primul rând, experienţa didactică a arătat că elevul îşi poate evalua comportamentul şi atitudinile, atât individual, cât şi în cadrul grupului. El poate reflecta asupra felului cum a rezolvat sau nu o sarcină, asupra dificultăţilor întâmpinate, asupra modului cum au putut fi depăşite sau în care şi-a ănsuţit o tehnică de lucru. De asemenea, elevul îşi poate evalua cunoştinţele şi abilităţile dobândite în mod curent sau în vederea pregătirii unui concurs sau unui examen naţional, precum bacalaureatul.

În al doilea rând, nu se poate stabili o regulă cu privire la momentul când se face autoevaluarea. În general, se aplică la sfârşitul unei activităţi mai complexe: un proiect, un portofoliu, o temă de cercetare. Dar, se poate cere autoevaluarea activităţii dintr-o secvenţă a orei. Alteori, autoevaluarea se poate realiza în ultimele minute ale orei sau poate fi cerută, ca temă de reflecţie, pentru acasă.

În general, formele de autoevaluare folosite sunt: întrebări cu răspuns deschis, chestionare, scări de clasificare. De asemenea, autocorectarea, ca formă de autoevaluare, dă elevului posibilitatea de a-şi depista operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învăţare. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, reprezintă un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent. O altă formă de autoevaluare o reprezintă autonotarea controlată. Aceasta solicită elevul să-şi acorde o notă, care este negociată apoi cu profesorul sau cu colegii. Profesorul are menirea de a argumenta şi a evidenţia corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor. Nu în ultimul rând, notarea reciprocă este o formă de autoevaluare eficientă, pentru că elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrări scrise fie la ascultările orale, exerciţiu ce nu trebuie să se concretizeze neapărat prin notarea efectivă.

Datele obţinute servesc la individualizarea învăţării, profesorul putând interveni imediat într-o situaţie în care i se solicită de către elev ajutorul sau îşi poate completa observaţiile referitoare la elevi, obţinute prin alte mijloace. De asemenea, aceste date sunt de un real folos, constituind un feed-back pentru activitatea cadrului didactic.

Aşadar, se poate afirma cu certitudine că, în cadrul lecţiei de limba şi literatura română, autoevaluarea reprezintă un beneficiu deopotrivă pentru elevi şi cadrul didactic. Ea trebuie înţeleasă ca o modalitate de autocontrol, care îi poate ajuta pe elevi să-şi dezvolte capacităţile de autocunoaştere şi de autoevaluare, să compare nivelul la care au ajuns cu nivelul cerut de obiectivele învăţării şi de standardele educaţionale, să-şi dezvolte un program propriu de învăţare.

Cultivarea capacităţii autoevaluative devine necesară din considerente care privesc organizarea activităţii şcolare. Pentru a forma capacităţi autoevaluative, în desfăşurarea orelor de limbă română, am folosit mai multe proceduri: notarea reciprocă, în sens de consultare a colegilor elevului evaluat şi autonotarea controlată, adică cel evaluat şi-a autoevaluat rezultatele, motivând.

Am întâmpinat mari greutăţi la notarea reciprocă, deoarece unele dintre colectivele claselor sunt numeroase, incluzând 28-30 de elevi, iar la un moment dat am fost nevoită să alcătuiesc un comitet de elevi care aveau ca sarcină formularea aprecierilor asupra rezultatelor colegilor supuşi evaluării; la fiecare astfel de autoevaluare aleg un alt comitet de elevi deoarece am observat că cei evaluaţi negociau nota cu vechiul comitet.

Atât în cadrul notării reciproce, cât şi în situaţia autonotării controlate, am cerut elevilor să motiveze calificativul acordat. La început a fost mai dificil pentru ei, dar, reluând acest mod de evaluare, s-au obişnuit şi i-au înţeles beneficiile.

Una dintre experienţele educaţionale care se referă la autoevaluare a fost reprezentată de o activitate desfăşurată,în primele două săptămâni ale anului şcolar, la clasa a IX-a, pe parcursul a trei ore:

În prima oră, elevii au primit un test, prin intermediul căruia urmau să fie evaluate cunoştinţe şi deprinderi care intrau în programa şcolară a clasei a VIII-a. Au fost vizate capacitatea de comunicare, de redactare de texte, de interpretare de texte la prima vedere, de prezentare a unui punct de vedere personal. Punctajul stabilit a fost notat în dreptul ficărei sarcini. După predarea lucrărilor, li s-a cerut elevilor să reflecteze la modul cum au rezolvat sarcinile, să îşi dea o notă şi să se gândească la justificarea ei.

Ora a doua a fost dedicată consultării de către elevi a lucrărilor aduse de către profesor. Ei au au fost anunţaţi că lucrările au fost citite de către profesor, care a facut anumite observaţii, dar nu au fost punctate. Elevilor li s-a cerut să îşi corecteze singuri lucrarea, după ce am discutat cu ei criteriile de notare pe care le vor aplica pe propriile lucrări. De asemenea, ei urmau să facă, punctual, pe marginea lucrării, obesrvaţii şi recomandări. În ultimele 15 minute ale orei, colegii de bancă şi-au schimbat lucrările şi au făcut aceleaşi operaţii, fiecare pe testul celuilalt. Ca temă pentru acasă, le-am cerut să îşi compare prima notă pe care şi-au dat-o cu punctajul rezultat din corectarea făcută în clasă de către colegul său.

Ora a treia a fost alocată discuţiilor pe marginea conţinutului, dar mai ales a notării lucrărilor. Elevii au primit o a treia notă de la profesor, cu observaţiile ce se refereau atât la conţinuturi, cunoştinţe, modul lor de aplicare, cât şi la modul în care elevii s-au autoevaluat. Ei au observat dacă au existat diferenţe între cele trei notări: cea proprie, cea realizată de către colegul de bancă şi cea a profesorului.

Observaţiile mele au scos în evidenţă seriozitatea cu care elevii au lucrat, diferenţele dintre cele trei notări nefiind, în cele mai multe dintre cazuri, mai mari de 0,5-1 puncte.

Pentru a justifica o astfel de activitate complicată, le-am cerut elevilor să răspundă unor întrebări: 1. De ce credeţi că vi s-a cerut să punctaţi lucrarea de două ori, mai întâi voi şi apoi colegul de bancă? 2. Discutarea în prealabil a criteriilor de notare v-a ajutat să vă stabiliţi punctajul? 3. Care dintre subiectele primite consideraţi

că a fost cel mai greu de punctat? 4. Ce anume credeţi că s-a urmărit cu sarcinile primite la acest test? 5. Ce aţi învăţat în aceste trei ore?

Răspunsurile elevilor au demonstrat faptul că au conştientizat importanţa evaluării, cele trei notări având rolul de a realiza o punctare cât mai obiectivă. Discutarea criteriilor i-a ajutat să-şi stabilească punctajul şi a fost benefică pentru urmărirea şi îndeplinirea anumitor obiective.

De asemenea, răspunsurile la ultima întrebare au arătat că cei mai mulţi dintre elevi au sesizat că este important să înveţe să se autoevalueze, să fie obiectivi în notarea proprie, cât de dificil este acest proces, dar atât de necesar pentru cunoaşterea de sine, a propriilor nevoi, dar şi limite.

Fişa de autoevaluare este un element obligatoriu al oricărui tip de portofoliu la limba şi literatura română şi poate conţine următoarele tipuri de întrebări:1. Care este, în opinia ta, compunerea cea mai bună pe care ai realizat-o şi de ce? 2. Cum ai scris-o? 3. Ce probleme ai întâlnit în redactarea ei? 4. Cum le-ai rezolvat? 5. Prin ce se deosebeşte cea mai buna lucrare a ta de celelalte? 6. Ce obiective îţi fixezi pentru următoarele activităţi de redactare? 7. Ce reuşeşti să faci acum şi ce nu reuşeai înainte? 8. Ce te-a ajutat cel mai mult să îţi îmbunătăţeşti tehnica de redactare în perioada acestui modul?

Pentru fişa de autoevaluare a jurnalului de lectură, lista întrebărilor ar putea fi: 1. Care este cea mai bună carte pe care ai citit-o în acest semestru? 2. Cum se raportează ea la cărţile tale preferate? 3. Cum ai ales-o? 4. Care este lucrul cel mai important pe care l-ai aflat din această carte? 5. Ce ai aflat, citind-o, despre tine şi despre alţii? 6. Cu ce scop citeai la începutul anului școlar? 7. Cu ce scop citeşti acum? 8. Cum te-ai transformat ca lector în acest an școlar? 9. Ce îţi propui să citeşti în continuare? 10. În ce mod îţi influenţează existenţa scrisul, cititul?

Autoevaluarea în cadrul grupului este un tip de autoevaluare ce se poate realiza prin fişe în care se cere completarea, de către elevi, la sfârşitul unei sarcini importante, a unor propoziţii de genul: 1. Am învăţat… 2. Am fost surprins de faptul că… 3. Am descoperit că… 4. Am folosit metoda……deoarece… 5. În realizarea acestei sarcini am întâmpinat următoarele dificultăţi…

Tot un tip de autoevaluare îl reprezintă chestionarul aplicat după încheierea unei sarcini de lucru:

1. Prin rezolvarea acestei sarcini de lucru am învăţat:

a).....b).....c)

2. Pe parcursul rezolvării sarcinii am avut dificultăţi la:

a).....b).....c)

3. Cred că mi-aş putea îmbunătăţi performanţa dacă:

a).....b).....c)

4. Am fost impresionat pozitiv de:

a).....b).....c)

5. Cred că activitatea mea poate fi apreciată cu:

a) nota .....

b) calificativul.....

Elevii sunt familiarizați cu scala de clasificare:

Fişa de evaluare	slab	mediu	bine	f.bine	excelent
- creativitate - motivaţie - independenţă - curiozitate intelectuală - performanţe şcolare - participarea la discuţii în clasă - disciplina în timpul lucrului - progresul realizat - comportamentul general în clasă					

Nu în ultimul rând, autoevaluarea se poate realiza și prin intermediul chestionarului privind interesul elevului pentru limba şi literatura română:

Clasa:.....

Numele şi prenumele:.....

Data:.....

Întrebările adresate elevilor		
1. Consideri că limba şi literatura română este o disciplină importantă în formarea ta?		
2. Crezi că este utilă în viaţă cunoaşterea nuanţată a limbii române?		
3. Îţi place obiectul limba şi literatura română doar pentru că este disciplină de examen?		
4. Care domenii te atrag: a) literatura română b) limba română		
5. Ai citit o monografie despre viaţa unui scriitor român?		
6. Ai citit cel puţin două studii/articole de critică literară?		

7. Preferi cărţile care au ca sursă de inspiraţie şi tematică: a) viaţa unor personalităţi? b) istoria (războaie, revoluţii, răscoale)? c) destinul unei familii? d) dragostea? e) călătoria şi aventurile?		
8. Urmăreşti filme care sunt ecranizări ale unor opere literare?		
9. Eşti interesat să afli ce romane noi au apărut?		
10. Ai citit, în întregime, un volum de poezii?		
11. Colecţionezi articole, reviste sau cărţi de literatură română?		
12. Cunoşti care sunt muzeele şi casele memoriale din regiunea sau oraşul în care locuieşti?		
13. Eşti interesat să afli mai multe despre folcorul din zona în care locuieşti?		
14. Ai vizionat spectacole de teatru care sunt ecranizări ale unor oere dramatice?		
15. Crezi că în viitor vei avea interes pentru obiectul limba şi literatura română?		

Scara de apreciere

Da=1p.
Nu=0p.

0-4p. foarte redus
5-9p. redus
10-14p. mediu (bun)
15-19p. ridicat (foarte bun)
20-23p. foarte bun (excelent)

Un alt tip de evaluare, pe care l-am utilizat, de-a lungul anilor, în cadrul orelor de limba și literatura română, a fost jurnalul.

În dicţionarul explicativ al limbii române, termenul jurnal are următoarea definiţie: „*Însemnări zilnice ale cuiva despre anumite evenimente legate, de obicei, de viaţa sa*.”

În studiul său intitulat *La forme de jours*, Michel Braud subliniază aria vastă pe care o are sintagma „jurnal personal” - jurnal literar, jurnal de călătorie, de război, dar şi jurnal intim. Definiţia pe care teoreticianul o dă acestei forme este: „*evocare zilnică sau intermitentă a evenimentelor exterioare, a acţiunilor, gândurilor şi sentimentelor personale, evocare ce prezintă o tramă a existenţei diaristului*.”

În orele de limba şi literatura română, termenul de jurnal poate fi utilizat fie cu referire la jurnalul personal, fie la jurnalul didactic, în această ultimă categorie înscriindu-se: jurnalul cu mai multe intrări, jurnalul de sinteză, jurnalul de lectură, jurnalul de proiect, jurnalul de creaţie.

Dintre toate acestea, am utilizat, în desfăşurarea activităţii mele la catedră, ca modalităţi de evaluare a elevilor, jurnalul de lectură şi jurnalul personal.

Noţiunea de jurnal de lectură a fost introdusă prin analogie cu jurnalul personal, iar cea a jurnalului de proiect prin raportare la jurnalul prorpiu-zis. Din experienţa mea la catedră, am sesizat că, în timp ce jurnalul intim constituie pentru adolescenţi un tip de scriere practicată cu uşurinţă, pentru că oferă libertate de exprimare fără exigenţe stilistice, fără constrângeri formale, jurnalul de lectură şi cel de proiect reprezintă o coordonată impusă de profesor şi, ca atare, mai greu de acceptat de către elevi. Acestea două se deosebesc fundamental de primul tip de jurnal, pentru că nu au caracter intim, sunt obligatorii, sunt destinate lecturii imediate şi au un destinatar precis -profesorul- eventual, clasa.

Jurnalul de lectură oferă posibilitatea înregistrării unui alt tip de experienţă; e vorba de experienţa lecturii, manifestată în reacţiile emoţionale şi în reflecţiile provocate de întâlnirea cu cartea. Mai mult, în situaţia în care este corect orientat, jurnalul poate oferi elevului şi posibilitatea de a reflecta asupra propriului proces de comprehensiune şi de a-şi numi sau interoga relaţia cu literatura.

O opinie despre ceea ce ar reprezenta jurnalul de lectură are autoarea Linda Rief, care, în lucrarea *Seeking Diversity, Language Arts with Adolescents*, se adresează direct elevilor printr-un discurs informal: „*Răspunsul tău scris nu trebuie să fie un răspuns la cartea pe care o citeşti. Ceea ce scrii în acest jurnal trebuie să conţină ceea ce doreşti să păstrezi/să-ţi aminteşti ca lector şi <<scriitor>>. Notele tale pot cuprinde gânduri, reacţii, interpretări, întrebări legate de ceea ce citeşti şi ceea ce observi în jurul tău. Comentariile tale pot fi legate şi de procesul scrierii cărţii de către autor şi de procesul lecturii, scrierii şi învăţării tale. Dacă nu ştii ce să scrii, gândeşte-te la următoarele lucruri: un citat, experinţe şi amintiri, reacţii provocate de lectură*."

După cum rezultă din literatura de specialitate, jurnalul are valenţe multiple şi poate servi actului didactic, fiind util, în egală măsură atât elevului, cât şi profesorului, care poate primi un feedback mai puţin formal şi poate înregistra progresul elevului. Utilizarea interdisciplinară a jurnalului este recomandată atât în evaluarea de conţinuturi, cât şi în evaluarea holistică a afectelor şi a emotivităţii.

Am constat că termenul „jurnal" nu se regăseşte prea des în programele şcolare le limba şi literatura română pentru ciclul liceal. Este prezent, prin „jurnalul de lectură", în programa pentru clasa a IX-a, şi în programa pentru clasa a XI-a, la curriculum diferenţiat de tip A, pentru profilul umanist, specializarea filologie. Folosirea lui ar permite, în cazul clasei a IX-a, dezvoltarea competenţei 1.3, „Exprimarea orală sau în scris a propriilor reacţii şi opinii privind textele receptate". La clasa a XI-a, ar permite dezvoltarea competenţei 2.3, „Interpretarea textelor studiate prin prisma propriilor valori şi a propriei experienţe de lectură".

Tot în programa pentru clasa a IX-a, termenul apare într-o recomandare pentru modulul *Ficţiune şi realitate*: „*Se recomandă studiul unor texte care nu aparţin domeniului ficţiunii literare, legate tematic de textele literare de la punctul 1. Se va urmări cu prioritate sesizarea diferenţelor privitoare la scopul comunicării, la scopul comunicării, la situaţia de comunicare, la ceea ce se comunică şi la reacţia receptorului. Se vor studia, în acest scop, cel puţin cinci texte, câte unul din fiecare dintre următoarele categorii: texte memorialistice (amintiri, memorii, mărturii, jurnal intim, jurnal de călătorie etc.)*."

Aşadar, elevii sunt familiarizaţi cu noţiunea de „jurnal", programele şcolare care o includ urmărind atât formarea competenţei de comunicare, cât şi pe cea a producerii şi receptării de text scris. Valenţele jurnalului ca metodă didactică sunt multiple şi, se poate afirma că, deşi el reprezintă o metodă activă de învăţare în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română, poate constitui şi o formă de evaluare interesantă şi eficientă, având mai multe scopuri: satisfacerea unei nevoi de exprimare a elevilor şi dezvoltarea personalităţii acestora prin înregistrarea experienţei emoţionale din perspectiva unui lector inocent; stimularea şi încurajarea reflecţiei pe marginea unui nou conţinut şi a exprimării libere a tuturor opiniilor; este esenţial ca elevii să fie încurajaţi în căutarea unor răspunsuri, facilitându-se, în acest fel, apariţia unei forme incipiente de gândire critică şi creativă.

Am sesizat că jurnalul de lectură poate constitui o modalitate eficientă de evaluare şi autoevaluare, în cadrul orelor de limba şi literatura română. Desigur, iniţial, mi-am pus întrebări precum: „Este cu adevărat folositor un jurnal de lectură? Sau îl utilizăm pentru a împovăra suplimentar munca de acasă a elevului? Pentru cine este folositor? Se încheie rolul acestui jurnal după lecţia de verificare a lecturii?" Poate că nu am găsit încă răspunsuri complete pentru toate aceste întrebări, dar m-am convins de utilitatea acestei metode în evaluarea la obiectul limba şi literatura română. Jurnalul de lectură nu devine astfel doar un rezultat concret al activităţii de lectură a elevilor sau spaţiul în care sunt invitaţi să scrie observaţii personale şi nu copiate de pe internet, ci reprezintă, pentru profesor, o modalitate de afla care sunt preferinţele de lectură ale elevilor şi cum pot fi armonizate ele cu lecturile specifice vârstei. De aceea, el devine complementar diferitelor tipuri de chestionare de lectură.

De asemenea, reprezintă un mijloc de a-l obişnui pe elev cu operaţia de evaluare, chiar autoevaluare, prin intermediul său profesorul putând evalua şi modul în care elevii reuşesc să facă aprecieri critice la adresa cărţilor citite, observându-se astfel capacitatea lor de argumentare.

Alina Pamfil, într-unul dintre numerele revistei *Perspective*, sublinia că „Superioritatea jurnalului de lectură constă, paradoxal în prestaţia *modestă* pe care o înregistrează, în faptul că nu aspiră la o lectură critică, ci valorifică doar lectura inocentă pe care o poate cu adevărat realiza elevul. Substanţa acestor jurnale se poate constitui din reacţii emoţionale, din analogii între evenimentele citite şi propria experienţă de viaţă, din ipoteze legate de evoluţia posibilă a textului."

Nu în ultimul rând, jurnalul de proiect are o utilitate la fel de mare ca a celorlalte două tipuri de jurnale, în procesul evaluării, în orele de limba şi literatura română, așa cum afirma Monica Halaszi, în *Jurnalul între*

adevăr şi utopie: „*acest exerciţiu de scriere este mai mult decât atât: este o cale de aprivi mai clar în tine însuţi.*”

Într-adevăr, munca la catedră mi-a oferit posibilitatea să observ beneficiile realizării de către elevi a jurnalelor de proiect, permiţându-le acestora să reflecteze asupra muncii individuale şi a celei în echipă, precum şi să-şi evalueze nevoile şi atitudinile de-a lungul derulării activităţii. Pentru mine, jurnalele de proiect au însemnat înţelegerea modului cum s-au desfăşurat învăţarea şi procesele de grup, care nu sunt evidente în produsele finale ale proictului. De asemenea, mi-au oferit posibilitatea să identific progresul elevilor şi să reflectez la modalităţile de îmbunătăţire a acestei activităţi, în beneficiul acestora.

Ce am aflat din jurnalele de proiect, de-a lungul experienţelor mele educaţionale? Extrem de multe aspecte ale modului cum elevii au conceput aceste proiecte, atât la nivel de informaţie, cât şi în privinţa atitudinilor, stărilor, proceselor. Cele mai multe sunt sincere şi autentice, altele sunt conformiste şi formale, dar toate au în comun informaţii privind: modul de constituire al echipei, inechitatea referitoare la contribuţiile inegale ale membrilor echipei (atunci când este cazul), problemele de comunicare în grupa de lucru, distribuirea sarcinilor, ritmul activităţilor, generarea ideilor, deciziile membrilor echipei, problemele întâmpinate şi depăşirea acestora, aşteptările elevilor, autoevaluarea etc.

În cele mai multe dintre cazuri, jurnalele de proiect au arătat interesul elevilor pentru lucrul în grup, pentru proiectele interdisciplinare, care pun în valoare calităţile artistice ale tinerilor de la clasele cu profil arte plastice şi arhitectură. De asemenea, este subliniată preferinţa acestor adolescenţi pentru evaluarea, de către profesorul de limba română, prin metode alternative, care fac învăţarea mult mai agreabilă şi oferă şanse reale egale tuturor elevilor, indiferent de bagajul anterior de cunoştinţe sau de nivelul intelectual.

Este cunoscut faptul că actuala generaţie percepe tot ceea ce ţine de programa şcolară ca pe o constrângere, de aceea, de multe ori, când am hotărât să utilizez la clasă această metodă de evaluare, elevii şi-au pus întrebări, precum: „Care este utilitatea unui astfel de jurnal?”, „Cui foloseşte notarea propriilor idei, sentimente, gânduri?”

Răspunsul, parţial, a venit tot din partea lor, după ce au observat modul în care au fost valorificate la clasă, în studierea textelor din programa şcolară, notiţele din jurnalele lor de lectură. Au remarcat că acestea sunt un prim pas făcut de elev - care este discret îndrumat - spre ipostaza de lector eficient/competent, ce urmează celei de lector inocent.

Alte aspecte importante referitoare la utilitatea jurnalului de lectură vizează posibilitatea de a regăsi ulterior reflecţii, care pot constitui un prim pas spre emiterea unor judecăţi de valoare, precum şi posibilitatea transpunerii în cuvinte a unor zone de nelinişte care se nasc în sufletul cititorului ce descoperă pentru prima dată un text.

Desigur că importanţa utilizării jurnalului nu se constituie numai în satisfacerea unei nevoi personale de exprimare a elevilor, prin înregistrarea experienţei lor emoţionale ca lectori sau în incurajarea acestora de a

căuta răspunsuri, facilitându-se, astfel, apariţia unor forme incipiente de gândire critică şi creativă. El poate fi utilizat cu succes ca metodă complementară de evaluare, fiind agreată de elevi pentru că, în mod evident, nu evaluează cunoştinţe, ci deprinderi de scriere reflexivă după actul lecturii, ceea ce reprezintă pentru ei, un mod mult mai relaxat de a fi evaluaţi decât prin metodele tradiţionale.

În plus, notele obţinute în urma evaluării se pot situa, pentru toţi elevii, în jumătatea superioară a grilei de notare, ceea ce conferă satisfacţii deosebite şi celor care, în mod obişnuit nu pot obţine astfel de performanţe. Aşadar, o astfel de metodă de evaluare, încurajează elevii cu mai puţine abilităţi, cunoştinţe, aptitudini la limba şi literatura română, oferindu-le posibilitatea să se pună în valoare în faţa celorlalţi, ceea ce duce la creşterea respectului de sine şi, în consecinţă, la creşterea motivaţiei acestora pentru lectură.

Cu certitudine, jurnalul de lectură are câteva avantaje incontestabile. Astfel, acest tip de jurnal poate constitui pentru profesorul de limbă maternă un ghid în ceea ce priveşte capacităţile de comprehensiune şi de interpretare de către elev a unui text literar. El poate oferi cadrului didactic răspunsuri la întrebări ce vizează atât latura afectiv-emoţională a elevilor, cât şi evaluarea capacităţii lor de argumentare. Jurnalul de lectură oferă elevului un alt tip de experienţă, cea a lecturii, dar și posibilitatea de a reflecta asupra propriului proces de comprehensiune şi de a-şi numi sau interoga relaţia cu literatura.

Desigur, există și dezavantaje ale utilizării acestei metodei de evaluare, în primul rând, pentru că nu poate fi utilizată în cadrul orelor de limbă şi comunicare. De asemenea, evaluarea jurnalului necesită alocarea multor ore, din partea profesorului, lucru dificil mai ales în cadrul colectivelor de elevi numeroase. În plus, nu toţi elevii înţeleg necesitatea utilizării acestei metode de evaluare în timpul orelor de limbă şi literatură.

Structura posibilă a jurnalului de lectură, utilizat de către profesorul de limbă română, ar putea fi :

a) o filă cu lista cărţilor citite;

b) o filă cu lista cărţilor pe care elevul doreşte să le citească sau care au fost indicate de profesor ca lecturi suplimentare;

c) pagini de lectură datate;

d) o pagină liberă, la sfârşitul notelor despre text, pentru comentariile profesorului.

Fila cu lista cărţilor poate cuprinde, alături de autor, titlu, editura, anul de apariţie a cărţii şi data când elevul a început lectura, precum şi când aceasta a fost încheiată, gradul de dificultate a cărţii şi o evaluare a acesteia, în puncte.

Filele cu notiţe de lectură pot fi împărţite în două coloane : prima conţine citate din text sau rezumatul unor secvenţe, iar a doua, comentarii pe marginea lor. Aceste file pot fi urmate de secţiuni cu concluzii de lectură.

David Bleich, autorul lucrării *Reading and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*, menționează cum pot fi organizate concluziile de lectură, în jurul următoarelor trei întrebări: „*1.Ce ai reţinut din ceea ce ai citit? 2.Ce sentimente ţi-a provocat lectura? 3.Ce amintiri ţi-a trezit lectura?*”

Temple și Gillet, în studiul *Language and Literacy, A Lovely Approach,* notează: „*În situaţia în care profesorul doreşte să diversifice glosele elevilor, există soluţia de a multiplica direcţiile şi de a le explicita*” și oferă mai multe variante:

1. notarea reacţiilor emoţionale: „scena îmi aminteşte de...”, „personajul îmi inspiră teamă...”etc.;

2. formularea unor constatări sau anticipaţii pe parcursul lecturii: „consider că..”, „probabil eroul va...”, „s-ar putea ca...”, „se pare că...”etc.

3. interacţiunea cu personajele: „ştiu ce resimte X când...”, „îmi pare rău pentru..”, „X se aseamănă cu...”etc.

4. aprecieri despre personaje: „X a greşit când.....”, „acest fapt înseamnă pentru el că....” etc.

5. judecăţi critice: „această carte mi-a plăcut pentru că...”, „cea mai reuşită parte a cărţii a fost...”, „această secvenţă a fost fascinantă/plictisitoare/tristă pentru că...”, „nu cred că naratorul ar fi trebuit să...” etc.

Experienţa educaţională a profesorului de limba română arată că folosirea jurnalului de lectură în evaluarea elevilor nu presupune identificarea unor cunoştinţe ale acestora, ci, mai degrabă, modul lor de gândire, capacitatea şi abilitatea de a pătrunde substanţa unor opere literare, competenţa de a redacta texte şi de a-şi exprima opinia, de a emite judecăţi de valoare.

Evaluarea jurnalului de lectură presupune existenţa unui dialog între elev şi profesor, dialog ce se concretizează mai ales sub forma adnotărilor realizate de către cadrul didactic. Acestea ar trebui să se caracterizeze prin: predominanţa remarcilor globale, referitoare la întregul text, faţă de cele locale, referitoare la fragmente de text; predominanţa remarcilor explicative (de exemplu: „nu ai redactat corect textul, pentru că...”) faţă de remarcile injonctive (ex: a se reface, a se adăuga...) sau normative (ex: foarte bine, insuficient..); coexistenţa remarcilor despre conţinutul textului şi a celor referitoare la aspectele formale; preponderenţa sublinierilor valorizante faţă de cele negative; prezenţa unor remarci „implicative”, prin care profesorul îşi manifestă realul interes pentru gândirea elevului, pentru emoţiile si trăirile acestuia provocate de actul lecturii, dovedind că el nu este doar un simplu evaluator.

De asemenea, utilă în cazul acestei metode alternative de evaluare este, atât pentru profesor, cât şi pentru elev, autoevaluarea. Un exemplu în acest sens poate fi următorul model:

1. Care este cea mai bună carte pe care ai citit-o în acest interval de învățare?
2. Cum se raportează ea la cărţile tale preferate?
3. Cum ai ales-o?
4. Care este lucrul cel mai important pe care l-ai aflat din această carte?
5. Ce ai aflat, citind-o, despre tine şi despre alţii?
6. Cu ce scop citeai la începutul intervalului de învățare?
7. Cu ce scop citeşti acum?
8. Cum te-ai transformat ca lector în acest interval de învățare?
9. Ce îţi propui să citeşti în continuare?

10. În ce mod îţi influenţează existenţa scrisul, cititul?

O activitate didactică în cadrul căreia am utilizat metoda jurnalului de lectură în scopul evaluării elevilor, a avut loc la clasa a IX-a, având ca text-suport romanul *Cartea nunţii*, aparţinând lui George Călinescu, discutat în cadrul unităţii de învăţare *Scene din viaţa de ieri şi de azi*.

Aspecte urmărite	Percepţia textului
1. Ce am reţinut din textul citit?	Idei, informaţii despre personaje etc.
2. Ce sentimente mi-a provocat lectura.(De ce?)	Plăcere, tristeţe...Motivarea răspunsului
3. Ce amintiri din experienţa proprie mi-a trezit lectura textului? (De ce?)	Experienţe din copilărie, din adolescenţă (detalierea lor) etc
4. Ce mi s-a părut interesant/ deosebit în textul respectiv? (De ce?)	Construcţia, personajele, firul epic, modalitatea de narare, finalul etc.
5. Ce nu mi-a plăcut în textul citit?	
6. Extragerea unui fragment preferat şi motivarea alegerii făcute.	Nu mi-a plăcut...pentru că...
7. Cu ce alte texte pot să compar textul citit? (motivarea alegerii făcute).	Am ales acest fragment pentru că...
8. În ce măsură aşteptările mele la începutul lecturii au fost satisfăcute de conţinutul textului?	Textul citit poate fi apropiat de ...pentru că...
9. Ce modificări pot aduce în textul citit pentru a corespunde aşteptărilor mele?	Menţionarea aspectelor vizate la începutul lecturii şi a impresiilor finale
10. Transpunerea în imagine a conţinutului /a unui pasaj/ a unui personaj/a unei scene semnificative...	Detalierea modificărilor propuse (atitudini ale personajelor, finalul etc.)
	Realizarea unui desen, reprezentare grafică, alegerea unui simbol etc.

O altă experienţă didactică în care am utilizat jurnalul ca metodă de evaluare a fost reprezentată de scrierea elevilor a jurnalului de proiect, cu tema *Târgovişte-ieri şi azi*, la clasa a IX-a.

În evaluarea procesului prin jurnal, am urmărit câteva aspecte, folosind următoarea grilă de evaluare:

Numele şi prenumele elevului……..

Grupa……

Criterii	Foarte bine	Bine	Slab
Implicarea elevului în pregătirea proiectului			
Participarea la întâlnirile grupei			
Toleranţă, capacitatea de a-i asculta pe ceilalţi			
Seriozitate			
Demonstrarea interesului faţă de tema proiectului			

Interesant de reţinut este că această grilă, oferită elevilor încă de la începutul proiectului, împreună cu criteriile generale de evaluare a proiectului şi standardele de performanţă, a reprezentat o modalitate de evaluare, dar şi de autoevaluare a activităţii depuse de fiecare membru al echipei de proiect. Am dorit astfel să vizez şi competenţele de autoevaluare ale elevilor, utile permanent atât pe parcursul liceului, cât şi după absolvirea acestuia.

Aşadar, explicând permanent elevilor săi în ce constă procesul de evaluare, care sunt criteriile şi standardele de performanţă, precum şi obiectivele evaluării, profesorul de limba română poate regla şi ameliora activitatea pe parcursul desfăşurării procesului de predare-învăţare şi, nu în ultimul rând, poate aprecia just valoarea eforturilor de învăţare depuse de către elevi pe parcursul activităţilor desfăşurate.

Nu trebuie uitat niciun moment că evaluarea este cea care furnizează atât cadrelor didactice, cât şi elevilor, informaţiile necesare desfăşurării optime a procesului de predare-învăţare şi se constituie ca parte integrantă a acestui proces, indiferent că se numeşte evaluare iniţială, sumativă sau finală.

Psihologul David Ausubel remarca importanţa evaluării iniţiale, apreciind: „*Dacă aş vrea să reduc toată psihologia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea sunt cunoştinţele pe care elevul le posedă la plecare. Asiguraţi-vă de ceea ce el ştie la plecare şi instruiţi-l în consecinţă*”.

În ceea ce priveşte evaluarea continuă, profesorul universitar Ioan T. Radu susţine că „*privită în ansamblu, evaluarea formativă transformă acţiunea în evaluare: din proces predominant constatativ în unul diagnostic, de susţinere a învăţării, dintr-o evaluare globală, în una nuanţată, din acţiune adăugată activităţii didactice, în proces constitutiv al acesteia*”.

Cunoaşterea, explicarea şi perfecţionarea rezultatelor elevilor în orele de limba şi literatura română, precum şi a proceselor de predare-învăţare care au dus la aceste rezultate, nu pot fi posibile decât prin realizarea permanentă şi sistemică a unei evaluări a procesului instructiv-educativ.

Fără evaluare, noi, profesorii de limbă maternă, nu putem cunoaşte efectele acţiunii desfăşurate, aşa încât pe baza informaţiilor obţinute, activitatea la clasă să poată fi ameliorată şi perfecţionată în timp. Evaluarea

rezultatelor şcolare la limba şi literatura română presupune determinarea gradului în care obiectivele procesului de instruire au fost atinse, precum şi eficienţa metodelor de predare-învăţare.

De aceea, remarcăm, încă o dată, că folosirea metodelor complementare de evaluare, în orele de limbă şi literatură română, reprezintă un beneficiu pentru elevi, chiar dacă efortul pe care îl face cadrul didactic este uneori mult mai mare, decât în cazul când utilizează metode tradiţionale de evaluare.

Se constată că aceste metode moderne vizează atât competenţele, cât şi valorile şi atitudinile existente în programă, adică pune accent pe latura calitativă a procesului de învăţare, în detrimentul celei cantitative. De asemenea, se poate afirma că evaluarea prin metode complementare evidenţiază atât abilităţile de exprimare orală a elevilor, cât şi cele de exprimare scrisă în receptarea textelor.

Bibliografie

ALLAL, Linda, 2002, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol.9, Genève.

AUSUBEL, D., ROBINSON, F., 1981, *Învăţarea în şcoală*, Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

BLEICH, David, 1975, *Reading and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*, Illinois: National Council of Teachers.

CERGHIT, Ioan, 2002, *Sisteme de instruire alternative şi complementare*, Bucureşti: Editura Aramis.

CUCOȘ, Constantin, 2000, *Pedagogie*, Iaşi: Editura Polirom.

GOIA, Vistian, DRĂGOTOIU, Ion, 1995, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

NEACȘU, Ion, STOICA, Adrian, (coord.), 1996, *Ghid general de evaluare şi examinare*, MEN, Bucureşti: Editura Aramis.

PAMFIL, Alina, 2003, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Piteşti: Editura Paralela 45.

PARFENE, Constantin, 1999, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală* (ghid teoretico-aplicativ), Iaşi: Editura Polirom.

RADU, T., Ion, 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

RIEF, Linda, 1991, *Seeking Diversity, Language Arts with Adolescents*, Heinemann Publisher.

S.N.E.E., 2001, *Ghid de evaluare la limba şi literatura română*, Bucureşti: Editura Aramis.

STOICA, Adrian, 2001, *Evaluarea curentă şi examenele-Ghid pentru profesori*, Bucureşti: Editura ProGnosis.

TEMPLE, Charles, GILLET, Jean, 1990, *Language and Literacy: A Lovely Approach,* Glenview: Harper Collins College Publishers.

Învățarea continuă și reconstrucția identității profesionale a cadrului didactic

Prof. Nicolae-Udroiu Maria

Liceul Teoretic Iancu C. Vissarion Titu

Înțelegerea profesorului ca profesionist care învață permanent presupune depășirea unei concepții tradiționale asupra formării, potrivit căreia dezvoltarea competențelor se realizează predominant prin activități externe practicii cotidiene. În realitate, o mare parte a învățării profesionale are loc chiar în interiorul activității didactice, prin observarea efectelor propriilor decizii, analiza reacțiilor elevilor, schimbul de experiență și adaptarea strategiilor utilizate.

Schön (1983) a evidențiat importanța practicianului reflexiv, capabil să analizeze propria acțiune și să învețe din situațiile concrete întâlnite în activitatea profesională. Reflecția devine astfel un mecanism prin care experiența poate fi transformată în cunoaștere profesională. Profesorul nu se limitează la aplicarea unor metode preexistente, ci analizează permanent eficiența acestora și identifică modalități de adaptare și îmbunătățire.

În acest sens, activitățile de pregătire a lecțiilor, elaborarea materialelor didactice, evaluarea rezultatelor elevilor și analiza feedbackului pot reprezenta contexte autentice de învățare profesională. Profesorul care concepe o activitate, o aplică, observă rezultatele și ulterior o revizuiește parcurge un proces apropiat de cercetarea asupra propriei practici. Atunci când acest proces este realizat împreună cu alți profesori, dimensiunea individuală este completată de una colaborativă, iar experiențele personale devin resurse pentru întreaga comunitate profesională.

Colaborarea profesională constituie una dintre modalitățile prin care școala poate dezvolta o cultură organizațională orientată spre învățare și inovare. Stoll et al. (2006) arată că dezvoltarea comunităților profesionale de învățare poate susține îmbunătățirea practicilor educaționale prin schimb de experiență, reflecție colectivă și asumarea unor obiective comune.

Colaborarea eficientă presupune mai mult decât transmiterea unor materiale sau informații între colegi. Ea presupune participare activă, comunicare profesională, negocierea unor soluții, asumarea responsabilității și evaluarea rezultatelor. În cadrul unei echipe de profesori, fiecare membru poate contribui cu propriile competențe și experiențe, iar diversitatea perspectivelor poate conduce la soluții mai bine adaptate complexității procesului educațional.

Hargreaves și O'Connor (2018) subliniază faptul că profesionalismul colaborativ presupune construirea unei culturi bazate pe responsabilitate colectivă, dialog și dezvoltare profesională. Într-un asemenea context, succesul educațional nu mai este perceput exclusiv ca responsabilitate individuală, ci ca rezultat al unei responsabilități profesionale împărtășite.

Această perspectivă este relevantă în special în contextul inovării didactice. Introducerea unei metode noi, utilizarea unui instrument digital sau proiectarea unei activități interdisciplinare pot fi mai eficiente atunci când sunt discutate și analizate în cadrul unei echipe. Feedbackul colegial permite identificarea punctelor forte și a aspectelor care necesită îmbunătățire, iar experiența acumulată în urma aplicării poate fi transferată către alți profesori.

Una dintre formele concrete de manifestare a colaborării profesionale este reprezentată de crearea și valorificarea resurselor educaționale. Fișele de lucru, fișele de feedback, jocurile didactice, chestionarele și testele interactive pot deveni instrumente importante pentru susținerea învățării elevilor, dar și pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale profesorilor.

Elaborarea unei fișe de lucru presupune identificarea obiectivelor, selectarea conținuturilor, formularea sarcinilor și stabilirea modalităților de verificare. Atunci când acest proces este realizat colaborativ, fiecare profesor poate contribui la îmbunătățirea resursei. Un cadru didactic poate propune conținutul, un altul poate analiza adecvarea metodologică, iar un alt

coleg poate verifica nivelul de dificultate și claritatea instrucțiunilor. Resursa finală poate fi testată ulterior la clasă, iar rezultatele pot fi discutate și utilizate pentru revizuire.

Această abordare transformă materialul didactic într-un produs profesional dinamic. El nu este creat o singură dată și utilizat invariabil, ci este permanent adaptat în funcție de feedback și de rezultatele elevilor. În acest fel, procesul de creare a resurselor devine o formă de învățare profesională bazată pe practică.

Fișele de feedback au o importanță deosebită deoarece permit includerea perspectivei elevului în procesul de îmbunătățire a activității didactice. Feedbackul poate furniza informații despre gradul de înțelegere a conținuturilor, nivelul de dificultate perceput, atractivitatea activităților și eficiența strategiilor utilizate. Analizarea acestor informații împreună cu alți profesori poate conduce la identificarea unor soluții comune și la adaptarea activităților viitoare.

Jocurile didactice pot susține, la rândul lor, participarea activă și motivația elevilor. În special în predarea limbilor moderne, activitățile ludice pot facilita exersarea vocabularului, a structurilor gramaticale și a competențelor de comunicare într-un cadru mai puțin formal. Crearea unor jocuri precum exerciții de asociere, provocări de vocabular, concursuri gramaticale sau activități de tip „escape room” poate constitui un context de colaborare între profesori, care își pot împărtăși ideile și pot adapta activitățile la diferite niveluri de competență.

Chestionarele și testele interactive oferă posibilitatea obținerii rapide a unor date privind nivelul de achiziție a competențelor. Utilizarea tehnologiei poate facilita feedbackul imediat și poate permite profesorului să identifice dificultățile elevilor. În același timp, rezultatele pot fi analizate în cadrul echipei de profesori, oferind premise pentru proiectarea unor activități remediale sau de aprofundare.

Dezvoltarea tehnologiilor digitale a extins posibilitățile de colaborare profesională și de creare a resurselor educaționale. Platformele digitale permit profesorilor să creeze și să distribuie materiale, să colaboreze la elaborarea documentelor și să ofere feedback într-un interval scurt de timp.

Comisia Europeană (2020) subliniază importanța dezvoltării competențelor digitale ale cadrelor didactice și integrarea acestora în procesul educațional. Competența digitală nu trebuie însă privită doar ca abilitatea de a utiliza anumite aplicații, ci ca o capacitate de a selecta și integra responsabil tehnologia în funcție de obiectivele pedagogice.

În acest context, profesorul trebuie să răspundă nu doar întrebării „Ce instrument digital pot folosi?", ci mai ales întrebării „În ce mod contribuie acest instrument la realizarea obiectivelor de învățare?". Colaborarea profesională poate sprijini răspunsul la această întrebare, deoarece profesorii pot compara experiențele de utilizare a diferitelor tehnologii și pot identifica practicile care produc rezultate relevante.

Un element esențial al procesului de dezvoltare profesională îl reprezintă feedbackul. Acesta poate proveni de la elevi, colegi sau din analiza rezultatelor evaluărilor. Feedbackul eficient nu are doar rolul de a evidenția ceea ce nu funcționează, ci oferă informații utile pentru orientarea viitoarelor acțiuni.

În practica didactică, feedbackul poate fi integrat în mod sistematic prin chestionare scurte, reflecții după lecție, analiza rezultatelor testelor și discuții profesionale. Aceste instrumente pot contribui la construirea unei culturi a îmbunătățirii continue.

Reflecția asupra activităților desfășurate permite profesorului să identifice relația dintre obiectivele propuse și rezultatele obținute. În cazul în care o activitate nu produce efectele așteptate, aceasta nu trebuie privită exclusiv ca un eșec, ci ca o sursă de informații pentru proiectarea unor intervenții ulterioare. Schön (1983) consideră tocmai această capacitate de a reflecta asupra acțiunii una dintre caracteristicile esențiale ale profesionistului reflexiv.

Atunci când reflecția este realizată în colaborare, perspectiva asupra unei situații educaționale devine mai complexă. Diferite interpretări ale aceleiași experiențe pot conduce la identificarea unor soluții care nu ar fi fost evidente pentru un singur profesor.

Finalitatea dezvoltării profesionale și a colaborării dintre cadrele didactice trebuie să fie îmbunătățirea calității educației oferite elevilor. Colaborarea profesorilor poate contribui la diversificarea strategiilor de predare, la adaptarea activităților la nevoile elevilor și la dezvoltarea unui climat educațional favorabil participării active.

Prin utilizarea unor fișe de lucru bine proiectate, a jocurilor didactice, a instrumentelor de feedback și a testelor interactive, elevii pot beneficia de experiențe de învățare mai variate și mai apropiate de propriile nevoi. În același timp, participarea la activități colaborative îi poate ajuta să își dezvolte competențe precum comunicarea, cooperarea, rezolvarea problemelor și autonomia în învățare.

La nivel instituțional, colaborarea profesională poate contribui la dezvoltarea unei culturi organizaționale în care schimbul de experiență și reflecția sunt valorizate. O școală care susține învățarea profesională continuă devine, în același timp, o organizație capabilă să învețe și să se adapteze.

Evoluția educației contemporane depinde nu numai de resursele materiale și tehnologice disponibile, ci și de capacitatea profesioniștilor din educație de a învăța, colabora și inova. Învățarea continuă reprezintă fundamentul dezvoltării profesionale, în timp ce colaborarea oferă cadrul prin care cunoștințele și experiențele individuale pot fi transformate în resurse colective.

Crearea colaborativă a fișelor de lucru, a instrumentelor de feedback, a jocurilor didactice, a chestionarelor și a testelor interactive constituie exemple concrete prin care principiul colaborării poate fi transformat în practică. Aceste activități contribuie simultan la dezvoltarea competențelor profesorilor, la diversificarea strategiilor didactice și la îmbunătățirea experiențelor de învățare ale elevilor.

În această perspectivă, școala contemporană trebuie să devină nu doar un spațiu în care elevii învață, ci și un spațiu în care profesorii învață unii de la alții. Cultura profesională bazată pe reflecție, feedback, colaborare și inovare poate transforma dezvoltarea individuală într-un proces colectiv și poate crea premisele unei evoluții durabile a educației. Adevărata sinergie profesională apare atunci când experiențele individuale sunt împărtășite, analizate și transformate în practici comune, iar colaborarea devine un mecanism permanent de îmbunătățire a actului educațional.

Referințe

Comisia Europeană. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

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

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

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

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

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

VOLUNTARIATUL ȘCOLAR – SPAȚIU AL SCHIMBĂRII ȘI AL CREATIVITĂȚII ELEVILOR

Prof. Nicolae-Udroiu Maria

Liceul Iancu C. Vissarion Titu

Rezumat

În contextul transformărilor profunde ale educației contemporane, școala este chemată să depășească paradigma tradițională centrată predominant pe transmiterea și evaluarea cunoștințelor și să creeze contexte autentice de formare a competențelor personale, sociale și civice ale elevilor. Activitățile de voluntariat reprezintă un astfel de context educațional, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a învăța prin experiență, de a interacționa cu persoane și situații reale, de a colabora, de a lua decizii și de a identifica soluții creative pentru probleme ale comunității. Participarea la activități de voluntariat poate deveni astfel un factor important al schimbării personale și comportamentale, contribuind la dezvoltarea empatiei, responsabilității, autonomiei, inițiativei, comunicării și creativității. Prezentul articol analizează rolul voluntariatului școlar în procesul de transformare a elevului și evidențiază modul în care experiențele de implicare comunitară pot stimula gândirea creativă și formarea elevului ca participant activ la viața societății.

Cuvinte-cheie: voluntariat școlar, creativitate, schimbare, elev, învățare experiențială, responsabilitate, implicare civică, competențe socio-emoționale.

Educația contemporană presupune mai mult decât acumularea de informații și formarea unor competențe academice. Într-o societate caracterizată prin schimbare, diversitate și complexitate, elevii au nevoie de experiențe care să îi ajute să înțeleagă lumea în care trăiesc, să își descopere

propriile resurse și să devină capabili să contribuie la transformarea acesteia. Școala poate deveni un spațiu al schimbării atunci când oferă elevilor posibilitatea de a învăța nu numai „despre" viață, ci și „prin" viață, prin experiențe concrete, relevante și semnificative. În această perspectivă, activitățile de voluntariat dobândesc o importantă dimensiune educațională, deoarece îi situează pe elevi în contexte autentice în care trebuie să observe, să înțeleagă, să decidă, să colaboreze și să acționeze.

Voluntariatul școlar nu trebuie privit doar ca o activitate extracurriculară sau ca o modalitate de petrecere constructivă a timpului liber. El poate constitui un veritabil laborator de formare personală și socială, în care elevii își dezvoltă capacitatea de a răspunde unor nevoi reale ale comunității și descoperă că propriile acțiuni pot produce schimbări. În momentul în care un elev participă la o campanie de colectare de alimente, la o activitate de sprijin pentru persoane vulnerabile, la o acțiune ecologică, la o campanie de donare de haine sau la o activitate dedicată unei categorii de persoane aflate în dificultate, el nu mai este doar un beneficiar al educației, ci devine un actor implicat într-un proces social. El observă o nevoie, identifică o problemă, formulează idei, își asumă o responsabilitate și contribuie la găsirea unei soluții. Tocmai această trecere de la pasivitate la implicare reprezintă una dintre cele mai importante forme de schimbare pe care voluntariatul le poate genera.

Cercetările asupra activităților de tip service-learning, apropiate ca structură și finalitate de voluntariatul educațional, susțin această perspectivă. Meta-analiza realizată de Celio, Durlak și Dymnicki (2011), care a analizat 62 de studii și aproape 12.000 de participanți, a evidențiat efecte pozitive ale activităților de service-learning asupra dezvoltării personale, sociale și civice a elevilor, precum și asupra raportării acestora la învățare și la școală. În mod similar, Conway, Amel și Gerwien (2009), analizând peste o sută de eșantioane de participanți, au identificat efecte favorabile ale acestor experiențe asupra dezvoltării academice, personale, sociale și civice. Rezultatele acestor cercetări susțin ideea că implicarea elevului în activități cu relevanță comunitară poate produce schimbări care depășesc cadrul strict al activității respective.

Una dintre cele mai importante dimensiuni ale acestei schimbări este dezvoltarea responsabilității. În activitățile obișnuite de la clasă, elevul este adesea responsabil în primul rând pentru propria învățare și pentru propriile rezultate. În voluntariat, însă, acțiunile sale pot avea consecințe asupra altor persoane. Această perspectivă modifică raportarea elevului la sarcină și îi

dezvoltă sentimentul responsabilității față de grup și comunitate. Elevul înțelege că punctualitatea, seriozitatea, cooperarea și implicarea sa nu sunt doar cerințe formale, ci condiții pentru reușita unei acțiuni colective.

Voluntariatul contribuie, de asemenea, la dezvoltarea empatiei. Contactul direct cu persoane care se confruntă cu diferite dificultăți poate determina elevul să privească realitatea dintr-o perspectivă diferită de cea proprie. Empatia nu se formează exclusiv prin explicații teoretice, ci mai ales prin întâlniri, relații și experiențe. Atunci când elevii pregătesc daruri pentru copii, oferă sprijin unor persoane vârstnice, colectează alimente pentru familii aflate în dificultate sau se implică în activități de protejare a mediului, ei învață să privească dincolo de propriile nevoi și să înțeleagă consecințele sociale ale acțiunilor lor.

În acest proces de transformare, creativitatea ocupă un loc central. Creativitatea nu înseamnă doar realizarea unor produse artistice originale, ci reprezintă capacitatea de a genera idei, de a găsi alternative, de a privi o problemă din perspective diferite și de a construi soluții originale și utile. Activitățile de voluntariat oferă numeroase situații în care elevii sunt puși în fața unor probleme pentru care nu există o singură soluție corectă. Ei trebuie să găsească modalități de a atrage colegii, de a comunica un mesaj, de a organiza o campanie, de a utiliza resursele disponibile sau de a transforma o idee într-o acțiune concretă.

Astfel, voluntariatul poate deveni un context autentic pentru dezvoltarea gândirii divergente. Dacă profesorul întreabă elevii „Cum putem ajuta?”, răspunsurile pot fi multiple. Dacă întrebarea devine „Cum putem face această activitate mai atractivă pentru colegii noștri?”, apar și mai multe posibilități. Elevii pot propune afișe, videoclipuri, expoziții, campanii online, concursuri, spectacole, activități artistice, mesaje publice sau alte modalități de implicare. Procesul de generare a acestor idei contribuie la dezvoltarea fluenței, flexibilității, originalității și capacității de elaborare, dimensiuni fundamentale ale creativității.

În acest sens, voluntariatul poate transforma creativitatea într-un instrument de rezolvare a problemelor reale. Elevul nu creează doar pentru a obține o notă, ci pentru a produce un efect asupra realității. Această diferență este esențială din punct de vedere educațional. Atunci când o idee are un scop concret și este destinată unor persoane reale, motivația pentru implicare poate crește, iar elevul poate descoperi că propriile sale idei au valoare și pot genera schimbare.

Un rol important îl are climatul educațional în care se desfășoară activitățile de voluntariat. Creativitatea are nevoie de libertate, încredere și acceptarea posibilității de a greși. Dacă profesorul oferă elevilor o soluție deja stabilită și le cere doar să o execute, dimensiunea creativă a activității este redusă. Dacă, în schimb, elevii sunt invitați să propună idei, să compare variante, să argumenteze alegerile și să își asume responsabilități, activitatea devine un spațiu al inițiativei. Profesorul se transformă astfel din simplu organizator în facilitator al învățării și al schimbării.

Întrebările deschise pot avea un rol important în acest proces: „Ce am putea face diferit?", „Cum putem îmbunătăți această activitate?", „Ce idee nu am încercat încă?", „Cum putem implica mai mulți colegi?", „Ce putem realiza cu resursele pe care le avem?" sau „Cum putem transforma o problemă într-o oportunitate?". Astfel de întrebări îi determină pe elevi să depășească răspunsul unic și să exploreze alternative.

Un alt element esențial este colaborarea. Multe dintre activitățile de voluntariat sunt realizate în echipă, iar elevii trebuie să negocieze idei, să distribuie sarcini, să accepte opinii diferite și să ia decizii comune. În acest context, creativitatea devine și un proces colectiv. O idee individuală poate fi completată de un coleg, transformată de un altul și pusă în practică de întregul grup. Rezultatul final poate fi astfel mai complex decât contribuția fiecărui elev luată separat.

Experiența voluntariatului contribuie și la dezvoltarea autonomiei. Elevul care are posibilitatea de a propune o activitate, de a decide cum să o organizeze și de a evalua rezultatele acesteia își dezvoltă treptat încrederea în propriile capacități. Această autonomie poate influența și alte contexte educaționale. Elevul care a învățat să inițieze o campanie sau să găsească soluții pentru o problemă comunitară poate deveni mai dispus să formuleze întrebări, să propună idei și să își asume inițiativa și în cadrul lecțiilor.

În acest proces, reflecția reprezintă legătura dintre experiență și învățare. Participarea la o activitate nu este suficientă în sine pentru a produce schimbare. Elevul trebuie să aibă posibilitatea de a se întreba ce a făcut, ce a învățat, ce a simțit, ce dificultăți a întâmpinat și ce ar putea face diferit în viitor. Conway et al. (2009) evidențiază importanța reflecției structurate în programele de service-learning, aceasta fiind asociată cu rezultate educaționale mai consistente. Prin jurnal reflexiv, discuții de grup, portofolii, prezentări, fotografii comentate sau fișe de autoevaluare, elevii pot transforma experiența într-o sursă de învățare conștientă.

Din această perspectivă, activitatea de voluntariat poate fi înțeleasă ca un proces circular: elevul observă o nevoie, identifică problema, formulează idei, acționează, reflectează asupra experienței și, în urma reflecției, își modifică atitudinile și comportamentele. Noua perspectivă dobândită îl poate determina să se implice într-o altă activitate, ceea ce generează o nouă experiență și un nou proces de învățare. Se creează astfel un circuit al dezvoltării personale: experiență – reflecție – învățare – schimbare – inițiativă.

Voluntariatul poate contribui, prin urmare, la formarea „elevului agent al schimbării". Acesta nu mai percepe problemele comunității ca fiind exclusiv responsabilitatea adulților sau a instituțiilor, ci descoperă că și el poate contribui la soluționarea lor. Această schimbare de perspectivă este una dintre cele mai importante finalități educaționale ale voluntariatului. Elevul învață că o idee, oricât de simplă, poate deveni o acțiune, iar o acțiune poate produce un efect asupra comunității.

În școală, activitățile de voluntariat pot avea și o importantă funcție de incluziune. Ele creează situații în care elevii cu personalități, interese și niveluri diferite de performanță pot contribui în moduri diferite. Un elev poate fi creativ în realizarea materialelor vizuale, altul poate avea abilități de comunicare, altul poate organiza activitatea, iar un altul poate coordona partea tehnică. În acest fel, voluntariatul permite valorizarea unor competențe care nu sunt întotdeauna vizibile în cadrul activităților academice tradiționale.

Experiența voluntariatului poate produce, de asemenea, o schimbare în relația elevului cu școala. Atunci când școala devine locul în care elevul nu doar învață, ci și contribuie, creează și ajută, sentimentul de apartenență poate fi consolidat. Elevul începe să perceapă instituția școlară ca pe o comunitate în care are un rol și o voce. Această perspectivă poate contribui la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe cooperare, solidaritate și inițiativă.

În acest context, activitățile de voluntariat desfășurate în cadrul programelor școlare și al inițiativelor de tip SNAC pot fi valorificate nu doar prin rezultatele concrete ale acțiunilor, ci și prin schimbările produse asupra elevilor. O campanie de donare, o activitate dedicată persoanelor vârstnice, o acțiune ecologică sau o activitate de sprijin între colegi poate fi analizată din perspectiva competențelor dezvoltate: capacitatea de colaborare, inițiativa, responsabilitatea, creativitatea, comunicarea, empatia și reflecția.

Prin urmare, evaluarea unei activități de voluntariat nu ar trebui să se limiteze la întrebarea „Ce am realizat?”, ci să includă și întrebările „Ce s-a schimbat în noi?”, „Ce am învățat?”, „Ce am făcut diferit?”, „Ce idee nouă am avut?” și „Cum putem continua?”. Aceste întrebări mută accentul de la produs la proces și de la rezultatul imediat la dezvoltarea elevului.

Voluntariatul școlar poate fi considerat un spațiu educațional privilegiat al schimbării și creativității. Prin participarea la activități autentice, elevii au posibilitatea de a se desprinde de rolul pasiv al receptorului de informații și de a deveni inițiatori, colaboratori, creatori și agenți ai schimbării. Ei învață să observe nevoile celorlalți, să genereze soluții, să își asume responsabilități, să colaboreze și să reflecteze asupra propriilor experiențe. Creativitatea nu mai este astfel doar o abilitate individuală, ci devine o resursă pentru comunitate, iar voluntariatul nu mai reprezintă doar o activitate suplimentară, ci o experiență formativă cu potențial transformator.

Într-o educație orientată spre viitor, școala are nevoie de contexte în care elevii să poată experimenta, crea, colabora și contribui. Voluntariatul oferă un asemenea context, pentru că pune în relație cunoașterea cu acțiunea, creativitatea cu responsabilitatea și dezvoltarea personală cu binele comunității. Elevul care descoperă că poate schimba ceva în jurul său dobândește nu doar o experiență, ci și o nouă perspectivă asupra propriei valori și asupra rolului său în societate. În acest sens, voluntariatul poate deveni una dintre formele prin care școala cultivă nu doar elevi mai bine pregătiți, ci și oameni mai empatici, mai responsabili, mai creativi și mai dispuși să participe activ la construirea unei societăți mai bune.

Ideea poate fi sintetizată printr-un traseu educațional simplu, dar profund: **voluntariatul generează experiență, experiența stimulează reflecția, reflecția produce învățare, învățarea produce schimbare, iar schimbarea poate genera noi forme de creativitate și implicare.** În această perspectivă, elevul nu este doar cel care învață, ci devine cel care creează, acționează și transformă.

Bibliografie

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, *36*(4), 233–245. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B. C. A., & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 18*(1), e1210. https://doi.org/10.1002/cl2.1210

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

UNESCO. (2024). *What you need to know about social and emotional learning*. UNESCO.

Vaughan, A. K., & Carbonneau, K. J. (2026). A meta-analysis of collegiate service-learning teaching strategies. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *26*(1). https://doi.org/10.14434/josotl.v26i1.37831

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE

Reconfigurarea practicii din grădiniță într-o cheie umanistă și ancorată în prezent

Autor: Nistor Nadia

Specializare: Profesor pentru educație timpurie

În contextul unei societăți afectate de dinamism tehnologic și incertitudine, educația timpurie este chemată să depășească modelele transmisive și rigide. Prezentul articol analizează modul în care *creativitatea preșcolarului* și *reflecția pedagogică a educatoarei* devin două pârghii fundamentale pentru o educație umanistă și relevantă. Prin mutarea accentului de la produsul final la procesul de explorare și de la rutina didactică la analiza critică a propriei predări, grădinița se transformă dintr-un spațiu de conformare într-un comunitate de învățare vie.

Cuvinte-cheie: *educație timpurie, creativitate, reflecție pedagogică, materiale nestructurate (loose parts), abordare umanistă.*

Grădinița reprezintă primul spațiu instituțional în care copilul își construiește imaginea despre sine, despre ceilalți și despre procesul de cunoaștere. Cu toate acestea, presiunea curriculei formale și tentația obținerii unor „rezultate vizibile” imping uneori practica didactică spre tipare rigide: fișe de lucru xeroxate, activități de lucru manual executate strict după șablon și o evaluare bazată pe conformare.

O educație cu adevărat umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale nu își propune să livreze răspunsuri de-a gata, ci să cultive capacitatea de a pune întrebări. În educația timpurie, această viziune se sprijină pe doi piloni inseparabili: **creativitatea copilului** ca modalitate naturală de explorare și **reflecția pedagogică a cadrului didactic** ca instrument de reglare și eficientizare a actului educațional.

1. CREATIVITATEA PREȘCOLARULUI: DE LA PRODUSUL FINAL LA PROCESUL DE EXPLORARE

O greșeală frecventă în practica la grupă este suprapunerea noțiunii de creativitate peste cea de executare tehnică a unor sarcini artistico-plastice. Când douăzeci de copii realizează douăzeci de lucrări identice, vorbim despre urmărirea unor instrucțiuni, nu despre creativitate.

Depășind această viziune reducționistă, creativitatea la vârsta preșcolară trebuie înțeleasă ca o **competență transversală de rezolvare de probleme**, de adaptare și de generare de sens. Ea se manifestă cu precădere atunci când cadrul didactic creează condițiile necesare:

- **Accesul la materiale nestructurate (*Loose Parts*):** Utilizarea resurselor naturale (conuri, pietricele, felii de lemn) sau reciclabile (cutii de carton, tuburi, dopuri)

stimulează gândirea divergentă. Spre deosebire de o jucărie cu funcție unică, un simplu tub de carton poate deveni pe rând telescop, tunel sau personaj, solicitând constant imaginația copilului.

- **Toleranța la eșec și mediul securizant:** Creativitatea prosperă doar acolo unde eșecul nu este sancționat. Când un copil amestecă culorile și obține o pată închisă, intervenția educatoarei — *„Ia să vedem ce se întâmplă dacă adăugăm puțin alb!”* în loc de *„Ai stricat lucrarea!”* — face diferența între un preșcolar curios și unul inhibat.
- **Proiectele deschise (Open-ended):** Sarcini de tipul *„Cum putem ajuta ursulețul să treacă râul fără pod?”* oferă copiilor libertatea de a propune soluții multiple, dezvoltându-le autonomia în gândire.

„Creativitatea nu este un talent nativ rezervat câtorva copii, ci modul natural în care preșcolarul cunoaște, experimentează și îmblânzește lumea.”

2. REFLECȚIA PEDAGOGICĂ: PROFESORUL CA PRACTICIAN REFLEXIV

Cultivarea creativității la copii este imposibilă dacă cadrul didactic funcționează pe „pilot automat”. Reflecția pedagogică reprezintă capacitatea educatoarei de a-și analiza critic propria practică, transformând predarea dintr-o rutină mecanică într-un proces continuu de cercetare (Schön, 1983).

În activitatea zilnică la grupă, reflecția operează pe două niveluri esențiale:

1. **Reflecția în acțiune (*Reflection-in-action*):** Capacitatea de a citi dinamica grupei în timp real și de a reconfigura activitatea. Dacă în timpul unei povești se observă scăderea interesului, educatoarea reflexivă nu insistă pe parcurgerea textului doar pentru a bifa proiectul didactic, ci schimbă registrul (pune o întrebare provocatoare, introduce un joc de mișcare).
2. **Reflecția asupra acțiunii (*Reflection-on-action*):** Analiza realizată după finalizarea activităților. Prin întrebări precum *„Ce a funcționat cu adevărat astăzi?”*, *„De ce s-a creat conflictul la colțul de construcții?”* sau *„Cum s-au simțit copiii?”*, cadrul didactic își identifică punctele tari și își ajustează proiectarea viitoare.

3. GHID DE ACȚIUNE: STRATEGII DE RECONFIGURARE A PRACTICII LA GRUPĂ

Pentru a aduce această filozofie în activitatea cotidiană, nu este nevoie de o reformă radicală, ci de ajustări de optică în momentele cheie ale zilei:

1. De la fișe individuale ➔ La pânza colectivă

- **Practica tradițională:** Fiecare copil colorează în tăcere o fișă imprimată la xerox.
- **Alternativa reflexivă:** Întinderea unei role mari de hârtie pe podea pentru un desen sau un colaj comun.
- **Impact:** Se trece de la munca izolată la **cooperare, negociere de spațiu și comunicare**.

2. De la întrebări de verificare ➔ La întrebări de explorare

- **Practica tradițională:** *„Câți ursuleți sunt în imagine?”* (răspuns fix, unic).
- **Alternativa reflexivă:** *„De ce crezi că e supărat ursulețul și ce am putea face pentru el?”*
- **Impact:** Se stimulează **empatia, gândirea critică și exprimarea emoțională**, depășind simplul numărat mecanic.

3. De la șabloane perfecte ➔ La creație liberă

- **Practica tradițională:** Educatoarea decupează piesele, iar copiii doar le lipesc exact ca în model.
- **Alternativa reflexivă:** Punerea la dispoziție a unor materiale variate și lăsarea temei deschise.
- **Impact:** Se dezvoltă **motricitatea fină autentică, luarea deciziilor** și satisfacția de a crea ceva unic.

4. De la buline și calificative ➔ La dialog reflexiv

- **Practica tradițională:** Acordarea unei fețe zâmbitoare sau a unei buline roșii pe lucrare.
- **Alternativa reflexivă:** Un scurt dialog cu copilul: *„Spune-mi povestea construcției tale! Ce a fost cel mai greu de realizat?”*
- **Impact:** Copilul își dezvoltă **metacogniția** (capacitatea de a înțelege propriul proces de învățare) și o stimă de sine sănătoasă, independentă de validarea externă.

CONCLUZII

O educație timpurie ancorată în complexitatea lumii actuale nu înseamnă supraîncărcarea preșcolarului cu noțiuni academice premature sau digitalizarea excesivă a spațiului de grupă. Înseamnă, înainte de toate, păstrarea intactă a curiozității native, a curajului de a explora și a bucuriei de a crea.

Realizarea acestui deziderat depinde direct de disponibilitatea cadrului didactic de a abandona tiparele comode și de a îmbrățișa rolul de practician reflexiv. Atunci când educatoarea privește fiecare zi la grupă ca pe o oportunitate de învățare reciprocă, grădinița devine cu adevărat un mediu umanist, în care atât copilul, cât și profesorul cresc împreună.

BIBLIOGRAFIE

1. **Ministerul Educației Naționale** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
2. **Malaguzzi, L.** (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
3. **Nutbrown, C.** (2018). *Threads of Thinking: Schemas and Young Children's Learning* (5th ed.). London: SAGE Publications.
4. **Robinson, K.** (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester: Capstone Publishing.

5. **Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
6. **Vygotsky, L. S.** (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. Journal of Russian & East European Psychology, 42(1), 7-97.

METODE ŞI TEHNICI DE INSTRUIRE DIFERENȚIATĂ

Prof. înv.primar- NIŢESCU ALINA, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Pitești

Educaţia diferenţiată a învăţării are la baza un sistem centrat pe elev. Învăţarea diferenţiată presupune adaptarea procesului instructiv educativ la potenţialităţile individuale, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului, la interesele şi abilităţile fiecăruia. Fiecare individ este unic, prin genotipul moştenit (zestrea genetică), dar şi prin particularităţile psiho- sociale care construiesc personalitatea umană. Pornind de la această premisă a unicităţii, educaţia trebuie să conţină o componentă diferenţiată.

Beneficiile desfăşurării unor activităţii diferenţiate sunt:

- ✓ toți elevii vor participa la activitatile propuse la clasa si vor fi implicați în rezolvarea tuturor sarcinilor;
- ✓ fiecare elev va fi implicat în activitate și va avea ceva de realizat;
- ✓ fiecare elev va reuși să rezolve sarcina propusă și cadru didactic va ști cum/când sa-i sprijine pe cei care au nevoie de ajutor suplimentar;
- ✓ toți elevi vor primi sprijinul necesar atunci când vor avea nevoie;
- ✓ colectivul clasei va fi un colectiv închegat, iar elevii vor lucra împreuna și se vor sprijini unii pe alții în învățare prin cooperare;
- ✓ lacunele nu se vor constitui în bariere în învățarea elevilor și nu vor produce probleme majore mai târziu;
- ✓ toți elevii de la clasă vor trăi succesul și vor fi motivați pentru învățare;
- ✓ activitatea cadrului didactic va deveni mai eficientă și va economisi timp în predare pentru că nu va fi nevoie să revină frecvent asupra conținuturilor sau să realizeze programe de pregatire suplimentară pentru elevii care au lacune în învățare.

Proba competenţei profesionale a cadrului didactic nu este dată de cantitatea de informaţie de specialitate într-un domeniu limitat, ci de profunzimea stăpânirii problemelor în domeniul respectiv. Pentru o proiectare eficientă, aşadar, logica disciplinei se subordonează unei logici pedagogice de extragere a esenţialului.

Instruirea diferenţiată este eficientă, în învăţământul de masă, pe două coordonate: obţinerea de performanţe înalte de către elevii cu capacităţi sporite de învăţare şi accelerarea ritmului de învăţare al elevilor mai lenţi, cu dificultăţi de învăţare, în vederea prevenirii eşecului şcolar. În ceea ce priveşte învăţământul de masă, organizarea instruirii diferenţiate presupune îmbinarea activităţii frontale, cu activitatea pe grupe sau în perechi.

Cele trei forme de organizare valorifică dimensiuni ale personalităţii umane.Eficienţa celor trei forme de organizare a învăţării depinde de alternarea acestora, astfel încât componenta socială, de relaţionare inter- umană, cât şi cea intrapersonală să se dezvolte simultan, armonios. Activitatea frontală, specifică mai ales în activităţi de transmitere de noi cunoştinţe, presupune executarea, în acelaşi timp, de către toţi elevii a unor sarcini de învăţare la care fiecare elev lucrează individual. Astfel, cooperarea este mai redusă în raport cu cea de-a doua formă de organizare, a instruirii pe grupe.

Dacă învăţământul frontal mizează pe trăsături de personalitate legate de vârsta biologică şi de cea mentală a elevilor, pe învăţarea prin coordonare, învăţarea pe grupe facilitează completarea unor nevoi de învăţare particulare, bazate pe stiluri de învăţare, tipuri de inteligenţă, competenţe şi abilităţi diferite. Activitatea pe grupe vizează alegerea unor teme de studiu adecvate nivelului grupei, structurate pe grade de complexitate, divizibile în mai multe subteme care să fie abordate de fiecare grupă. Conţinuturile activităţii vizează atât teme comune, cât şi teme diferenţiate, în raport cu standardele de performanţă stabilite prin programele şcolare.

Organizarea învăţământului pe grupe se poate realiza pe două principii: omogenitate şi eterogenitate. Primul presupune constituirea de grupe de 3- 8 elevi care să funcţioneze ca nişte

microcolectivităţi formale, pe criterii stabilite anterior şi cu o structură precisă (de exemplu, elevi cu acelaşi nivel de pregătire/ cu aceleaşi nevoi educaţionale/ cu aceleaşi interese şi motivaţii etc.). Al doilea principiu, al eterogenităţii, presupune organizarea de microcolectivităţi informale, constituite prin iniţiative spontane, aleatorii, individuale, după preferinţele elevilor sau ale profesorilor şi care au nevoie de un coordonator. O formă particulară de organizare a învăţării pe grupe o constituie organizarea în binom, care, la rândul său, poate să respecte sau nu principiul omogenităţii.

Organizarea învăţământului individual presupune adaptarea sistemului de predare-învăţare- evaluare nu doar la trăsăturile generale şi particulare ale elevilor, ci şi la însuşirile individuale ale sale. Avantajul proiectării activităţii didactice individuale constă în valorificarea la maxim a potenţialului real şi virtual al fiecărui elev, a capacităţilor de autoformare şi autodezvoltare personală. Elevul se transformă în „Actor al învăţării", participând direct la construirea sensurilor.

Cele mai frecvente modalităţi de organizare a instruirii diferenţiate individualizate sunt:

a. Activitatea individuală pe teme comune: elevul realizează aceleaşi sarcini de învăţare, dar individual, fără sprijinul unui coechipier sau al unui grup;

b. Activitate individuală pe grupe de nivel: elevul realizează sarcini de învăţare diferenţiate ca volum şi grad de dificultate, în vederea atingerii standardelor de performanţă diferite: minime, medii şi maxime;

c. *Activitate individuală realizată personalizat:* elevul realizează sarcini de învăţare pe teme diferite, adaptate particularităţilor individuale, fizice, psihice, ale ritmului şi stilului de învăţare.

Organizarea instruirii diferenţiate se bazează pe principiul instruirii eficiente, care presupune patru coordonate esenţiale:

- a diagnostica starea iniţială;
- a proiecta activităţi de învăţare;
- a realiza activităţi de învăţare;
- a evalua progresul elevilor

Cunoaşterea individuală a elevilor este, desigur, o preocupare a studiilor psihopedagogice începând cu a doua jumătate a secolului trecut. Riscurile necunoaşterii particularităţilor individuale ale elevilor au fost problematizate de Comenius, care considera că cele mai multe abilităţi ale elevilor rămân nevalorificate pentru că nu sunt diagnosticate. Pedagogia promovată de Rousseau, Pestalozzi sau J. Lake promova, de asemenea, premisa cunoaşterii individuale a elevilor. Preocupările actuale privind instruirea diferenţiată promovează ideea cunoaşterii elevilor nu ca scop în sine, ci ca o condiţie obligatorie pentru o proiectare diferenţiată corectă. Elevul trebuie tratat ca individ unic, având în vedere faptul că învăţarea este un proces individual, că elevii lucrează într-un ritm propriu. Fără instruite diferenţiată, elevii cu un ritm alert de învăţare vor fi nevoiţi să lucreze la un nivel inferior capacităţii lor, pe când cei cu probleme în învăţare vor fi supuşi unor strategii care depăşesc capacităţile lor intelectuale.

Cunoaşterea individuală a elevilor se bazează, consideră S. Cristea, pe câteva tipuri de diferenţe, eterogenităţi:

a. Eterogenitatea determinată socioeconomic: condiţiile materiale, sociale ale elevului/ familiei/ unităţii de învăţământ/ comunităţii;

b. Eterogenitatea determinată sociocultural: evidentă la nivelul limbajului, a valorilor dobândite în interiorul familiei şi în comunitate;

c. Eterogenitatea determinată de calitatea psihopedagogică a familiei: modelul familial replicat în atitudinea faţă de şcoală, faţă de învăţare;

d. Eterogenitatea determinată de calitatea organizaţiei şcolare: resursele materiale şi umane de care beneficiază unitatea de învăţământ. Auxiliarele didactice materialele diverse

care să acceseze tipuri de inteligenţă diferite şi calitatea profesională şi morală a cadrelor didactice;

e. Eterogenitatea determinată de caracteristicile psihologice ale elevului: motivaţia şi afectivitatea faţă de învăţare, ritmuri şi stiluri de învăţare diferite, vârste diferite, modalităţi diferite de organizare a timpului pentru învăţare;

f. Eterogenitatea determinată la nivelul modalităţilor de comunicare a elevilor: dezvoltarea limbajului, a capacităţii de comunicare eficientă, asertivă;

g. Eterogenitatea determinată la nivelul modalităţilor de dobândire a cunoştinţelor: tipul de memorie, de gândire.

Primele patru categorii de eterogenităţi constituie factori externi, de natură socială, a căror cunoaştere facilitează proiectarea instruirii diferenţiate. Astfel, condiţiile de mediu familial, şcolar sau comunitar pot facilita învăţarea sau pot inhiba procesul de învăţare. Este important de ştiut, de exemplu, dacă unui elev îi priește mai ales studiul individual, studiul cu un partener, în grupuri mici, în interiorul unei echipe, alături de un adult autoritar/ cu atitudine încurajatoare etc.

Celelalte trei categorii de eterogenităţi teoretizate de S. Cristea reprezintă caracteristici individuale, care, la rândul lor, influenţează succesul şcolar. Cunoaşterea bioritmului, a stimulilor exteriori, a energiei şi motivaţiei antrenate în studiu, a stilurilor de învăţare individuale pot conduce la adaptarea sistemului de învăţare la particularităţi individuale în virtutea eficienţei. De asemenea, cunoaşterea tipului de gândire a elevilor (sintetică/ analitică), a tipului de inteligenţă predominant, a tipului de personalitate (impulsiv/ reflexiv) facilitează proiectarea unor sarcini de învăţare care să faciliteze dezvoltarea personală armonioasă.

Tratarea diferențiată are loc atunci când cadrul didactic și copilul se influențează reciproc, între ei stabilindu-se o relație de comunicare bazată pe încredere și sinceritate. Prin muncă diferențiată, elevii cu un ritm lent de învățare și cu dificultăți în insusirea capacităților prevăzute de programele școlare sunt ajutați, evitându-se rămânerea în urmă la învățătură, iar elevii cu un ritm mai accelerat de lucru și cu dispoziții mai pronunțate într-un domeniu sau altul, sunt ajutați să-și perfecționeze pregătirea și să atingă un nivel crescut de performanță.

Tratarea diferențiată se adresează tuturor elevilor. Modul de învățământ diferențiat pregătește elevii pentru educația permanentă, deoarece diferitele metode și procedee utilizate de elevi în munca independentă solicită efortul propriu și atitudinea creatoare și îi obișnuiesc pe elevi cu tehnica de studiu, de cercetare. Metodele active de predare mediază învățarea diferențiată. Aceasta constituie unul dintre cele mai eficiente mijloace de sporire a randamentului școlar și de a oferi șanse egale tuturor elevilor în ceea ce privește instruirea și educarea lor în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale.

Tratarea diferențiată nu se face pentru a reduce exigența față de elevi, ci pentru a obține maximum de randament din partea fiecăruia, pentru a-i învăța pe copii cum să învețe, cum să se autoinstruiască. Fără instruite diferenţiată, elevii cu un ritm alert de învăţare vor fi nevoiţi să lucreze la un nivel inferior capacităţii lor, pe când cei cu probleme în învăţare vor fi supuşi unor strategii care depășesc capacităţile lor intelectuale.

Bibliografie:

Cucoș Constantin – *Pedagogie,* Editura Polirom, Iași, 2000;

Emilia Barboş, Ana Maria Barboş, *Adaptare, compenso-recuperare, integrare*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2008;

Horaţiu C.Catalano, *Dificultăţi de învăţare transversale*, Paralela 45;

Alois Gherguţ, *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională, Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*, Polirom, 2011;Vasile Marcu(coordonator), Vademecum de psihopedagogie specială, Universitatea din Oradea, 2007.

AVANTAJELE ŞI DEZAVANTAJELE EDUCAŢIEI ONLINE

Prof.înv.primar, Niţescu Alina, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Pitești

Profesorii și elevii au demonstrat că sunt adaptabili, creativi și hotărâți. Tehnologia oferă o mulțime de oportunități interesante, însă nu va înlocui niciodată profesorul, acest lucru fiind observat şi în perioada pandemiei. Instrumentele și tehnologiile digitale pot fi folosite atât în predarea online, cât şi în predarea față în față. Există o multitudine de activită şi jocuri pe care le putem folosi în cadrul lecțiilor online sau la școală, cu ajutorul cărora reuşim să captăm atenţia elevilor, să îi motivăm. Încorporarea platformelor digitale în demersul didactic are un rol important prin faptul că folosirea rețelelor de socializare poate să-i implice pe elevi foarte bine în cadrul orei. Astfel pentru a încuraja participarea elevilor la ore, tehnologia poate fi utilizată pentru a completa planurile de lecție cu materiale digitale, videoclipuri, știri, discuții online.

Învățarea online poate fi definită ca o formă alternativă de învățământ în cadrul căreia se asigură continuarea procesului educațional în condiții normale sau de autoizolare, de intemperii, prin intermediul diverselor instrumente informatice de comunicare la distanță. Eficienţa sa rezultă dintr-o proiectare și planificare atentă a instruirii.

Pentru a fi la fel de eficientă ca instruirea faţă în faţă, trebuie să se regăsească sub forma învăţării mixte. Prezența fiecăruia dintre aceste tipuri de interacțiune, atunci când este integrată în mod semnificativ, crește rezultatele învățării. În al doilea rând învățarea online de calitate înseamnă

- ✓ timp de planificare,
- ✓ pregătire și dezvoltare pentru o lecție.

Planificarea atentă a învățării online presupune nu doar identificarea conținutului de parcurs, ci și proiectarea atentă a tipurilor de interacţiune, cu scopul de a susţine procesul de învățare. Apoi, trebuie adaptată particularităților de vârstă și chiar individuale ale elevilor. Profesorul trebuie să ofere conținutul bine structurat, clar, deloc stufos, dar suficient de complex pentru a permite aprofundarea.

Privind cum învățarea este eficientizată prin folosirea internetului, putem enumera avantaje, însă putem să vedem şi dezavantaje.

Cu toții știm că internetul este foarte util în învățare, atât a celor mici, cât și a celor mari. Pentru cei mici tehnologia este atractivă, iar pentru cei mari trebuie să existe o motivație puternică pentru a o utiliza în mod eficient.

Activitățile online pot fi accesate oricând și oriunde. Învățarea online permite și elevilor și profesorilor să interacționeze într-o comunitate online, fără a fi prezenți în același loc sau timp. Însă, tehnologia avansează zi de zi şi nu toate persoanele sunt la zi cu noutățile. De aceea sunt întâmpinate probleme de utilizare și de accesare a informațiilor sau de realizare a unor proiecte sau teme. De asemenea, sunt întâlnite situații de confuzie și dezorientare, de unde apare și lipsa de motivație, însă tutoriale video ne pot ajuta să rezolvăm această problemă.

Când învățarea și comunicarea rămân axate în mediul virtual, atunci când oamenii se întâlnesc nu mai știu să comunice și încep să comunice tot prin tehnologie. Folosirea mediului virtual în exces ne robotizează.

Există cazuri în care un copil nu poate avea acces la internet sau nu își permite acest lucru. Din acest motiv, se poate întâmpla să piardă o anumită informație care îi era utilă în acel moment, dar pe care nu o poate accesa pe loc. Aceste situații de criză chiar nu pot fi controlate.

Pentru elevi, învățarea online activă solicită mai multă responsabilitate, inițiativă şi efort decât instruirea faţă în faţă. Pentru elevii de vârstă şcolară mică, este nevoie de prezenţa unui adult, deoarece nu au experienţă în utilizarea calculatoarelor. Mărimea grupului de elevi va limita foarte mult strategiile utilizate. Un număr mare de elevi face imposibilă interacțiunea de calitate. Feedback-ul, de exemplu, devine tot mai dificil pe măsură ce dimensiunea clasei

crește. Se ajunge, în cele din urmă, la un punct în care nu este posibil ca un profesor să ofere feedback specific și prompt.

Dezavantajele învățării online sunt legate de faptul că sunt sărăcite relațiile interumane între elevi și profesori, dar și între elevi, cu reale efecte în timp, dacă se permanentizează acest mod de abordare a învățării. Acest tip de instruire poate fi un impediment pentru elevii cu rezultate şcolare slabe. Conţinuturile expuse în mediul online pot fi mai greu de asimilat în condiţiile în care înţelegerea acestora nu este facilitată de profesor.

Învățarea în clasă îi ajută pe elevi și pe profesori să se cunoască mai bine. Acest lucru permite profesorilor să cunoască elevii și să evalueze mai bine punctele forte și punctele slabe.

Într-o clasă tradițională, elevii pot să-și împărtășească în mod direct opiniile și să-și clarifice propriile întrebări cu profesorul, obținându-și astfel răspunsurile imediat.

De asemenea, învățarea în clasă este mai utilă datorită unei interacțiuni continue între elevi și profesori.

Nu putem neglija faptul că generația secolului XXI se identifică cu era Internetului. Pentru copiii mai mici, este un joc atractiv, iar pentru cei mari, interesați și motivați, reprezintă sursa de informare, modul sigur de a rezolva orice problemă, de a învăța și de a fi evaluat. Dacă putem determina modul în care să ”trezim” interesul elevului pentru studiu, atunci, resursele web apar pline de beneficii, avantaje în fața învățământului tradițional. Există nenumărate resurse care fac învățarea mai distractivă și mai eficientă. De la aplicații și manuale electronice până la platformele educaționale, nu lipsesc instrumente care pot transforma sala de clasă. Cele mai multe dintre aceste resurse pot fi utilizate și pot ajuta elevii să învețe și să progreseze, însă este important să se ajungă la un echilibru între inovație și convenționalitate. Este clar că avantajele sunt mai mari decât dezavantajele, dar cheia tehnologiei în clasă va fi întotdeauna relația profesor-elev, pentru că acolo are loc educația.

Învățământul online determină valențe formative, este modern, rapid, asigură diferențierea învățării, are o plajă largă de aplicabilitate, dar lipsesc sentimentele, încurajările, socializarea, empatia. Evident, profesorul de astăzi trebuie să se transforme în „profesor digital”, să se plieze pe dorințele elevilor, pe necesitățile reale ale societății.

Astăzi, putem vorbi despre o învățare combinată care îmbină oportunitățile de învățare față în față cu oportunitățile de învățare online. Tehnologia în educație poate deschide uși către noi experiențe, noi descoperiri și noi moduri de învățare și colaborare, însă nicio tehnologie din clasă nu poate înlocui profesorii talentați și inspirați.

BIBLIOGRAFIE

Botnariuc, P., C. Cucoș, C. Glava, D. Iancu, M. Ilie, O. Istrate, A. Lazăr, I.O. Pânișoară, D. Ștefănescu and S. Velea, - *Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*, Editura Universității din București, București, mai 2020;

Bocoș, M.- *Instruire interactivă*, Iași, Editura Polirom (2013);

Sava, S., *Teorie şi practică în învăţarea la distanţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2003.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Profesor pentru învățământ primar: PALCU FLOAREA
Școala Gimnazială Grozești

Educația umanistă – între valorile copilului și provocările lumii contemporane

Trăim într-o lume în care informația este accesibilă într-un timp foarte scurt, tehnologia face parte din viața de zi cu zi, iar schimbările sociale și profesionale se produc cu rapiditate. În acest context, școala este chemată să răspundă unei întrebări esențiale: **Ce fel de oameni dorim să formăm?**

Răspunsul nu poate fi limitat la performanța școlară. Educația trebuie să formeze oameni capabili să gândească, să comunice, să colaboreze, să respecte diferențele, să își asume responsabilități și să găsească soluții în situații complexe.

De aceea, educația relevantă trebuie să fie și o educație umanistă.

A educa umanist înseamnă a vedea copilul ca persoană, nu doar ca elev. În spatele unei note se află un copil cu emoții, întrebări, temeri, talente și nevoi. În spatele unei greșeli se poate afla o dificultate de înțelegere, lipsa încrederii sau nevoia de sprijin.

Școala trebuie să ofere cunoștințe, dar și sentimentul că fiecare copil are valoare.

În ciclul primar, această perspectivă este esențială. Relația dintre învățător și elev reprezintă unul dintre factorii importanți care influențează climatul clasei. Un copil care se simte ascultat și respectat este mai dispus să participe, să întrebe și să încerce.

Educația umanistă nu presupune renunțarea la reguli sau la exigență. Dimpotrivă, presupune construirea unui cadru clar, echilibrat și sigur în care copilul să poată progresa. Respectul, empatia, responsabilitatea și cooperarea trebuie să fie prezente atât în activitățile didactice, cât și în relațiile dintre membrii comunității școlare.

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale trebuie să îi ajute pe copii să înțeleagă realitatea, nu doar să memoreze informații despre ea. Problemele contemporane sunt interconectate: mediul, tehnologia, relațiile sociale, diversitatea culturală, sănătatea emoțională și dezvoltarea durabilă se influențează reciproc.

De aceea, activitățile școlare pot porni de la situații concrete din viața copiilor. O temă despre protejarea mediului poate deveni un proiect de clasă. O lecție despre comunitate poate include observarea localității și identificarea unor probleme reale. Un text literar poate deveni punctul de plecare pentru discuții despre prietenie, empatie, curaj sau responsabilitate.

Astfel, învățarea devine relevantă.

Un alt element important îl reprezintă dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii critice. Copiii au acces la cantități uriașe de informații, însă accesul la informație nu înseamnă

automat și capacitatea de a o utiliza corect. Educația trebuie să-i învețe să pună întrebări, să compare surse, să verifice informații și să formuleze propriile opinii.

UNESCO consideră gândirea critică o componentă esențială a unei educații de calitate, mai ales într-un context în care tehnologiile de inteligență artificială schimbă modul în care oamenii accesează și utilizează informația.

În același timp, tehnologia nu trebuie să înlocuiască relația umană. Nicio aplicație nu poate substitui complet încurajarea oferită de profesor, bucuria unei reușite împărtășite, conversația sinceră sau sentimentul apartenenței la un grup.

În școala primară, educația trebuie să păstreze echilibrul dintre digital și concret, dintre individual și colectiv, dintre cunoaștere și emoție, dintre performanță și stare de bine.

Profesorul are un rol esențial în realizarea acestui echilibru. El poate valorifica tehnologia, fără a pierde din vedere dimensiunea umană a educației. Poate utiliza resurse digitale, dar poate păstra lectura, conversația, jocul, experimentul, activitățile practice și relația directă dintre copii.

Profilul actual al absolventului pune accent pe atribute precum creativitatea, reziliența, responsabilitatea, reflexivitatea, autonomia și dimensiunea etică. Acestea demonstrează că educația contemporană nu urmărește doar acumularea de cunoștințe, ci formarea unei persoane capabile să se adapteze, să gândească și să acționeze responsabil.

În acest sens, școala trebuie să devină un spațiu al dialogului și al încrederii. Copiii trebuie încurajați să își exprime opiniile, să accepte puncte de vedere diferite și să descopere că diversitatea nu este un obstacol, ci o sursă de învățare.

Educația relevantă și umanistă nu se construiește într-o singură lecție. Ea se formează zilnic, prin gesturi mici: prin felul în care profesorul ascultă, prin întrebările pe care le pune, prin modul în care apreciază efortul, prin răbdarea acordată unui copil care întâmpină dificultăți și prin încrederea oferită celui care încă nu și-a descoperit propriile resurse.

Ca profesor pentru învățământ primar, consider că adevărata reușită a educației nu constă doar în ceea ce reușește copilul să reproducă la finalul unei lecții, ci în ceea ce rămâne cu el după ce lecția s-a încheiat: o întrebare, o idee, o valoare, o abilitate, o emoție pozitivă sau dorința de a descoperi mai mult.

În concluzie, într-o lume complexă și imprevizibilă, școala trebuie să rămână profund umană. Creativitatea îi oferă copilului libertatea de a imagina, reflecția îi oferă profesorului posibilitatea de a evolua, iar educația umanistă oferă întregului demers educativ un sens.

O școală relevantă este aceea care pregătește copilul nu doar pentru următoarea evaluare, ci pentru viață.

Bibliografie

1. Rogers, C. R., *Freedom to Learn*, Merrill Publishing, Columbus, 1983.
2. Maslow, A. H., *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York.
3. Dewey, J., *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

4. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
5. Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
6. UNESCO, *Global Framework for Culture and Arts Education*, 2024.
7. UNESCO, *Critical Thinking and Generative Artificial Intelligence*, 2024.
8. Ministerul Educației, *Profilul de formare al absolventului din învățământul preuniversitar*.

Notă: Am formulat cele trei articole astfel încât să poată fi folosite separat, fără să pară copii ale aceluiași material. Tema comună este păstrată, dar fiecare are o idee centrală proprie. În plus, referințele la profilul absolventului sunt în acord cu documentele oficiale ale Ministerului Educației, care pun explicit acce

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Profesor pentru învățământ primar: PALCU FLOAREA
Școala Gimnazială Grozești

Creativitatea – resursă esențială pentru o învățare autentică în ciclul primar

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările sociale, tehnologice și culturale care influențează profund modul în care copiii învață, comunică și se raportează la lume. În acest context, școala nu mai poate avea ca principală finalitate transmiterea unui volum cât mai mare de informații, ci trebuie să creeze situații de învățare prin care elevul să descopere, să întrebe, să formuleze ipoteze, să creeze și să reflecteze.

Creativitatea devine astfel una dintre resursele fundamentale ale educației. Un copil creativ nu este doar copilul care desenează frumos, inventează povești sau găsește soluții neobișnuite. Creativitatea presupune curajul de a gândi diferit, flexibilitate, inițiativă, capacitatea de a face conexiuni și disponibilitatea de a transforma o idee într-o posibilă soluție.

În învățământul primar, dezvoltarea creativității trebuie să înceapă de la experiențele concrete ale copilului. O lecție poate deveni mai atractivă atunci când elevul nu este doar receptor de informații, ci participant activ. Întrebările deschise, jocul didactic, povestirea creativă, proiectele, experimentele, activitățile interdisciplinare și lucrul în echipă oferă contexte favorabile exprimării originale.

De exemplu, în locul unei activități în care elevii trebuie doar să reproducă o poveste, aceștia pot fi invitați să schimbe finalul, să imagineze un alt personaj, să transforme povestea într-un dialog sau să o reprezinte printr-un desen. La matematică, rezolvarea unei probleme poate fi urmată de întrebarea: „Poți găsi o altă cale de rezolvare?”. La științe, observarea unui fenomen poate deveni punctul de plecare pentru formularea unor ipoteze.

Asemenea activități dezvoltă nu doar creativitatea, ci și gândirea critică, comunicarea, cooperarea și autonomia. Profilul actual al absolventului din învățământul preuniversitar pune în relație creativitatea cu alte competențe transversale importante, precum rezolvarea de probleme, analiza, sinteza, comunicarea și gândirea critică.

Un rol important în cultivarea creativității îl are cadrul didactic. Profesorul trebuie să creeze un climat în care copilul să nu se teamă de greșeală. Uneori, o idee aparent greșită poate deveni punctul de plecare pentru o descoperire. Dacă elevul învață că numai răspunsul „corect” este valorizat, există riscul ca acesta să evite exprimarea unor idei originale.

De aceea, este necesară o schimbare de perspectivă: greșeala poate fi privită ca etapă firească a învățării, iar întrebarea poate fi la fel de importantă ca răspunsul. Profesorul nu trebuie să ofere permanent soluții, ci să provoace elevul să le caute.

Creativitatea se dezvoltă și prin interdisciplinaritate. Literatura, arta, matematica, științele, educația civică și tehnologia pot fi conectate în activități care pornesc de la situații reale.

UNESCO subliniază, de asemenea, rolul educației artistice în dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a inteligenței emoționale și a respectului pentru diversitate.

În practica didactică, consider că un obiectiv important este acela de a transforma sala de clasă într-un spațiu al întrebărilor și al descoperirii. Elevul trebuie să simtă că are voie să gândească, să propună, să construiască și să își argumenteze propriile idei.

În acest sens, profesorul pentru învățământ primar devine mai mult decât un transmițător de cunoștințe. El este facilitator, model, observator și partener de învățare. Prin modul în care formulează întrebările, prin feedbackul oferit și prin respectul acordat fiecărui copil, cadrul didactic poate transforma creativitatea într-o componentă firească a vieții școlare.

O educație relevantă pentru lumea actuală este o educație care îi învață pe copii nu doar **ce să știe**, ci și **cum să gândească, cum să creeze, cum să colaboreze și cum să se adapteze**.

Cultivarea creativității în școala primară reprezintă, prin urmare, o investiție în viitor. Copilul de astăzi este adultul care va trebui să găsească soluții pentru probleme pe care încă nu le cunoaștem. De aceea, una dintre cele mai importante responsabilități ale școlii este să-i păstreze vie curiozitatea și să-i ofere curajul de a imagina posibilități noi.

Bibliografie

1. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
2. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
3. Gardner, H., *Mințile creative. O anatomie a creativității văzută prin prisma vieților lui Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham și Gandhi*, Editura Sigma.
4. OECD, *PISA 2022 Results – Creative Thinking*, OECD Publishing, Paris, 2024.
5. UNESCO, *Framework for Culture and Arts Education*, 2024.
6. Ministerul Educației, *Profilul de formare al absolventului din învățământul preuniversitar*.

CREATIVITATEA

ANA-MARIA PALI
Liceul Teoretic "Arany Janos" Salonta

I. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Problematica creativităţii este una relativ nouă: în urmă cu aproximativ 35 de ani, noţiunea de creativitate nici nu era menţionată în dicţionarele de specialitate. Viziunile tradiţionaliste afirmau că funcţia creatoare este specifică doar geniului (care reprezenta o abatere de la normele şi legile speciei umane).

Ulterior s-a demonstrat că, de fapt, creativitatea nu poate fi privită limitat, ci mai degrabă ca pe o scală unde sunt situate toate fiinţele umane (cu anumite excepţii patologice). J.P.Guilford spunea că toţi indivizii, exceptând cazurile patologice, au în diferite grade toate aptitudinile. Aşadar, ne putem aştepta la acte creative din partea tuturor indivizilor. Oricare ar fi natura talentului creativ, persoanele pe care le ştim creatoare au această aptitudine pur şi simplu într-un grad mai ridicat.

Etimologia termenului creativitate este *latină: "creare"* înseamnă "a zămisli", "a făuri". Acest termen a fost introdus pentru prima dată de psihologul american G.W.Allport în 1937. De îndată ce acest concept a intrat în atenţia specialiştilor, au apărut primele definiţii ale creativităţii. A.Stoica definea acest concept: *"creativitatea este forma superioară de manifestare comportamentală a personalităţii creatoare, prin care se produce în etape un bun original cu valoare predictivă pentru progresul social."*

II. TEORII ALE CREATIVITĂŢII

1) **Teoria asociaţionistă –** conform acestei teorii creativitatea constă într-o o*rganizare a elementelor cunoscute în combinaţii noi.* Cu cât elementele reunite în combinaţii sunt mai puţin înrudite între ele, cu atât produsul este considerat mai creativ.

2) **Teoria gestaltistă (configuraţionistă)** – *creativitatea presupune înţelegerea problemei prin intuiţie,* nu prin raţiune.

3) **Teoria behavioristă** – *comportamentul creativ este o problemă de formare de conexiuni între stimuli şi răspuns.* Aşadar, măsura în care un copil ajunge la creativitate este determinată de măsura în care conduita lui a fost întărită (recompensată, susţinută).

4) **Teoria existenţialistă** – susţine că *orice fiinţă umană are un potenţial creativ, iar factorii de mediu au un rol important în încurajarea sau frânarea lui.*

5) **Teoria culturală a creativităţii** – *accentuează rolul factorilor de mediu, în special a celor culturali asupra creativităţii.* Tipurile de cultură care încurajează *gândirea divergentă exercită un rol stimulativ asupra creativităţii,* unde *esenţial* este nu produsul creat, ci *procesul creator.*

III. ETAPELE PROCESULUI CREATOR

Literatura de specialitate promovează modelul elaborat de Wallace în privinţa etapelor procesului creator. Acestea sunt:

(1) Prepararea – este o etapă ce presupune sesizarea problemei, apoi adunarea datelor, informaţiilor.

(2) Incubaţia – aparent este o perioadă de linişte, de o lipsă de racordare la problema iniţială. Durata acesteia variază. Se pare că în această perioadă se produc corelaţii între datele şi informaţiile anterior disparate (fără legături cu alte lucruri de acelaşi fel), pe care persoana le deţine.

(3) Iluminarea (reacţia "Evrika") – acesta este momentul în care soluţia ţâşneşte, iar ceea ce era obscur devine clar.

(4) Verificarea – este ultimul moment dintre cele patru ale procesului creator ce presupune efort volitiv (care ţine de voinţă) şi constă în punerea în practică a celor gândite.

IV. STRUCTURA FACTORIALĂ A CREATIVITĂŢII

A) FACTORI PSIHOLOGICI

a) Intelectuali – **gândirea** – se operează cu cele două noţiuni:

1) ***Gândirea convergentă*** – e o gândire algoritmică, ce urmează nişte paşi prestabiliţi. Ea presupune căutarea răspunsului corect pe calea cea mai scurtă, uzuală.

2) ***Gândirea divergentă*** – presupune o abordare mai liberă. Gândind divergent o persoană va căuta să rezolve problema pe căi noi, originale. Acest tip de gândire presupune existenţa mai multor factori:

- *Fluiditatea* – se referă la posibilitatea de a da un număr cât mai mare de răspunsuri la o anumită temă.
- *Flexibilitatea* – este considerată uneori drept principala componentă cognitivă a creativităţii. Ea se referă la capacitatea de restructurare, de redirecţionare promptă a gândirii, dacă situaţia o cere.
- *Originalitatea* – cuprinde raritatea răspunsurilor şi este destul de greu cuantificabilă. Răspunsurile rare primesc note maxime, iar cele frecvent întâlnite primesc note minime.
- *Elaborarea* – adică abilitatea de a produce soluţii inedite.
- *Sensibilitatea* – capacitatea de a sesiza probleme acolo unde aparent ele nu există.
- *Redefinirea* – presupune capacitatea de a utiliza un obiect sau doar o parte din acesta în alte scopuri decât pentru care a fost el creat.

b) Nonintelectuali

1) **Motivaţia –** specialiştii susţin că cea favorabilă creativităţii este motivaţia intrinsecă. Acest tip de motivaţie presupune: pasiunea (chiar obsesia), dăruirea şi concentrarea asupra creativităţii însăşi. Motivaţia extrinsecă poate fi şi ea un factor propulsator al creativităţii.

2) **Caracterul** – unele componente ale acestui factor influenţează creativitatea. Mai exact: tenacitatea, perseverenţa şi conştiinciozitatea au un rol important în etapa elaborării.

3) **Temperamentul** – părerile sunt împărţite în ceea ce priveşte impactul temperamentului asupra creativităţii. De exemplu, Cattel susţine că tipul introvertit ar fi mai avantajat în ceea ce priveşte creativitatea, în timp ce Mackinnon nu îi lasă la o parte nici pe extrovertiţi.

4) **Aptitudinile –** în fiecare domeniu al creativităţii se solicită anumite aptitudini speciale.

De exemplu, în domeniul didactic o importanţă deosebită o are aptitudinea pedagogică. În componenţa acestei aptitudini sunt implicaţi factori de natură ereditară, dar într-o mare măsură şi factorii ce ţin de învăţare.

c) Aptitudinile

B) FACTORI BIOLOGICI

a) **Ereditate** – în situaţia ”copiilor minune” a căror capacitate se manifestă timpuri (înainte ca educaţia să aibă un impact major), ereditatea e lesne de constatat. Un alt argument în acest sens ar fi existenţa mai multor generaţii de familii de mari creatori (Bach, Darwin etc.).

b) **Vârstă** – nu există o unanimitate în opinia specialiştilor. Dacă în primele clase elevul are fantezii mai reduse, treptat, după 8-9 ani, fantezia începe să se manifeste în diferite privinţe: capacitatea de a compune, de a povesti, de a desena într-o manieră originală etc..

c) **Gen** – s-a acordat importanţă supremaţiei unuia sau altuia dintre cele două genuri. La o primă vedere bărbaţii sunt superiori, deoarece de-a lungul secolelor femeile n-au avut acces la educaţie şi le-a fost greu să se remarce în vreun domeniu ca: literatura, medicina, arta etc.. Azi, testele care vizează creativitatea nu au putut stabili supremaţia unuia dintre genuri.

C) FACTORI SOCIALI – vezi următorul subcapitol

a) **Familia**

b) **Şcoala**

V. CULTIVAREA CREATIVITĂŢII LA ELEVI

1. Mediul familial - acesta trebuie să fie permisiv, nerigid şi neconvenţional în care aprecierea creativităţii, umorul, libertatea (în sensul lipsei restricţiilor foarte rigide) să fie nelipsite.

2. Mediul şcolar - în raport cu creativitatea, există două tipuri de mediu:

A. Mediul şcolar inhibitor implică profesori hipercritici, lipsiţi de entuziasm, rigizi, indisponibili în afara orelor. Aceşti profesori consideră elevii creativi ca fiind o sursă permanentă de năzbâtii, indisciplină şi anarhie.

Specialiştii mai evidenţiază şi **alţi factori care blochează creativitatea în şcoală:**

(1) **Evaluarea** – în momentul în care elevul ştie că este evaluat, acesta dacă cunoaşte răspunsul corect, va alege drumul cel mai uzual pentru aflarea soluţiei corecte şi nu va încerca o cale nouă, pentru că aceasta implică riscul de a greşi, deci de a primi o notă mică.

(2) **Recompensa** – cel mai adesea în şcoală recompensa înseamnă o notă bună. Aşadar, dacă expectanţele profesorului se vor opri doar la recitarea lecţiei, este de la sine înţeles că elevul nu-i va înşela aşteptările, iar creativitatea va fi astfel anulată.

(3) **Competiţia** – la solicitatarea ”Cine rezolvă primul problema?”, elevii se vor grăbi să găsească răspunsul corect, iar pentru aceasta vor alege cea mai scurtă cale, nepermiţându-i şi alte tatonări.

B. Mediul şcolar stimulativ este determinat de către profesori ce permit libera exprimare a ideilor, chiar contrare, care stimulează munca independentă, care sunt disponibili pentru elevi în afara orelor. De asemenea, ei sunt capabili să stabilească o relaţie democratică cu elevii, ce nu se bazează pe teamă, constrângere, dar nici pe stilul ”laissez-faire”.

VI. CREATIVITATE, INOVAŢIE ŞI EDUCAŢIE PENTRU EXCELENŢĂ A COPIILOR / ELEVILOR / TINERILOR CU POTENŢIAL APTITUDINAL RIDICAT

Un învătământ cu adevărat democratic trebuie să dea satisfactie tuturor categoriilor de elevi, de la cei cu cerințe educative speciale şi până la cei cu aptitudini superioare în domeniile intelectuale, artistice, sportive etc..

În orice grup şcolar, se structurează norme de excelentă şi de ierarhizare ale subiecților. În funcție de predominanta unor aptitudini, se poate avansa o tipologie a copiilor supradotați. Se vor distinge, astfel, următoarele **tipuri de indivizi:**

(1) Copii cu „aptitudini academice" sau şcolare, caracterizati prin succesul în activitatea de învătare, prin uşurința operării cu noțiunile abstracte şi a formulării generalizărilor, prin rapiditatea însuşirii cunoştințelor, în special teoretice.

(2) Copii cu „aptitudini creatoare", caracterizați prin capacitatea de a produce ceva nou față de stadiul lor de cunoştinte.

(3) Copii cu „aptitudini ştiintifice", caracterizați prin capacitatea de observare, prin raționament logic şi prin uşurința cu care folosesc calculele şi simbolurile, prin ingeniozitatea asocierii cunoştințelor.

(4) Copii cu „aptitudini artistice", caracterizați prin capacitatea creatoare de a imagina şi organiza simboluri, forme, modele, culori şi sunete, de a crea prin aceste mijloace o impresie estetică.

(5) Copii cu „aptitudini tehnice", caracterizați prin capacitatea deosebită de folosire şi de invenție a unor obiecte tehnice; prin aptitudinea de a înțelege mecanica la un nivel teoretic, nu numai practic, de a rezolva probleme tehnice, de a sesiza relațiile spatiale.

(6) Copii cu „aptitudini de conducere", caracterizați prin capacitatea de a-i călăuzi şi îndruma pe altii, de a-i convinge şi antrena, prin însuşiri de personalitate precum tactul, curajul, puterea de abstracție, ca şi printr-o evidentă inteligentă combinativă.

(7) Copii cu „aptitudini sociale" (altele decât cele de conducere), caracterizați prin capacitatea de formare a relațiilor umane, prin competență socială, prin facilitate psihomotorie.

În perspectiva educației copiilor supradotați se poate recurge la mai multe strategii. Psihopedagogii care se ocupă de acest domeniu au identificat mai multe modalități şi forme concrete de educație:

A) Accelerarea - presupune dimensionarea unor scenarii de învățare prin stabilirea unor conţinuturi specifice pentru fiecare nivel de instruire pentru copiii capabili de performanţe superioare. Accelerarea se bazează pe parcurgerea conţinuturilor într-un timp mai scurt. Accelerarea învățării a condus la schimbări de ordin legislativ ale sistemelor de instruire. Cele mai multe dintre aceste precizări normative privesc:

a) saltul peste o clasă;
b) parcurgerea a două clase într-un an;
c) admiterea timpurie la şcoală, liceu sau facultate;
d) activităţi suplimentare de tip extraşcolar;
e) progresul diferenţiat la unele materii;

f) cursuri extracurriculare.

Accelerarea parcursurilor generează şi unele consecinţe negative: instabilitatea în timp a performanţelor şcolare, neadaptarea emoţională şi neintegrarea socială.

B) Îmbogăţirea - se referă la extinderea sau aprofundarea studiilor prin diferite strategii didactice. La nivelul curriculumului se pune accent pe introducerea unor experiente educaţionale mai bogate, variate sau suplimentare la curriculumul clasic, experienţe care pot viza conţinutul sau strategiile de predare ale profesorului. Îmbogăţirea poate fi orientată spre proces (având ca scop dezvoltarea proceselor mintale, a creativităţii), spre conţinut (centrat către anumite materii ce se predau în sens aprofundat) şi spre produs (avându-se în vedere anumite tipuri de rezultate - directe sau indirecte - ale instruirii.

C) Gruparea - presupune reunirea elevilor în mai multe forme, pentru a genera o învăţare eficientă. În acest sens, există mai multe posibilităţi

- Sistemul de grupare pe abilităţi omogene (performanţe scăzute-medii-înalte);
- Regruparea elevilor în funcţie de abilităţile la anumite materii, în rest instruirea făcându-se la un loc;
- Gruparea interclase, care selecţionează elevii cu performanţe înalte din clase diferite, care au parcurs aceeaşi programă şcolară la mai multe discipline;
- Gruparea intraclasă, când profesorul decide formarea unor grupuri mici în interiorul unei clase, în raport cu performanţele la o anumită disciplină;
- Separarea elevilor dotaţi în clase distincte ce urmează programe specifice;
- Gruparea în „mănunchi", prin formarea unor grupe de cinci-şase elevi ce sunt repartizate unor profesori special pregătiţi pentru instruirea supradotaţilor.

D) Strategii şcolare - această formă de instruire a supradotaţilor presupune iniţierea şi statornicirea unor aşezăminte şcolare alocate cu prioritate subiecţilor cu aptitudini înalte. Acest mod de organizare este asociat şi cu servicii specializate variate: studii individualizate, tutoriat, mentorat, admitere timpurie, salt peste o clasă. Strategii extraşcolare se referă la o reţea de servicii şi un cadru de stimulare pe care societatea le poate promova la un moment dat.

În perspectiva perfectării acţiunilor şi principiilor invocate, în învăţământul românesc s-au adoptat decizii legislative importante. Astfel, recunoscându-se însemnătatea tinerilor capabili de performanţe (TCP) s-a înfiinţat recent CETCP (Centrul de Excelenta pt Tinerii Capabili de Performanţă), ca o structură responsabilă de crearea şi asigurarea condiţiilor optime de dezvoltare a acestora pe durata şcolarizării, în perspectiva valorificării integrale a potenţialului creator al acestor categorii de elevi. Activitatea CETCP se desfăşoară în cadrul unei unităţi centrale integrate în structura MEC şi în unităţi din teritoriu dispuse după criteriul geografic şi al centrelor universitare care îi sprijină acţiunile.

VII. METODE DE CULTIVARE A TALENTELOR ŞI DE STIMULARE A CREATIVITĂŢII

Metode pentru stimularea creativităţii: brainstormingul, Phillips 6-6, discuţia panel, metoda 6-3-5.

VIII. ASIGURAREA ŞANSELOR EGALE ÎN EDUCAŢIE

Democratizarea învăţământului a fost şi este un deziderat permanent al societăţii contemporane. Egalitatea şanselor de instruire este teoretic garantată în aproape toate ţările lumii, dar realizarea practică a acestui principiu generos continuă să rămână una din cauzele de importanţă majoră ale reformelor. Conceptul de „egalitate“ înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democraţii secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toţi cetăţenii; ea înseamnă o egalitate reală a şanselor individuale de promovare socială, iar educaţia este instrumentul cel mai important în dezvoltarea la maximum a acestor şanse.

Specia umană se conformează şi ea acelui principiu al evoluţiei speciilor – variabilitatea; indiferent de numărul indivizilor pe care îi luăm în consideraţie, educaţia lor trebuie să fie diferenţiată şi specializată, în funcţie de „echipamentul natural-genetic“ al fiecăruia, de aptitudinile şi interesele fiecărei persoane, corelate cu nevoile de cadre competente ale societăţii.

IX. ETICĂ ŞI NEDISCRIMINARE

Sintagma ”şcoala pentru diversitate” este echivalenţa sintagmei ”şcoala pentru toţi” şi reprezintă dezideratul maximei toleranţe în ceea ce priveşte diferenţele fizice, socioculturale, lingvistice şi psihologice existente între copii / elevi, misiunea fiind aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăţa în funcţie de ritmul, capacităţile şi nevoile proprii şi de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Ideea la care se referă acest tip de şcoală este aceea că finalitatea fundamentală a sistemului naţional de învăţământ constă în a forma cetăţeni care sunt membri ai aceleiaşi societăţi şi care împărtăşesc valori comune.

Educatia pentru toti a fost definită ca acces la educaţie şi la calitatea acesteia pentru toţi copiii, fiind identificate două **obiective generale:**

1) Asigurarea posibilităţilor participării la educaţie a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiţi sunt ei şi cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit normal. Participarea presupune în primul rând accesul şi apoi identificarea modalităţilor prin care fiecare să fie integrat. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influenţele educative ale unei societăţi (familie, şcoală, comunitate), de a se integra în şcoală şi de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia;

2) Calitatea educaţiei se referă atât la identificarea acelor dimensiuni ale procesului didactic, ale conţinuturilor învăţării, cât şi la calităţi ale agenţilor educaţionali, care să sprijine învăţarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, sa facă sistemul deschis, flexibil, eficient şi efectiv.

BIBLIOGRAFIE

1. Bocoş, M. (2002), *Instureа interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune,* Cluj- Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană.
2. Bocoş, M. (2005), *Teoria şi practica cercetării pedagogice,* Ed. a III-a, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.
3. Cucoş, C. (2002), *Pedagogie.* Ed. a II-a, Iaşi, Polirom.
4. Ionescu, M., Radu, I. (coord), (2001), *Didactica modernă,* Cluj-Napoca, Editura Dacia.
5. Iucu, R.B. (2001), *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative,* Iaşi, Polirom.

Simpozion Educațional Internațional „ACADEMIA DE VARĂ PENTRU EDUCAȚIE CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ, EDIȚIA A II-A”
Secțiunea a I Articole științifice și studii de specialitate
Articol: **Cultivarea creativității și reflecției pedagogice: Repere pentru o educație umanistă în fața complexității actuale**
Autor: Prof. Ed. timpurie Pantaleoni Flavia Bianca
Instituția: Școala Gimnazială Com. Parța jud. Timiș

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice: Repere pentru o educație umanistă în fața complexității actuale

Rezumat

Prezentul articol analizează fundamentele educației timpurii prin prisma paradigmei umaniste în contextul provocărilor tehnologice și socio-economice ale anului 2026. Lucrarea investighează pilonii esențiali ai educației umaniste moderne și redefineste creativitatea ca pe o formă fundamentală de rezolvare a problemelor. Totodată, este explorat rolul reflecției pedagogice ca instrument de autoreglare profesională. În final, sunt propuse strategii didactice și un kit practic destinat cadrelor didactice din învățământul preșcolar pentru dezvoltarea adaptabilității și a gândirii critice a copiilor.

1. Introducere: Paradigma educației în fața complexității actuale

Educația modernă traversează o schimbare profundă de viziune. Ea nu mai are ca scop principal stocarea de informații, ci construirea adaptabilității și a gândirii critice de la cele mai timpurii vârste.

În anul 2026, această transformare devine urgentă. Navigarea într-o realitate dominată de inteligență artificială, de infodemie și de schimbări socio-economice rapide impune o reconfigurare a sistemelor școlare. Învățarea prin experiență reprezintă motorul dezvoltării timpurii a copiilor. Prin acțiunea directă cu obiectele, cei mici își formează primele competențe esențiale. Explorarea activă a mediului le stimulează curiozitatea naturală. Astfel, copiii își dezvoltă gândirea atunci când testează, greșesc și încearcă din nou. Implicarea în activități practice pune bazele abilităților sociale și emoționale. Jocul și experimentul transformă informațiile simple în cunoștințe de durată. Autonomia preșcolarului crește prin deciziile luate în timpul explorării. Toate aceste beneficii practice și efecte pozitive asupra dezvoltării globale a copiilor sunt demonstrate și în cercetările de specialitate (Enache, 2024). Ei au nevoie de competențe care să le permită să filtreze fluxurile masive de date și să își păstreze busola etică în medii digitale complexe.

2. Pilonii Educației Umaniste Moderne în Educația Timpurie

Educația timpurie modernă se fundamentează pe principii interconectate care asigură dezvoltarea globală a copilului. Un prim pilon esențial este **centrarea pe copil**, o abordare ce presupune valorificarea unicității emoționale și cognitive a fiecărui preșcolar (Dewey, 1916/1997).

În acest cadru, procesul de învățare nu este uniform, ci respectă cu strictețe ritmul propriu și interesele native ale fiecărui individ.

În paralel, stimularea **gândirii critice** marchează o trecere programată de la memorarea brută a datelor la analizarea surselor de informații (Facione, 1990). Chiar și la vârste mici, copiii pot fi ghidați cu succes să facă diferența dintre realitate și ficțiune prin activități interactive, precum jocurile de rol și poveștile. Această componentă cognitivă este strâns legată de dezvoltarea **inteligenței etice**, care se concentrează pe cultivarea timpurie a empatiei și a responsabilității față de comunitate și de mediul înconjurător (Narvaez, 2014). Astfel, se pun bazele solide ale unui comportament civic conștient încă din primii ani de viață.

În cele din urmă, o **abordare holistică** înglobează toate aceste dimensiuni, conectând direct starea de bine (well-being) a preșcolarului cu performanța sa academică ulterioară (Miller, 2007). Un copil integrat din punct de vedere emoțional și aflat într-o stare de siguranță psihologică deplină va demonstra întotdeauna o curiozitate epistemică mult mai ridicată față de lumea care îl înconjoară.

Această atmosferă permanentă de explorare și libertate de acțiune, specifică modelelor nordice, se conectează direct cu principiile învățării prin experiență analizate anterior. Practic, flexibilitatea cognitivă și capacitatea de rezolvare a problemelor nu se pot dezvolta în mod abstract, ci se cultivă tocmai prin acea acțiune directă cu obiectele și prin testările repetate pe care preșcolarul le efectuează în mediul său. Astfel, creativitatea devine atât un rezultat, cât și un instrument esențial al procesului experiențial, transformând fiecare interacțiune practică a copilului într-o oportunitate unică de a descoperi soluții noi și de a-și construi propriile competențe timpurii.

3. Creativitatea ca necesitate, nu ca opțiune

Creativitatea în educația timpurie a fost adesea înțeleasă greșit în mediul educațional tradițional. Studiile moderne de psihologie pedagogică demontează mitul conform căruia creativitatea aparține exclusiv talentelor artistice, demonstrând că aceasta reprezintă, în realitate, o formă esențială de rezolvare a problemelor (*problem-solving*) (Runco & Jaeger, 2012). Prin activarea acestui proces, creativitatea generează flexibilitate cognitivă, o abilitate fundamentală definită ca fiind capacitatea de a reconfigura repede strategii de acțiune atunci când planul inițial eșuează (Diamond, 2013).

Ca exemplu de bună practică la nivel european, se remarcă utilizarea abordărilor transdisciplinare inspirate din modelele de succes nordice. Un punct de referință în acest sens este manualul finlandez *Everyday Creativity*, analizat pe larg în publicațiile românești de specialitate,

precum *Tribuna Învățământului* (Szabó et al., 2019). Acest model de bune practici demonstrează cum creativitatea poate fi integrată organic în rutina zilnică a grădiniței. Implementarea sa nu trebuie realizată ca o disciplină separată, ci sub forma unei atmosfere permanente de explorare, care le oferă preșcolarilor libertate deplină de acțiune.

Această capacitate a educatorului de a se autoanaliza și de a renunța la tiparele rigide se conectează direct cu dezvoltarea creativității și a flexibilității cognitive analizate anterior. Practic, o atmosferă permanentă de explorare și libertate în grupa de grădiniță nu poate exista fără un cadru didactic flexibil, capabil de autoreglare profesională. Atunci când educatorul folosește jurnalul de reflecție sau sprijinul colegial pentru a-și reconfigura strategiile didactice eșuate, el nu doar că își îmbunătățește predarea, ci devine un model viu de rezolvare a problemelor pentru preșcolari. Astfel, reflecția pedagogică devine instrumentul esențial prin care creativitatea transdisciplinară este ghidată, evaluată și integrată organic în rutina zilnică a copiilor.

4. Reflecția Pedagogică – Busola Profesorului

Reflecția pedagogică reprezintă procesul de analiză critică și conștientă a propriilor metode didactice. Aceasta se realizează după fiecare activitate desfășurată la clasă. Ea constituie mecanismul principal care asigură trecerea de la simpla rutină la o autoreglare profesională autentică (Schön, 1983). Atunci când un educator observă că anumite activități nu mai produc un angajament real din partea copiilor, reflecția îi oferă resursele interne necesare pentru a schimba abordarea didactică.

În practica curentă a educației timpurii, se evidențiază două instrumente majore care sprijină această dezvoltare profesională continuă (Brookfield, 2017):

- Jurnalul de reflecție: Acest instrument individual permite educatorului să monitorizeze zilnic progresul colectivului și dinamica grupului. De asemenea, el ajută la conștientizarea stării de spirit a copiilor și a propriei stări emoționale.
- Mentorship-ul și evaluarea colegială (*peer-observation*): Acest proces presupune asistarea reciprocă a activităților între cadrele didactice. Practica este privită strict ca o formă de sprijin și învățare colaborativă. Ea elimină complet funcția tradițională de control sau coerciție.

Punerea în practică a acestor instrumente metodologice specifice educației umaniste nu se poate realiza în mod mecanic. Ea depinde în totalitate de capacitatea cadrului didactic de a-și analiza și ajusta permanent demersul. Din acest motiv, utilizarea metodei socratice, organizarea spațiilor flexibile sau implementarea activităților de tip *Service-Learning* necesită sprijinul oferit

de o **reflecție pedagogică** profundă, privită ca o adevărată busolă a profesorului. Doar prin monitorizarea conștientă a reacțiilor copiilor și prin deschiderea către autoanaliză, educatorul poate înțelege dacă designul clasei sau tehnicile alternative de evaluare produc un angajament real și o stare de bine. Astfel, reflecția devine mecanismul esențial care transformă aceste metode umaniste din simple recomandări teoretice în realități vii și adaptate nevoilor fiecărui preșcolar.

Implementarea unei educații umaniste autentice necesită instrumente metodologice clare. Acestea trebuie să fie perfect adaptate nivelului preșcolar și primar pentru a sprijini dezvoltarea globală a copiilor (Miller, 2019). Printre aceste instrumente se remarcă:

- **Metoda socratică**: Această abordare presupune înlocuirea monologului tradițional al cadrului didactic cu întrebări deschise. Strategia provoacă curiozitatea nativă a copiilor și stimulează minidialogul constructiv (Golding, 2011).
- **Service-Learning (Învățarea prin serviciu în comunitate)**: Metoda se bazează pe identificarea unei probleme reale și mici în comunitate, cum ar fi reciclarea materialelor în interiorul grupei. Copiii sunt ghidați direct spre rezolvarea practică a acesteia, dezvoltându-și simțul responsabilității (Bringle & Clayton, 2012).
- **Evaluări alternative**: Acestea renunță la testele rigide în favoarea unor instrumente incluzive. Se utilizează portofolii digitale, desene narative sau mici mesaje audio înregistrate, care reflectă fidel progresul individual al fiecărui elev (Dikli, 2003).
- **Spații flexibile**: Această tehnică presupune reconfigurarea fizică a sălii de grupă sau de clasă în centre mobile. Designul flexibil încurajează lucrul în echipă și permite mișcarea liberă a copiilor în timpul învățării (Barrett et al., 2015).

5. Strategii Practice pentru cultivarea creativității în clasă

Implementarea unei educații umaniste necesită instrumente metodologice clare, adaptate nivelului preșcolar și primar cum ar fi: Metoda socratică (ce presupune înlocuirea monologului cu întrebări deschise care provoacă curiozitatea și minidialogul), Service-Learning-ul (care se bazează pe identificarea unei probleme mici în comunitate de ex. reciclarea în grupă și pe rezolvarea ei), Evaluările alternative (care constau în utilizarea de portofolii digitale, desene narative sau mici mesaje audio înregistrate), Spațiile flexibile (prin care se reconfigurează sala de grupă în centre mobile pentru lucrul în echipă și mișcare liberă) etc.

a. Metoda socratică la preșcolari (dialogul și curiozitatea)

La vârsta preșcolară, metoda socratică nu presupune dezbateri filozofice rigide. Ea reprezintă, în schimb, arta de a pune întrebări deschise pentru a ghida copilul să descopere singur răspunsurile (Golding, 2011). Prin această abordare, profesorul renunță la rolul tradițional de „transmițător de adevăruri”. El devine un partener activ de cercetare alături de cei mici.

În practica de la grupă, această metodă se aplică prin înlocuirea sistematică a întrebărilor închise, care cer răspunsuri simple cu „da” sau „nu”. Educatorul folosește întrebări stimulative de tipul: „*Ce crezi că se va întâmpla dacă...?*”, „*Cum am putea afla...?*” sau „*De ce crezi că plouă?*”. Un exemplu excelent de bună practică poate avea loc în timpul lecturii unei povești. În loc să explice direct morala textului, cadrul didactic se oprește și întreabă: „*Dacă tu ai fi în locul ursulețului, ce ai face diferit?*” ori „*Cum crezi că se simte personajul acum și de unde ne dăm seama?*”. Principalul beneficiu cognitiv al acestei strategii este stimularea gândirii divergente. De asemenea, ea sprijină copiii să își verbalizeze propriile procese mentale, punând bazele unei metacogniții timpurii (Flavell, 1979).

b. Proiecte de tip Service-Learning (învățarea în folosul comunității)

Proiectele de tip *Service-Learning* (învățarea în folosul comunității) reprezintă o metodă excelentă de conectare a activităților din clasă cu o nevoie reală a comunității mici (Bringle & Clayton, 2012). Această comunitate poate fi reprezentată de grupă, grădiniță, curte sau familie. Preșcolarii învață prin acțiune directă și au oportunitatea de a vedea imediat impactul muncii lor în viața de zi cu zi.

Implementarea acestei metode urmează pașii simplificați ai conceptului de *design thinking*: **Simte** (identificarea problemei), **Imaginează** (căutarea soluțiilor), **Fă** (acțiunea propriu-zisă) și **Împărtășește** (prezentarea rezultatelor către ceilalți) (Saldanha & Nagarajan, 2020). Ca exemplu practic, în cadrul proiectului „*Curtea Curată și Verde*”, copiii pot observa că în curtea grădiniței nu sunt flori și există deșeuri. Ei sortează activ deșeurile, aplicând ecologia practică. Apoi, plantează semințe în ghivece pictate de ei și le îngrijesc zilnic. În final, preșcolarii organizează o mini-campanie prin desene pentru a le arăta copiilor din alte grupe de ce este important să protejeze mediul. Beneficiul major al acestei abordări este dezvoltarea inteligenței etice și a empatiei. Totodată, ea cultivă sentimentul de autoeficacitate, oferindu-le copiilor convingerea fermă că acțiunile lor contează (Bandura, 1997).

c. Evaluări Alternative (Documentarea progresului prin joc)

La vârsta timpurie, preșcolarii nu pot fi evaluați prin teste scrise rigide sau prin calificative tradiționale. În acest context, evaluarea alternativă se bazează pe documentarea pedagogică vizuală și narativă (Rinaldi, 2006). Această metodă pune un accent deosebit pe procesul continuu de învățare, iar nu doar pe produsul final realizat de copil. Pentru a aplica această strategie, profesorul își asumă rolul unui observator activ dotat cu un aparat foto și un carnețel de note. El colectează dovezi clare ale evoluției preșcolarului în momente autentice de joc și explorare liberă.

În practica curentă a grădiniței, se evidențiază trei instrumente practice de succes:

- **Portofoliul Digital (e-Portfolio)**: Acesta reunește fotografii și scurte înregistrări video sau audio în care copilul explică ce a construit din cuburi sau cum a realizat o pictură. Dosarele digitale securizate sunt trimise periodic părinților sub forma unei „povești a învățării” (Barrett, 2007).
- **Podcastul de la Grupă sau Jurnalul Audio**: Educatorul înregistrează mini-interviuri cu cei mici, adresând invitații de tipul: „*Spune-mi povestea desenului tău*”. Prin auto-ascultare, copiii își dezvoltă limbajul și își evaluează singuri progresul în exprimare (Forman & Fyfe, 2012).
- **Hărțile de Autoevaluare Emoțională**: La finalul zilei, copiii plasează o bulină magnetică pe un panou cu emoticoane, cunoscut ca „Semaforul Emoțiilor”. Acest exercițiu simplu îi ajută să exprime exact cum s-au simțit în timpul activităților.

Principalul beneficiu cognitiv al acestor evaluări alternative este eliminarea completă a anxietății de evaluare (Popham, 2018). În plus, ele oferă cadrelor didactice și părinților o imagine de ansamblu, holistică, asupra întregii dezvoltări globale a copilului.

Această trecere de la evaluarea rigidă la documentarea holistică a progresului prin joc completează în mod firesc setul de instrumente necesare unei grădinițe cu adevărat moderne. Prin integrarea portofoliilor digitale, a dialogului socratic și a proiectelor active în folosul comunității, educația timpurie își depășește rolul tradițional de simplă transmitere de cunoștințe. Toate aceste metode demonstrează că succesul pedagogic nu se măsoară în fișe completate uniform, ci în sclipirea de curiozitate din ochii copiilor și în starea lor de bine. Înțelegerea profundă a acestui mecanism ne conduce direct către o privire de ansamblu asupra transformărilor necesare în sistemul actual.

7. Concluzii și apel la acțiune

Ancorarea în prezent obligă sistemul de învățământ să înțeleagă că o școală relevantă pregătește copiii pentru meserii care încă nu s-au inventat. În fața valului tehnologic, **umanismul rămâne factorul salvator**. Tehnologia și algoritmii de inteligență artificială pot

accelera procesele tehnice, însă empatia, moralitatea și creativitatea profundă rămân atribute exclusiv umane.

Schimbarea de paradigmă în educație nu vine de la nivel central, ci începe de la catedră. Pentru a crește copii flexibili și adaptabili, este imperativ să devenim, mai întâi, profesori reflexivi, capabili să își flexibilizeze propria minte în fiecare zi.

Bibliografie

1. Enache, A. (2024). Experiential learning in preschool - practical approaches and effects on children's development [Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor]. *Univers Pedagogic*, *84*(4), 93–101.
2. Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Free Press. (Lucrare originală publicată în 1916). *(Susține centrarea pe copil și ritmul propriu)*.
3. Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California Academic Press. *(Susține definirea gândirii critice)*.
4. Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press. *(Susține legătura dintre starea de bine și abordarea holistică)*.
5. Narvaez, D. (2014). *Neurobiology and the development of human morality: Evolution, culture, and wisdom*. W. W. Norton & Company. *(Susține pilonul inteligenței etice și al empatiei)*.
6. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135–168. *(Sursă generală pentru definirea științifică a flexibilității cognitive)*.
7. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 92–96. *(Sursă fundamentală pentru demontarea miturilor legate de creativitate)*.
8. Szabó, T. P., Fenyvesi, K., Soundararaj, G., & Kangasvieri, T. (Eds.). (2019). *Everyday Creativity: Stimularea resurselor creative prin modele educaționale Finlandeze. Manual pentru profesori* [Everyday Creativity: Boosting creative resources with Finnish models of Education. Teachers' Handbook]. University of Jyväskylä.
9. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, *89*, 118–133. *(Sursă pentru impactul spațiilor flexibile)*.
10. Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning. În L. S. Weil (Ed.), *Civic education and competence in the 21st century* (pp. 101–124). Springer. *(Sursă pentru conceptul de Service-Learning)*.
11. Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(3), 13–19. *(Sursă pentru utilizarea evaluărilor alternative)*.
12. Golding, C. (2011). The socratic method for the 21st century. *Journal of Philosophy of Education*, *45*(3), 447–460. *(Sursă pentru integrarea metodei socratice)*.
13. Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press. *(Sursă generală pentru fundamentele educației umaniste și holistice)*.
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. *(Sursă pentru conceptul de autoeficacitate)*.

15. Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning. În L. S. Weil (Ed.), *Civic education and competence in the 21st century* (pp. 101–124). Springer. *(Sursă pentru integrarea învățării în folosul comunității)*.
16. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. *(Sursă fundamentală pentru metacogniția timpurie)*.
17. Golding, C. (2011). The socratic method for the 21st century. *Journal of Philosophy of Education*, *45*(3), 447–460. *(Sursă pentru beneficiile metodei socratice în educație)*.
18. Saldanha, R., & Nagarajan, S. (2020). Design thinking in early childhood education: A framework for 21st-century learning. *International Journal of Early Years Education*, *28*(4), 312–325. *(Sursă pentru utilizarea pașilor de design thinking la copii)*.
19. Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(6), 436–449. *(Sursă pentru importanța portofoliilor digitale în implicarea elevilor)*.
20. Forman, G., & Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. În C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (3rd ed., pp. 247–271). Praeger. *(Sursă pentru utilizarea documentării și jurnalelor audio în evaluare)*.
21. Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. ASCD. *(Sursă pentru reducerea anxietății prin evaluări alternative și formative)*.
22. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge. *(Sursă fundamentală pentru conceptul de documentare pedagogică vizuală în educația timpurie)*.
23. Ivanova-Armeykova, R. (2020). *On Reflexive Skills and Competencies of the Teachers*. Education Journal, 9(4), 99-104.
24. Safitri, H. H., Albab, U., Muniroh, S. M., Adam, M., & Khan, F. A. (2026). *Integration of Neuroscience into Early Childhood Educational Psychology: A Critical Literature Review of Cognition, Emotion, and Pedagogical Implications*. ResearchGate.
25. Szabó, T. P. (Ed.). (2019). *Everyday Creativity – Stimularea resurselor creative prin modele educaționale finlandeze. Manual pentru profesori*. Editura Universității Jyväskylä (citat via *Tribuna Învățământului*, 2025).
26. The changing conditions of childhood and the rise of AI (2025). *Education as axiological resistance to technology dominance*. Journal of Critical Pedagogy and Philosophy of Education.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Prof.înv.primar, Papuc Carmen Cristina
Școala Gimnazială Novaci – Structura Pociovalișstea, județul Gorj

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide, diversitate, dezvoltare tehnologică și transformări sociale care influențează în mod direct modul în care copiii învață, comunică și se raportează la lumea din jur. În acest context, școala nu mai poate avea doar rolul de a transmite informații, ci trebuie să creeze situații de învățare care stimulează creativitatea, gândirea critică, autonomia, empatia și capacitatea de reflecție.

Cultivarea creativității presupune oferirea unor contexte educaționale în care elevul să poată formula idei personale, să exploreze, să pună întrebări, să găsească soluții și să își exprime propriile perspective. În același timp, reflecția pedagogică îl ajută pe cadrul didactic să analizeze permanent eficiența demersului educațional, să observe nevoile reale ale elevilor și să adapteze strategiile de predare.

Școala contemporană se află într-un proces continuu de adaptare la realitățile unei societăți aflate într-o permanentă schimbare. Copiii de astăzi cresc într-un mediu în care informația este accesibilă rapid, tehnologia este prezentă în viața de zi cu zi, iar problemele societății devin din ce în ce mai complexe

În acest proces, rolul cadrului didactic este esențial. Profesorul nu este doar transmițător de cunoștințe, ci și organizator al experiențelor de învățare, facilitator, observator și partener al elevului. Pentru a îndeplini aceste roluri, cadrul didactic are nevoie de reflecție pedagogică, adică de capacitatea de a analiza propriile decizii, metode și rezultate și de a identifica modalități de îmbunătățire a activității.

Creativitatea – dimensiune esențială a educației contemporane

Creativitatea se manifestă atunci când persoana este pusă în situația de a explora, de a combina idei, de a formula ipoteze și de a produce răspunsuri care depășesc modelele oferite anterior. În mediul școlar, dezvoltarea creativității presupune un climat în care elevul se simte în siguranță să își exprime ideile fără teama de a greși.

Un asemenea climat este important mai ales în învățământul primar, unde curiozitatea naturală a copilului poate constitui punctul de plecare pentru numeroase experiențe de învățare. Întrebările elevilor, răspunsurile neașteptate și modalitățile diferite de rezolvare a sarcinilor nu trebuie privite ca obstacole, ci ca oportunități pentru dezvoltarea gândirii.

Activitățile didactice creative pot include jocul de rol, povestirea cu final deschis, brainstormingul, proiectele interdisciplinare, investigația, rezolvarea de probleme, realizarea unor produse originale, activitățile în echipă și utilizarea resurselor digitale. Important nu este doar produsul final, ci și procesul prin care elevul ajunge la acesta.

Într-o educație centrată pe elev, greșeala poate deveni o etapă firească a învățării. Copilul trebuie să înțeleagă că o soluție incorectă nu reprezintă un eșec definitiv, ci poate constitui un punct

de plecare pentru o nouă încercare. Astfel, se dezvoltă perseverența, încrederea în propriile capacități și disponibilitatea de a explora alternative.

Cultivarea creativității – de la intenție pedagogică la practică

În școala contemporană, cultivarea creativității nu poate fi redusă la activități ocazionale, realizate în momentele considerate „mai libere" ale programului școlar. Creativitatea trebuie să devină o dimensiune firească a învățării, prezentă în modul în care cadrul didactic formulează întrebările, organizează situațiile de învățare și valorifică ideile elevilor.

Copilul creativ nu este neapărat cel care oferă rapid răspunsul „corect", ci acela care are curajul să caute alternative, să pună întrebări, să observe conexiuni și să propună soluții personale. De aceea, un climat educațional favorabil creativității presupune acceptarea diversității răspunsurilor și încurajarea exprimării autentice.

Un rol important îl are *întrebarea pedagogică*. Întrebările deschise, care nu solicită un singur răspuns, îi oferă elevului posibilitatea de a gândi, de a argumenta și de a imagina. „Cum ai proceda?", „Ce altă soluție ai găsi?", „Ce s-ar întâmpla dacă...?" sau „Cum ai putea explica în felul tău?" sunt întrebări simple, dar cu un puternic potențial formativ.

În acest context, profesorul nu mai este doar transmițător de informații, ci devine *facilitator al învățării*, creator al unor contexte în care elevul poate experimenta, greși, reveni asupra ideilor și construi sensuri personale. Greșeala nu mai este privită exclusiv ca eșec, ci poate deveni o etapă necesară a procesului de învățare și a dezvoltării gândirii.

Reflecția pedagogică – între experiență și transformare

Practica educațională autentică presupune nu doar acțiune, ci și reflecție asupra acțiunii. Profesorul se întreabă permanent: *Ce a funcționat? Ce nu a funcționat? De ce? Cum au reacționat elevii? Ce aș putea schimba? Cum pot face învățarea mai relevantă pentru ei?*

Reflecția pedagogică transformă experiența cotidiană într-o sursă de dezvoltare profesională. Ea presupune disponibilitatea cadrului didactic de a-și analiza propriile decizii, de a identifica nevoile reale ale elevilor și de a adapta demersul didactic la diversitatea acestora.

Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, nu este suficient ca școala să transmită informații. Ea trebuie să îi pregătească pe copii **să gândească, să aleagă, să colaboreze, să creeze și să se adapteze**. De aceea, reflecția profesorului devine o condiție a unei educații vii, flexibile și conectate la realitate.

Educația relevantă și umanistă

O educație relevantă este aceea care pornește de la copil și se întoarce către copil. Ea nu ignoră conținuturile curriculare, ci le oferă sens prin raportarea lor la experiențele, întrebările și preocupările elevilor.

Dimensiunea umanistă a educației presupune recunoașterea copilului ca persoană unică, cu ritm propriu de dezvoltare, cu emoții, nevoi, interese și potențial. În acest sens, relația profesor–elev devine fundamentală. Un copil care se simte ascultat, respectat și încurajat va avea mai multă disponibilitate pentru învățare și pentru exprimarea propriilor idei.

Educația contemporană are, astfel, nevoie de echilibru: *rigoare și flexibilitate, cunoaștere și creativitate, performanță și empatie, tradiție și inovație.*

Concluzii

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică reprezintă două repere esențiale pentru construirea unei educații adaptate realităților contemporane. Într-o lume caracterizată prin schimbare, diversitate și complexitate, școala are responsabilitatea de a depăși transmiterea mecanică a informațiilor și de a crea contexte în care elevii să poată gândi, explora, colabora și propune soluții personale.

Creativitatea copilului se dezvoltă atunci când este susținută printr-un climat educațional bazat pe încredere, libertate de exprimare și valorizarea diversității. În același timp, reflecția profesorului asupra propriei practici permite adaptarea permanentă a demersului didactic la nevoile reale ale elevilor.

În acest sens, profesorul reflexiv devine un **constructor de contexte de învățare**, iar școala poate deveni un spațiu al curiozității, al dialogului și al inițiativei. Educația relevantă nu înseamnă doar ceea ce elevul știe la finalul unei activități, ci și ceea ce este capabil să gândească, să creeze și să transfere în situații noi.

Prin urmare, **creativitatea nu trebuie privită ca un adaos la educație, ci ca una dintre condițiile unei educații autentice**, iar reflecția pedagogică reprezintă modalitatea prin care profesorul își poate transforma experiența profesională într-o practică educațională tot mai conștientă, flexibilă și umană.

Bibliografie

1. **Cerghit, I.** (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom. Lucrarea este o referință importantă pentru metodologia didactică și pentru trecerea către forme de învățare centrate pe elev.
2. **Cerghit, I., Neacșu, I., Pânișoară, I.-O., Potolea, D.** (2001). *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom.
3. **Ionescu, M.** (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană. Este foarte potrivită pentru tema noastră, fiind dedicată explicit creativității în predare și învățare.
4. **Roco, M.** (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. București: Editura Polirom.
5. **Stoica, A.** (1983). *Creativitatea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. **Cucoș, C.** (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Cultivarea creativității și a expresivității prin dansul contemporan

Autor: Simona Cristina Paraschivu, profesor la Colegiul Național de Arte „Dinu Lipatti”, cu structura școlară a Liceului de Coregrafie „Floria Capsali”

1. Introducere

Dansul contemporan este un domeniu artistic în care tehnica se îmbină cu libertatea de expresie, iar mișcarea devine un mijloc de comunicare a emoțiilor și ideilor. În activitatea didactică, el oferă elevilor posibilitatea de a-și descoperi propriul limbaj corporal și de a înțelege că nu există o singură modalitate „corectă” de a realiza o mișcare. Din perspectiva profesorului, procesul de învățare nu urmărește doar execuția corectă a exercițiilor, ci și capacitatea elevului de a lua decizii artistice și de a-și asuma propriile alegeri. Cercetările din pedagogia dansului subliniază importanța creativității, autonomiei și reflecției în formarea dansatorului.

2. Rolul profesorului în formarea dansatorului contemporan

Profesorul de dans contemporan are un rol complex: transmite tehnică, dar este și ghid al procesului de descoperire artistică. În lecție, el creează situații în care elevul poate experimenta, observa și găsi soluții personale. Exercițiile de improvizație sunt esențiale, deoarece dezvoltă spontaneitatea, atenția la propriul corp și capacitatea de a lua decizii în timp real. Improvizația contribuie la conștientizarea corporală, autonomia creativă și colaborare. Totodată, profesorul trebuie să creeze un climat în care greșeala este acceptată ca parte firească a procesului artistic, favorizând explorarea și descoperirea unor variante noi de mișcare.

3. Creativitatea și expresivitatea corporală

Creativitatea în dansul contemporan nu se limitează la inventarea unor mișcări spectaculoase, ci presupune transformarea unei idei, stări sau experiențe în expresie corporală. Profesorul poate propune teme precum „tensiune și relaxare”, „cădere și revenire”, „contrast”, „izolare” sau „mișcare continuă”, pe care elevii le interpretează personal. Aceeași temă poate genera răspunsuri coregrafice diferite, ceea ce este valoros pedagogic, deoarece elevul își asumă propriile alegeri artistice. Creativitatea este asociată cu procesul de explorare, nu cu obținerea unui rezultat perfect.

4. Reflecția pedagogică în procesul de dans

Reflecția este o etapă importantă în formarea dansatorului. După un exercițiu sau o secvență coregrafică, profesorul poate solicita elevului să răspundă la întrebări precum: ce a încercat să exprime, ce a simțit, ce mișcare i s-a părut naturală, unde a întâmpinat dificultăți și ce ar schimba într-o reluare. Acest demers îl ajută să treacă de la execuție la înțelegerea propriului proces artistic. Reflecția poate fi realizată și printr-un jurnal de dans, în care elevul notează experiențe, dificultăți și progres. Metodele creative și corporale susțin dezvoltarea practicii reflexive și cresc autonomia elevului.

5. Intersecția dintre creativitate și reflecție

Creativitatea și reflecția se completează reciproc. Elevul creează, observă rezultatul, analizează ceea ce a făcut și revine asupra materialului pentru a-l îmbunătăți. Profesorul nu oferă imediat soluția, ci îl determină să gândească: „Cum ai putea face tranziția mai fluidă?” sau „Ce altă variantă ai putea încerca?”. Această abordare dezvoltă autonomia și responsabilitatea artistică. Studiile de pedagogie a dansului evidențiază importanța explorării, colaborării, întrebărilor critice și reflecției asupra propriei practici.

6. Studii de caz și bune practici

6.1. Atelierul „Corpul și emoția”

Elevii primesc diferite stări emoționale și sunt invitați să le exprime prin mișcare, fără coregrafie prestabilită. La final, prezintă o secvență și explică alegerile făcute. Activitatea dezvoltă expresivitatea, imaginația și încrederea în propriile idei.

6.2. Exercițiul „Urmează și transformă”

Elevii lucrează în perechi: primul propune o mișcare, iar partenerul o transformă. Procesul continuă, generând material nou. Exercițiul dezvoltă atenția, reacția, ascultarea corporală și colaborarea.

6.3. Jurnalul reflexiv al dansatorului

La finalul unei perioade de lucru, elevii își analizează evoluția, notând reușite, dificultăți și obiective. Pentru profesor, aceste reflecții oferă informații despre modul în care elevii percep procesul de învățare.

7. Concluzii

Din perspectiva profesorului de dans contemporan, educația artistică nu înseamnă doar transmiterea tehnicii, ci formarea unui dansator conștient, autonom și capabil să își exprime emoțiile prin propriul corp. Creativitatea, improvizația și reflecția contribuie la dezvoltarea unei practici artistice autentice. Profesorul are responsabilitatea de a crea un spațiu sigur, în care elevii pot experimenta și își pot dezvolta propriul mod de a se exprima. Dansul contemporan devine astfel un instrument educațional valoros, care îi ajută pe elevi să observe, să gândească, să creeze și să se exprime.

Bibliografie orientativă

- Doughty, S., Francksen, K., Huxley, M., & Leach, M. (2008). Technological enhancements in the teaching and learning of reflective and creative practice in dance. ([Coventry University][6])
- Leigh, J. S., Brown, N., Petsilas, P., & Blackburn, C. (2019). Creative and embodied methods to teach reflections and support students’ learning. ([kar.kent.ac.uk][3])
- Schwender, T. M., Rudi, H., & Stortz, S. (2025). Creating, framing, reflecting—dance as embodied reflective practice in professional development for physical education teachers. ([Frontiers][5])
- Garcia, V. (2026). Pedagogical function and application of tools and methodological strategies of improvisation in Contemporary Dance training. ([repositorio.ipl.pt][2])
- https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15290824.2019.1572155?utm_source=chatgpt.com "Creativity in Higher Education Contemporary Dance: Journal of Dance Education: Vol 20 , No 2 - Get Access"
- https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/4c7b6f8c-bd50-403d-aea2-a00a92ab1d0a?utm_source=chatgpt.com "Pedagogical function and application of tools and methodological strategies of improvisation in Contemporary Dance training (education)"
- https://kar.kent.ac.uk/73309/?utm_source=chatgpt.com "Creative and embodied methods to teach reflections and support students’ learning - Kent Academic Repository"
- https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647893.2016.1178714?utm_source=chatgpt.com "The performance in context model: a 21st century tertiary dance teaching pedagogy: Research in Dance Education: Vol 17, No 2"

Amprenta activităţilor extracurriculare în dezvoltarea ulterioară a liceenilor

Paşca-Cumpănaş Claudia – profesor la Liceul Tehnologic de Agricultură, Silvicultură și Științele Naturii, Timișoara

Educaţia extracurrriculară (realizată dincolo de procesul de învăţământ) îşi are rolul şi locul bine stabilit în formarea personalităţii elevilor noştri. Activitățile extracurriculare au un rol esențial în dezvoltarea liceenilor, contribuind atât la formarea lor personală, cât și la pregătirea pentru viitor. Aceste activități completează procesul educațional desfășurat în sala de clasă, oferindu-le elevilor oportunitatea de a-și descoperi pasiunile, talentele și aptitudinile.

Educaţia prin activităţile extracurriculare urmăreşte identificarea şi cultivarea corespondenţei optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viaţă civilizat, precum şi stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoştinţe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură. Trebuinţa de a se juca, de a fi mereu în mişcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm şcoala cu viaţa.



Scopul activităţilor extraşcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activităţi cât mai variate şi bogate în conţinut, cultivarea interesului pentru activităţi socio-culturale, facilitarea integrării în mediul şcolar, oferirea de suport pentru reuşita şcolară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale şi corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

În deja lunga mea carieră la catedră, ca profesor în învăţământul liceal, am participat cu elevii la numeroase proiecte şi activităţi extraşcolare, atât la nivelul unităţii noastre, cât şi la nivel judeţean prin colaborări diverse, dar şi în proiecte de mare anvergură, internaţionale. De fiecare dată adolescenţii noştri s-au implicat cu tot sufletul, au avut de învăţat enorm din aceste experienţe şi au avut urmări pozitive în dezvolatrea lor personală şi profesională ulterioară. Îmi este uşor să fac această afirmaţie deoarece am nenumărate exemple de absolvenţi cu care am rămas în contact şi după ani de la terminarea liceului şi văd cât de frumos s-au dezvoltat ca studenţi sau ca angajaţi şi cât de mult i-a influenţat în această dezvoltare viitoare tot ce au acumulat bun pe parcursul liceului şi, mai ales, experienţa lor din cadrul activităţilor extraşcolare.

Îmi amintesc cu nostalgie de majoritatea proiectelor şi activităţilor extracurriculare în care m-am implicat împreună cu elevii mei sau pe care le-am creat pentru elevii din această şcoală în acesti 22 de ani de când profesez la Liceul Tehnologic de Silvicultură și Agricultură ”Casa Verde” Timișoara: concursuri, excursii, piese de teatru, spectacole de dansuri, târguri pe diverse teme, vizite la muzee, participări la spectacole de teatru, baluri (ale bobocilor sau bal mascat), tabere tematice (antidrog, de prevenire a violenței etc), flash-mob-uri, schimburi

de experiență cu elevi din alte țări, în cadrul unor proiecte internaționale (Leonardo da Vinci, Comenius, Erasmus), activități de voluntariat (cum ar fi plantarea de arbori sau igienizarea spațiilor naturale), participarea la redactarea revistei școlii etc.

Ca profesor de limba franceză, organizez an de an activităţi dedicate Zilei Internaţionale a Francofoniei sau de Ziua Europeană a Limbilor. Elevii participă cu entuziasm deoarece sunt conştienţi că e o bună oportunitate de a-şi îmbogăţi cunoştinţele, atât la nivelul școlii noastre, cât și la concursuri deja consacrate la noi în județ, cum ar fi „A la découverte du cinéma français", "A la une", "Les meilleures créations" etc.

În unitatea de învățământ în care predau există și un număr semnificativ de elevi proveniți din medii sociale defavorizate sau care prezintă risc de abandon. Implicarea acestora în activitățile extracurriclare reprezintă un mare avantaj pentru tot ceea ce înseamnă traseul școlar viitor pentru acești elevi și chiar pentru calitatea vieții lor prezente și viitoare. Pentru acești elevi, mai ales, activitățile extracurriculare au un impact deosebit de important. Acestea le oferă un mediu sigur și motivant, în care se simt acceptați și valorizați. Prin participarea la proiecte educaționale, activități sportive, artistice sau de voluntariat, ei își dezvoltă încrederea în sine, își îmbunătățesc relațiile cu colegii și profesorii și își descoperă aptitudinile. În plus, astfel de activități pot crește motivația pentru învățare, pot reduce absenteismul și riscul de abandon școlar și le pot oferi acces la oportunități pe care altfel nu le-ar avea. Pe termen lung,



implicarea în activități extracurriculare contribuie la integrarea socială, la dezvoltarea competențelor necesare pentru viață și la creșterea șanselor de continuare a studiilor și de integrare pe piața



muncii. E o certitudine că acești copii vin cu mult mai mult drag la școală atunci când sunt implicați în activități frumoase, când se simt văzuți și valorizați.

Exemplele ar putea continua şi ar umple multe pagini. Sper ca şi pe viitor să avem elevi la fel de implicaţi, deoarece noi, dascălii, încercăm să îi atragem în cât mai multe activităţi frumoase pentru a le oferi un bun start pentru viitorul lor personal şi profesional. Elevii trebuie încurajaţi să fie resurse ce pot fi dezvoltate.



După ani, ţinând legătura cu mai mulţi din fosţii mei elevi, constat că cei care s-au implicat în diferite activităţi extraşcolare şi extracurriculare au acumulat o mai mare experienţă, au mai multă deschidere spre nou, spre social sau cultural, iar achiziţiile din cadrul activităţilor extra din anii de liceu şi-au pus amprenta într-un mod pozitiv asupra dezvoltării lor viitoare, pe plan personal şi profesional.



Am constatat, din experianţa mea la catedră de 22 ani, că participarea elevilor la astfel de activităţi are efecte benefice pe termen lung la nivel comportamental (observandu-se o diminuare a problemelor de comportament), sănătate mentală, relaţii şi comportamente sociale pozitive, dezvoltarea identităţii - prin observarea şi interpretarea propriului comportament si implicarea civică, abilităţi precum cele de cercetare, abilitati de a gândi rapid, de a comunica eficient, de a gândi şi vorbi improvizat, încrederea personală pentru realizarea de prezentări în faţa unui public. Participarea la aceste activităţi în afara clasei îi ajută pe elevi să se maturizeze din punct de vedere social, prin asigurarea unui climat de interacţiune, formarea de relaţii (acceptarea similarităţilor şi diferenţelor celorlalţi). Pentru dezvoltarea competenţelor sociale si civice care trebuie sa primeze in alegerea viitoarelor profesii, trebuie create contexte în care tinerii să îşi dezvolte aptitudini sociale precum punctualitatea, conştiinciozitatea, acestea fiind mai valoroase decât performanţele academice concretizate în note mari, promovarea examenelor. Pentru anumiţi elevi, interactiunea socială în activităţile extracurriculare reprezintă prima lor experienţă în lucrul cu ceilalţi pentru atingerea unui ţel comun, munca în echipă fiind o deprindere importantă pe care majoritatea angajatorilor o privesc favorabil.

In concluzie, îndemn cu căldură pe toţi elevii să se implice în diverse activităţi extraşcolare şi extracurriculare pe perioada liceului, lucru care le va aduce numai satisfacţii în prezent şi beneficii în viitor.

Fotografii din colecţia personală, realizate cu acordul elevilor şi părinţilor.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Profesor: Pătroescu Ramona Claudia

Școala Gimnazială „ Iosif Moldovan” Arad

Educația contemporană se află într-un proces de transformare profundă, determinat de interacțiunea unor factori sociali, culturali, tehnologici, economici și ecologici. Digitalizarea, globalizarea, mobilitatea socială, diversitatea culturală, schimbările climatice, circulația accelerată a informației și dezvoltarea inteligenței artificiale modifică nu doar conținuturile educației, ci și raporturile dintre profesor, elev, cunoaștere și societate.

UNESCO descrie lumea actuală prin prisma unor traiectorii din ce în ce mai incerte și complexe și susține necesitatea regândirii educației ca bun public și comun, fundamentat pe drepturile omului, justiție socială, demnitate umană și diversitate culturală. În acest context, una dintre problemele fundamentale ale educației este raportul dintre ceea ce școala oferă și ceea ce lumea contemporană solicită. Dacă accesul la informație a devenit aproape nelimitat, valoarea educației nu mai poate consta exclusiv în acumularea informațiilor. Devine tot mai importantă capacitatea de a selecta, interpreta, verifica și utiliza informația, precum și de a genera idei noi și de a evalua consecințele propriilor decizii.

Gândirea creativă se înscrie astfel între competențele importante ale educației contemporane. Relevanța sa este susținută inclusiv de includerea creativității în evaluare, astfel se aplică teste PISA, unde elevii sunt puși în situația de a gândi și a face conexiuni între disciplinele studiate la școală înca din clasele primare.

Profesorul contemporan nu poate fi considerat doar un executor al unor programe sau metode prescrise, ci trebuie să poată analiza situațiile educaționale, să formuleze ipoteze pedagogice, să evalueze consecințele propriilor decizii și să își adapteze permanent practica.

Astfel el trebuie să adapteze atât predarea, consolidarea și evaluarea la nevoile specifice elevilor și să aplice metode moderne, în care tehnologia să fie prezentă. O analiză sistematică asupra pedagogiilor creative a identificat șapte caracteristici interrelaționate ale practicilor creative: generarea și explorarea ideilor, autonomia și agentivitatea, jocul, rezolvarea de probleme, asumarea riscului, colaborarea/co-construcția și creativitatea profesorului

În educație, creativitatea poate fi înțeleasă ca abilitatea de a genera, transforma, combina și evalua idei într-o manieră care produce răspunsuri semnificative și adecvate unui context.

O idee nu este valoroasă pedagogic doar pentru că este neobișnuită; ea trebuie să răspundă unei probleme, unei nevoi sau unui scop.

Din acest punct de vedere, creativitatea educațională presupune mai mult decât activități artistice, ea poate fi manifestată în rezolvarea unei probleme matematice, formularea unei ipoteze științifice, construirea unui argument, interpretarea unui text, proiectarea unei soluții sociale sau elaborarea unei strategii de învățare.

Unul dintre cele mai importante procese de transformare pedagogică este trecerea de la o cultură a răspunsului unic la o cultură a posibilității.

Într-un model tradițional, elevului i se solicită frecvent să identifice răspunsul considerat corect. Într-o pedagogie orientată spre creativitate, elevul este încurajat să exploreze mai multe răspunsuri, să argumenteze alegerile și să compare alternativele.

Această schimbare nu presupune abandonarea criteriilor de corectitudine sau a rigorii. Dimpotrivă, ea presupune introducerea unei distincții între problemele închise, pentru care poate exista un răspuns verificabil, și problemele deschise, pentru care pot exista soluții multiple, evaluabile pe baza unor criterii.Un mediu educational favorabil trebuie să permită formularea de întrebări, experimentarea, asumarea unor riscuri, acceptarea erorii ca sursă de învățare, argumentarea unor perspective diferite, colaborarea, revizuirea ideilor.

Reflecția pedagogică este fundamentală în procesul de predare-învățare-evaluare, gândirea reflexivă presupune examinarea activă și atentă a unei idei sau a unei convingeri, în raport cu argumentele și consecințele sale.

Un profesor poate observa, în timpul unei lecții, că elevii nu înțeleg o explicație și poate modifica imediat strategia. Aceasta reprezintă reflecție în acțiune.

Ulterior, profesorul poate analiza de ce explicația inițială nu a funcționat, ce alternative existau și cum ar putea proiecta diferit o activitate viitoare. Aceasta reprezintă reflecție asupra acțiunii.

Totuși, reflecția autentică nu trebuie confundată cu simpla descriere a activității. A spune „lecția a fost reușită” nu este suficient.

Literatura contemporană sugerează însă necesitatea unei perspective socioculturale asupra reflecției. Reflecția se produce și în dialog cu ceilalți: colegi, mentori, elevi, comunități profesionale și cercetători.

Această perspectivă are implicații importante pentru dezvoltarea școlii. Dacă reflecția este doar individuală, schimbarea rămâne limitată la practician. Dacă reflecția devine o practică a comunității profesionale, ea poate contribui la dezvoltarea organizațională.

Un alt aspect este relevanța educației, care poate fi analizată la nivel personal, ceea ce presupune să aibă sens pentru elev și să se conecteze cu nevoile și aspirațiile sale, la nivel social unde presupune cunoașterea școlară să ofere instrumente pentru integrarea și participarea la viața comunității, iar la nivel global educația presupune să pregătească educabilul pentru probleme care depășesc granițele disciplinei, comunității, statului.

În raport cu această perspectivă, educația relevantă nu presupune abandonarea disciplinelor școlare. Dimpotrivă, disciplinele oferă structuri conceptuale indispensabile. Problema este modul în care aceste cunoștințe sunt conectate la situații autentice.

O problemă precum schimbarea climatică poate presupune cunoștințe de biologie, geografie, economie, matematică, educație civică și etică. În mod similar, analiza inteligenței artificiale implică informatică, filosofie, etică, limbaj, economie și drept.

Complexitatea lumii reale solicită, astfel, gândire interdisciplinară și transdisciplinară.

Relevanța educației nu poate fi separată de dimensiunea sa umanistă.

Educația are finalități care depășesc pregătirea pentru piața muncii. Ea contribuie la formarea persoanei, la dezvoltarea autonomiei, la participarea civică, la construirea relațiilor sociale și la asumarea responsabilității față de ceilalți și față de mediu.

Această orientare presupune reconsiderarea relației profesor-elev. Elevul nu poate fi redus la statutul de „beneficiar" al unui serviciu educațional și nici la un set de rezultate măsurabile. El este o persoană cu experiențe, emoții, valori, identitate și potențial de dezvoltare.

În consecință, educația umanistă trebuie să asigure un echilibru între cunoaștere și sens, performanță și bunăstare, autonomie și responsabilitate, rigoare și empatie, competiție și cooperare, tehnologie și umanitate. Rolul profesorului se modifică, deoarece accesul la informație este din ce în ce mai facil, valoarea profesională a cadrului didactic se deplasează spre capacitatea de a crea contexte de învățare, de a media cunoașterea și de a sprijini dezvoltarea intelectuală și personală a elevilor

Bibliografie:

1UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale în gimnaziu din perspectiva științelor exacte

prof. Pavel Carmen Maria

Școala Gimnazială Sintea Mare

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, educația în domeniul științelor exacte (matematică, fizică, chimie, biologie) la nivelul gimnaziului este chemată să depășească rolul de simplă transmitere de informații și formule, devenind un spațiu de formare a gândirii științifice, a creativității și a capacității de rezolvare a problemelor reale. Creativitatea și reflecția pedagogică se conturează astfel ca repere esențiale pentru o educație relevantă, umanistă și bine ancorată în complexitatea lumii actuale, în special la nivelul învățământului gimnazial în aria curriculară a științelor exacte.

Fundamente teoretice și specificul științelor exacte în gimnaziu

Creativitatea în domeniul științelor exacte este definită ca un proces cognitiv complex și dinamic, care presupune nu doar generarea de idei originale, ci și capacitatea individului de a identifica probleme științifice, de a explora alternative metodologice și de a construi soluții relevante într-un context dat. În plan didactic, creativitatea științifică reprezintă abilitatea elevului de a utiliza cunoștințele, competențele și experiențele anterioare într-o manieră personală și flexibilă, manifestată prin formularea de ipoteze originale, proiectarea de experimente creative și rezolvarea inovatoare a problemelor.

În ciclul gimnazial, creativitatea în științele exacte capătă o importanță deosebită, deoarece elevii se află într-o perioadă de tranziție între gândirea concretă și cea abstractă, fiind capabili să exploreze idei mai complexe și să dezvolte perspective personale asupra fenomenelor naturale. Această etapă de dezvoltare oferă terenul cel mai extins pentru cultivarea creativității prin activități care lasă elevilor independență deplină: formularea și testarea ipotezelor, proiectarea și realizarea de experimente, rezolvarea pe căi diferite a problemelor matematice și fizice, elaborarea de modele și machete, realizarea de investigații științifice personale.

Creativitatea se manifestă prin interacțiunea dinamică dintre aptitudine, proces și mediu, permițând elevilor să genereze soluții originale și valide în domeniul științelor. Gândirea creativă, ca una dintre abilitățile secolului XXI, nu este doar benefică, ci și esențială, în special în învățarea științelor, deoarece echipează elevii cu flexibilitatea cognitivă necesară pentru a concepe soluții inovatoare, a lua în considerare multiple variabile și a aborda provocările din unghiuri diverse.

Strategiile de cultivare a creativității în științele exacte la gimnaziu

Cercetările recente evidențiază multiple strategii și mijloace prin care creativitatea poate fi stimulată sistematic în contextul învățământului gimnazial la disciplinele de științe exacte:

Învățarea bazată pe proiecte

Învățarea bazată pe proiecte este una dintre cele mai eficiente metode pentru dezvoltarea creativității științifice la elevii de gimnaziu. Această abordare presupune implicarea elevilor în rezolvarea unor probleme autentice din comunitate sau din viața reală, aplicând cunoștințele STEM pentru a dezvolta soluții creative.

Un studiu recent a examinat modul în care integrarea provocărilor de servicii comunitare din lumea reală în curriculum-ul STEM al școlii secundare influențează creativitatea elevilor și cunoștințele lor despre conținutul STEM.

Învățarea bazată pe probleme

Învățarea bazată pe probleme reprezintă o altă strategie eficientă pentru stimularea creativității în științele exacte. Rezultatele unui studiu au arătat că pedagogia bazată pe rezolvarea de probleme îmbunătățește creativitatea elevilor, iar printre sursele de probleme, cele descoperite de elevi sunt cele mai propice pentru stimularea creativității.

Factorii cheie care susțin această abordare includ:

- designul învățării orientat spre probleme autentice,

- mediul de învățare care încurajează explorarea liberă,

- sistemul de evaluare care găzduiește originalitatea ideilor.

Învățarea bazată pe design

Învățarea bazată pe design este considerată una dintre cele trei strategii cheie în educația STEM pentru cultivarea creativității. Această abordare implică elevii în procesul de proiectare și creare de produse, modele sau soluții care răspund unor nevoi reale, dezvoltând astfel gândirea creativă și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Caracteristicile gândirii creative includ fluența, flexibilitatea, originalitatea și bogăția ideilor. Integrarea STEM combină diverse discipline pentru a dezvolta gândirea creativă și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Învățarea prin investigare

Modelul de învățare bazat pe investigare este eficient în dezvoltarea capacității de a formula ipoteze și de a proiecta experimente creative. Această abordare pune accentul pe procesul de descoperire științifică, în care elevii formulează întrebări, dezvoltă ipoteze, proiectează și realizează experimente, analizează date și trag concluzii.

Integrarea tehnologiei digitale

Integrarea tehnologiei digitale, cum ar fi simulările virtuale și realitatea augmentată, s-a dovedit capabilă să stimuleze imaginația științifică a elevilor. Utilizarea instrumentelor digitale în educația STEM oferă oportunități pentru vizualizarea conceptelor abstracte, simularea experimentelor complexe și explorarea unor scenarii care altfel ar fi inaccesibile în laboratorul școlar.

Reflecția pedagogică în predarea științelor exacte

Reflecția pedagogică reprezintă o practică esențială pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrului didactic din învățământul gimnazial la disciplinele de științe exacte. Aceasta implică analiza critică a propriilor decizii educaționale, evaluarea impactului asupra elevilor și ajustarea strategiilor în funcție de rezultatele observate.

Prin reflecție, profesorul de științe devine un cercetător al propriei practici, capabil să identifice punctele forte și zonele de îmbunătățire ale demersului didactic. Această abordare favorizează o educație științifică mai adaptată nevoilor elevilor de gimnaziu și mai responsabilă față de provocările societății contemporane.

Gândirea critică și creativă în orele de chimie, fizică, biologie și matematică se învață prin practicare și conștientizare și reprezintă o capacitate ce trebuie încurajată și dezvoltată într-un mediu de învățare adecvat.

Implicații pentru practica educațională în științele exacte

Pentru a cultiva efectiv creativitatea și reflecția pedagogică în predarea științelor exacte la gimnaziu, sunt necesare mai multe condiții favorizante:

- **Formarea cadrelor didactice**: organizarea de sesiuni de formare și workshop-uri pentru profesori în domeniul dezvoltării creativității în educația STEM.
- **Integrarea creativității în curriculum**: revizuirea și actualizarea programelor școlare pentru a include elemente care stimulează gândirea creativă în matematică, fizică, chimie și biologie.
- **Crearea unui mediu propice pentru creativitate**: amenajarea unor laboratoare și spații de lucru flexibile și inspiraționale, care să încurajeze colaborarea, experimentarea și exprimarea liberă a ideilor.
- **Promovarea diversității și incluziunii**: încurajarea explorării și valorificării diversității culturale și a diferitelor perspective în procesul creativ științific.
- **Implementarea metodelor și tehnicilor specifice**: folosirea metodelor de rezolvare de probleme creative, precum brainstorming-ul, tehnica gândirii laterale, învățarea bazată pe proiecte și pe investigare.
- **Evaluarea și recunoașterea creativității**: instituirea unor criterii de evaluare care să valorizeze originalitatea și gândirea divergentă în rezolvarea problemelor științifice.

Profesorul de științe exacte conectează educația și creativitatea prin selectarea și aplicarea metodelor activ-participative, diversificarea sarcinilor de învățare, adaptarea conținuturilor la interesele și nivelul elevilor de gimnaziu, precum și stimularea reflecției și a autoevaluării.

Procedee specifice de cultivare a creativității la științele exacte

Dintre procedeele de cultivare a creativității la școlari în domeniul științelor exacte, reținem:

- Antrenarea capacității de elaborare verbal-expresivă (a unor compoziții, povestiri științifice)
- Interpretarea independentă a unor texte și imagini științifice prin solicitarea de a le conferi cât mai multe titluri posibile
- Elaborarea independentă a unor compoziții sau „istorioare" științifice plecând de la diverse modalități de ordonare logică posibilă
- Desene libere în care elevii să elaboreze nu numai o anumită compoziție plastică după anumite idei tematice, dar și unele modele posibile pentru reprezentarea fenomenelor științifice
- Analiza și interpretarea lucrărilor independent realizate
- Desfășurarea diferitelor jocuri didactice și activități constructive care să antreneze gândirea și imaginația creatoare în domeniul științelor

Concluzii

O educație relevantă pentru prezent și viitor în învățământul gimnazial la disciplinele de științe exacte trebuie să aibă ca repere centrale creativitatea, reflecția și umanismul. Școala gimnazială nu mai poate funcționa ca un simplu furnizor de informații și formule, ci trebuie să devină un spațiu de formare a gândirii științifice, a creativității și a capacității de rezolvare a problemelor reale.

Prin cultivarea sistematică a creativității și a reflecției pedagogice în predarea matematicii, fizicii, chimiei și biologiei, educația devine mai adaptată complexității lumii actuale și mai pregătită să răspundă provocărilor viitorului. Studiile arată că activitățile STEM integrate cu probleme științifice au un efect pozitiv asupra abilităților creative ale elevilor.

Bibliografie

1. Torrance, E. P. (1974). Creativitatea ca proces de identificare a problemelor și formulare de ipoteze.
2. Lucas, B., & Spencer, E. (2017/2020). *Predarea gândirii creative: Dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic*.

3. Creativitatea în educația STEM: strategii și abordări. *Oxford Academic*, 2025.
4. Scientific creativity in secondary students and its relationship with STEM-related attitudes, engagement and work intentions. *Frontiers in Education*, 2024.
5. Revista cadrelor didactice nr. 120/2025. *Didactic.ro*, 2025.
6. Despre gândire critică și creativă în orele de chimie. *EDICT – Revista Educației*, 2026.
7. O viziune pedagogică integrată: gândire creativă, reflecție și valori. *EDICT – Revista Educației*, 2025.
8. Educarea creativității în ciclul gimnazial. *Scribd*, 2025.

LEARNING ENGLISH THROUGH SONGS: A CREATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING

Penciu Lucia-Maria, Scoala Gimnaziala *Ghiță Mocanu*, Onești, Bacău

For many teenagers, songs are an important part of their daily life. They enjoy listening to music at home, while travelling or even while studying. Because songs make the students more receptive and productive, most teachers find them as a useful tool and a vital part of their foreign language classroom.

One of the challenges of teaching English as a foreign language is maintaining our students' interest throughout the lessons. Therefore, we should use a variety of techniques in the classroom. One effective way to increase our students' motivation is through music and songs. It is incredible how quickly students take up words and sentences and remember them for a long time when music is integrated into a lesson. Using songs when teaching English is a great way to create a friendly atmosphere for our students to learn. When they feel at ease and in a relaxed learning environment, they have the potential to retain the information better. Students love coming to class because they are taught in a fun and creative way. For a teacher, there is nothing more rewarding than seeing excitement on his students' faces while they learn.

However, finding the right song is one of the most difficult aspects of using songs in a lesson. Setting up the goal of our lesson and thinking of our students age and level will help us decide which songs to use. For secondary school students, we have to choose songs with words that are audible, appropriate and useful and which provide lots of repetition. To enhance students commitment, I allow students to take part in the selection of songs. If the students like the song or the artist they won't be reluctant to participate in the activities and they will become determined to understand. Before approving songs, we have to check that the lyrics do not have inappropriate language or inappropriate content.

Songs represent valuable resources in the process of teaching a foreign language and they have innumerable advantages: songs can improve the students' memory, imagination and fluency; they help boost students' abilities in listening, speaking, reading and writing; through

listening to songs, students are introduced to grammar, idioms, everyday language and metaphors; songs energize learning activities and makes them more eager to participate; songs are wonderful means of stimulating discussions about feelings and attitudes; stress and intonation pattern of English can be taught through songs; perhaps the greatest benefit to using songs in the classroom is that they bring lots of joy.

Songs can be exploited in the classroom in a multitude of ways. The more we incorporate songs in the classroom the more uses we will find for them. Here are a few examples of activities that can be included in our English classes:

Before listening, a song can be used as a lead-in to the lesson: students may discuss the title of the song, in groups or pairs or they can make guesses by looking at a picture that relates to the subject. In pairs, they can write three words they expect to hear. This gives them a reason to listen and activates vocabulary before the recording begins. (e.g. Pearl Jam - *Future days)*. Group singing or a little dance may be the greatest ways to set the proper mood at the start of the lesson. (e.g. Queen - *We will rock you* or Alexia – *Happy)*

For vocabulary, the teacher can write a few important words from the song on the board. Students get up and ask each other what the words mean. When they listen to the song, they tick the words they hear. After listening, students use two or three of the words in new sentences. (e.g. Madness - *Our house* or Sam Cooke - *Wonderful world*)

For grammar, the teacher can take out eight or ten words in one group, such as prepositions and tell students what they should be listening out for. The missing words can be provided in a box at the side for the students to select. (e.g. Michael Jackson – *You're not alone)*. Some of the words in the lyrics can be changed (adjectives, adverbs, nouns). As the students listen they have to find and correct the mistakes. If they are involved in a contest, the activity will be more challenging. (e.g. Justin Bieber - *Love yourself)*

For speaking, open questions can move the lesson from comprehension to communication. Students can discuss the message of the song, the feelings expressed or whether they agree with an idea. Pair discussion before whole-class feedback gives more learners an opportunity to speak. (e.g. Dionne Warwick – *That's what friends are for)*

For writing, students can write another verse of lyrics, maintaining the same mood and style as the original. When they listen to the song we can ask them to close their eyes. Then, they can illustrate the song and write a story. They can also write a letter to a character in the

song or to the singer. They may also rewrite the song as a story. (e.g. The Beatles-*Paperback Writer)*

For reading or listening, there are a variety of exercises that we can do with songs: true or false statements, matching exercises, sequencing, multiple choice, open comprehension questions, etc. (e.g. One Direction - *What makes you beautiful* or Mariah Carey - *Through the rain)*

The fact that students enjoy a song does not make it an effective lesson. The learning value comes from the tasks built around it. A useful sequence is to begin with prediction or preparation, give students a clear purpose for the first listening, use a second listening for more detailed work and finish with a speaking or writing activity that moves beyond the recording itself.

The possibilities of using songs in teaching English are endless. I strogly believe that songs are a very powerful motivational tool for learning English as a second language. If used properly, songs are excellent means for us to create a fun and memorable learning experience for our students.

Bibliography:

JJ Wilson - *How to teach Listening*, Pearson Educated Limited, 2008

Chris Brewer - *Music and learning,* Zephyr Press, 1995

Jim Scrivener - *Learning Teaching*, Macmillan Education, 2005

Medina Suzanne L - *The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition*, 'National Network for Early Language Learning', 1993.

T. Parkinson, L. Vyner – *More than words: Songs for the language classroom*, Cambridge University Press, 2025

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Autor: Petrescu Adriana
Școala Gimnazială Nr. 21 „Vincentiu Babeș”, Timișoara

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat de schimbări tehnologice rapide, interdependențe globale, incertitudine socială și diversitate culturală. Într-o asemenea lume, simpla transmitere a informațiilor nu mai este suficientă. Școala este chemată să formeze persoane capabile să gândească autonom, să creeze soluții, să își analizeze experiențele și să acționeze responsabil. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie subliniază explicit rolul creativității, gândirii critice, rezolvării de probleme, colaborării și autoreglării în societatea aflată în schimbare (Consiliul Uniunii Europene, 2018). În același sens, UNESCO propune regândirea educației ca proiect umanist și colectiv, orientat spre viitoruri pașnice, juste și sustenabile (UNESCO, 2021).În acest cadru, cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă două repere complementare. Creativitatea permite generarea de idei, perspective și soluții noi, iar reflecția oferă posibilitatea analizării experienței, a consecințelor acțiunii și a sensului învățării. Împreună, ele susțin o educație relevantă, centrată pe persoană și capabilă să răspundă complexității lumii actuale. Societatea contemporană este caracterizată de schimbări rapide, progres tehnologic, diversitate culturală și numeroase provocări sociale și ecologice. În acest context, educația nu se mai poate limita la simpla transmitere a cunoștințelor, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane autonome, creative, empatice și capabile să se adapteze unor situații complexe. Școala are responsabilitatea de a pregăti elevii nu doar pentru obținerea performanțelor academice, ci și pentru participarea activă și responsabilă la viața comunității.Creativitatea reprezintă o dimensiune esențială a dezvoltării umane. Aceasta le permite elevilor să formuleze idei originale, să exploreze perspective diferite și să găsească soluții pentru problemele întâlnite. În mediul școlar, creativitatea poate fi stimulată prin activități practice, artistice și interdisciplinare, prin metode interactive și prin crearea unui climat bazat pe libertatea exprimării, colaborare și acceptarea greșelii ca etapă firească a învățării.

Creativitatea – dimensiune esențială a educației contemporane

Creativitatea poate fi înțeleasă ca disponibilitatea de a produce idei, interpretări sau soluții care sunt simultan originale și adecvate unei situații. În plan educațional, ea nu trebuie redusă la talentul artistic și nici considerată privilegiul unui număr restrâns de elevi. Creativitatea poate fi cultivată în toate domeniile prin întrebări deschise, explorare, experiment, rezolvare de probleme, proiecte interdisciplinare și contexte în care există mai multe răspunsuri posibile.

Cadrul european al competențelor-cheie plasează creativitatea în relație cu gândirea critică, inițiativa, rezolvarea de probleme și capacitatea de a transforma ideile în valoare pentru ceilalți. În acest sens, educația creativă presupune trecerea de la elevul-receptor la elevul-participant, capabil să formuleze întrebări, să facă alegeri și să își asume un rol activ în propria învățare. Profesorul nu renunță la rolul său, ci îl redefinește: organizează situații de învățare, oferă repere, stimulează curiozitatea și creează un climat în care încercarea și eroarea pot deveni surse de progres.

În educația artistică, această perspectivă este deosebit de vizibilă. Sarcinile care solicită interpretarea personală a unei teme, combinarea neobișnuită a materialelor, transformarea unei forme sau argumentarea alegerilor plastice dezvoltă nu doar expresivitatea, ci și flexibilitatea cognitivă. Produsul final este important, dar la fel de important devine procesul: observarea, căutarea, selectarea, experimentarea, revizuirea și asumarea unei soluții proprii.

Reflecția pedagogică și învățarea cu sens

Reflecția pedagogică este procesul prin care experiența educațională este analizată în mod conștient pentru a-i înțelege semnificația și pentru a orienta acțiunile viitoare. Ea privește atât elevul, care învață să își observe strategiile și progresul, cât și profesorul, care examinează eficiența deciziilor didactice, reacțiile elevilor și concordanța dintre obiective, metode și rezultate.

OECD acordă reflecției un rol central în Learning Compass 2030 și în ciclul Anticipare–Acțiune–Reflecție. Acest model descrie învățarea ca proces iterativ: elevul anticipează și stabilește un scop, acționează intenționat, apoi reflectează asupra experienței pentru a dobândi o înțelegere mai profundă și pentru a-și orienta următoarele decizii (OECD, 2019). Reflecția este astfel legată de responsabilitate, capacitatea de a crea valoare nouă și gestionarea tensiunilor sau dilemelor.

La nivel practic, reflecția poate fi stimulată prin jurnalul de învățare, portofoliu, autoevaluare, întrebări metacognitive, conversații reflexive și analiza procesului de realizare a unei sarcini. Întrebări precum «Ce am urmărit?», «Ce strategie am folosit?», «Ce a funcționat?», «Ce aș modifica?» sau «Ce am învățat despre mine și despre problemă?» transformă activitatea școlară din executare într-o experiență conștientă.

Creativitate și reflecție – o relație complementară

Creativitatea fără reflecție riscă să rămână spontaneitate fără criteriu, iar reflecția fără creativitate poate deveni analiză lipsită de deschidere spre alternative. Educația relevantă le integrează într-un circuit comun: explorare – creație – analiză – revizuire – transfer. Elevul imaginează posibilități, testează, observă efectele, își argumentează opțiunile și revine asupra produsului sau ideii inițiale.Această relație este compatibilă cu viziunea OECD asupra educației pentru viitor, care pune accent pe agenția elevului, competențe, atitudini și valori, precum și pe capacitatea de a naviga contexte necunoscute în mod responsabil. În același timp, profesorul este văzut tot mai mult ca agent al schimbării și co-proiectant al învățării, nu doar ca executant al unui curriculum prescris (OECD, 2025). Prin urmare, reflecția profesională a cadrului didactic devine condiție a inovării autentice. Creativitatea și reflecția pedagogică sunt două dimensiuni complementare ale educației contemporane. Creativitatea înseamnă capacitatea de a genera idei originale, de a descoperi soluții noi și de a aborda situațiile din perspective diferite. Reflecția presupune analizarea conștientă a experiențelor, a deciziilor și a rezultatelor, pentru identificarea aspectelor reușite și a celor care necesită îmbunătățire.În procesul educațional, creativitatea fără reflecție poate conduce la activități atractive, dar lipsite de finalitate pedagogică. În același timp, reflecția fără creativitate poate menține practici didactice rigide și repetitive. Îmbinarea lor asigură echilibrul dintre inovație și eficiență: profesorul concepe metode originale, le aplică, observă reacțiile elevilor, analizează rezultatele și adaptează activitatea viitoare.

Repere pentru o educație umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

O educație umanistă pornește de la recunoașterea demnității, libertății și potențialului fiecărei persoane. Ea nu opune competențele cognitive valorilor, emoțiilor și relațiilor, ci urmărește dezvoltarea lor integrată. În raportul privind viitorurile educației,

UNESCO susține necesitatea unui nou contract social pentru educație, bazat pe cooperare, solidaritate și responsabilitate față de oameni și planetă. În această perspectivă, educația trebuie să pregătească elevii nu doar să se adapteze viitorului, ci și să participe la construirea lui.

Complexitatea lumii actuale impune abordări interdisciplinare și capacitatea de a lucra cu incertitudinea. Problemele reale – schimbările climatice, dezvoltarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale, diversitatea culturală, dezinformarea sau inegalitățile – nu pot fi înțelese printr-o singură disciplină. Elevii au nevoie să conecteze informații, să compare perspective, să distingă argumentele de opinii, să creeze alternative și să evalueze implicațiile etice ale propriilor decizii. O educație umanistă și adaptată lumii contemporane trebuie să așeze elevul în centrul procesului educațional, respectându-i unicitatea, nevoile, emoțiile și ritmul propriu de dezvoltare. Aceasta nu urmărește doar transmiterea cunoștințelor, ci și formarea unei personalități autonome, creative, empatice și responsabile.

În acest context, câteva direcții pedagogice sunt esențiale: proiectarea unor sarcini autentice și deschise; integrarea artei și a experienței estetice în învățarea interdisciplinară; utilizarea tehnologiei în mod critic și creator; cultivarea dialogului și a colaborării; valorizarea procesului, nu exclusiv a rezultatului; practicarea autoevaluării și feedbackului formativ; precum și dezvoltarea autonomiei elevului. Tehnologia trebuie folosită ca instrument de investigare, creare și comunicare, însoțită de discernământ, responsabilitate și conștientizarea limitelor sale.

Rolul profesorului reflexiv

Profesorul reflexiv își analizează practica și își adaptează deciziile la nevoile reale ale elevilor. El observă, formulează ipoteze, colectează dovezi despre învățare, solicită feedback și ajustează metodele. Reflecția profesională nu înseamnă îndoială permanentă, ci capacitatea de a transforma experiența în cunoaștere pedagogică. Aceasta presupune autonomie profesională, colaborare cu colegii și disponibilitate pentru învățare continuă.OECD Teaching Compass subliniază importanța agenției profesorului, a competențelor profesionale și a stării de bine, propunând imaginea cadrului didactic ca expert adaptiv și co-designer al învățării. O asemenea perspectivă susține o cultură școlară în care profesorul poate experimenta responsabil, poate adapta curriculumul și poate crea contexte în care elevii devin autori ai propriilor procese de învățare. Profesorul reflexiv manifestă autonomie profesională, flexibilitate și disponibilitate pentru formare continuă. El colaborează cu ceilalți profesori, împărtășește experiențe, valorifică bunele practici și construiește împreună cu elevii contexte de învățare relevante. De asemenea, ține seama de particularitățile individuale, de diversitatea culturală și de nevoile educaționale specifice, contribuind la realizarea unei educații incluzive și echitabile.În viziunea promovată de *OECD Teaching Compass*, cadrul didactic este considerat un expert adaptiv și un co-creator al procesului educațional. Agenția profesorului, competențele profesionale și starea sa de bine sunt esențiale pentru calitatea educației. Profesorul trebuie să aibă libertatea și responsabilitatea de a adapta curriculumul, de a experimenta metode inovatoare și de a răspunde schimbărilor sociale, tehnologice și culturale.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice constituie un răspuns necesar la transformările lumii contemporane. Creativitatea oferă capacitatea de a imagina posibilități și de a genera soluții, în timp ce reflecția permite evaluarea lor critică, înțelegerea experienței și asumarea responsabilității. Împreună, ele fac posibilă o învățare activă, profundă și transferabilă.Educația relevantă nu poate fi redusă la acumularea de informații și nici la pregătirea strict instrumentală pentru piața muncii. Ea trebuie să formeze persoane autonome, empatice, creative și capabile de judecată, care pot coopera și acționa responsabil într-o

realitate complexă. Dimensiunea umanistă nu este, așadar, un adaos la educația contemporană, ci criteriul prin care inovația, tehnologia și performanța dobândesc sens în raport cu dezvoltarea persoanei și binele comun. Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă repere fundamentale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii actuale. Creativitatea îi ajută pe elevi să gândească liber, să formuleze idei originale, să găsească soluții și să se adapteze schimbărilor, iar reflecția pedagogică îi permite profesorului să își analizeze și să își îmbunătățească permanent activitatea didactică.Educația contemporană trebuie să depășească simpla transmitere a informațiilor și să urmărească formarea integrală a elevului. În centrul procesului educațional se află copilul, cu nevoile, ritmul, emoțiile și potențialul său creator. Profesorul devine astfel un facilitator al învățării, un sprijin și un model de gândire flexibilă, empatie și responsabilitate.Prin metode interactive, activități artistice, proiecte interdisciplinare, colaborare și utilizarea echilibrată a tehnologiei, școala poate crea contexte autentice de învățare. În aceste contexte, elevii sunt încurajați să cerceteze, să experimenteze, să își exprime ideile și să învețe inclusiv din greșeli.

În concluzie, asocierea creativității elevilor cu practica reflexivă a profesorului poate transforma școala într-un spațiu al dialogului, al cooperării și al dezvoltării umane. O educație cu adevărat relevantă pregătește nu doar elevi bine informați, ci persoane autonome, sensibile, responsabile și capabile să contribuie în mod creativ la societatea contemporană.

Bibliografie

Consiliul Uniunii Europene. (2018). Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189, 1–13.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D.C. Heath.

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030. OECD Education Policy Perspectives, No. 105. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2025). OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Changes. OECD Education Policy Perspectives, No. 123. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2026). OECD Learning Compass 2030 – Concept Note Series. Paris: OECD.

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

ETICĂ, RESPONSABILITATE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN COMERȚ – FORMAREA VIITORULUI PROFESIONIST ÎNCĂ DIN LICEU

Prof. POCOL CAMELIA ALEXANDRINA

LICEUL TEHNOLOGIC *ION I.C. BRĂTIANU*, TIMIȘOARA

Într-o societate în care relațiile economice devin tot mai complexe, iar consumatorii sunt din ce în ce mai informați și mai exigenți, pregătirea elevilor din învățământul liceal tehnologic, profil Servicii – domeniul Comerț, nu se poate limita la transmiterea unor cunoștințe de specialitate. Formarea viitorului profesionist presupune dezvoltarea simultană a competențelor tehnice, a capacității de comunicare, a responsabilității, a conduitei etice și a unei atitudini orientate spre calitate și performanță.

Lucrarea evidențiază rolul educației economice și comerciale în formarea unor tineri capabili să acționeze corect, responsabil și eficient în relațiile profesionale. Sunt prezentate modalități prin care principiile etice pot fi integrate în activitățile didactice, precum și exemple de situații de învățare aplicabile la clasele de Comerț. Prin studii de caz, jocuri de rol, simulări ale relației comerciant–client, activități de analiză a unor situații concrete și proiecte de echipă, elevii pot înțelege că succesul profesional nu este determinat exclusiv de obținerea profitului, ci și de respectarea clientului, corectitudine, responsabilitate și încredere.

Cuvinte-cheie: educație economică, etică profesională, comerț, responsabilitate, competențe profesionale, consumator, performanță, învățământ tehnologic.

1. Argument

Școala contemporană are misiunea de a pregăti elevul nu numai pentru promovarea unor examene, ci mai ales pentru integrarea într-o societate și într-o economie aflate într-o continuă schimbare. În cazul elevilor care urmează domeniul de pregătire profesională Comerț, această responsabilitate este cu atât mai importantă cu cât absolvenții vor lucra într-un sector în care relația directă cu oamenii reprezintă una dintre componentele esențiale ale activității profesionale.

Un bun lucrător în comerț trebuie să cunoască tehnicile de vânzare, caracteristicile produselor, documentele comerciale, regulile de prezentare și promovare a mărfurilor sau modalitățile de organizare a activităților economice. Totuși, competența profesională nu poate fi separată de comportamentul etic. Modul în care angajatul comunică, oferă informații, tratează reclamațiile, respectă drepturile consumatorului și gestionează situațiile dificile poate influența decisiv imaginea unei firme.

În acest context, educația economică dobândește o dimensiune formativă importantă. Profesorul nu transmite doar informații despre mecanisme economice și activități comerciale, ci contribuie la formarea unor comportamente, valori și atitudini.

Corectitudinea, responsabilitatea, respectul, punctualitatea, disciplina, asumarea consecințelor propriilor decizii și orientarea către client reprezintă valori care trebuie dezvoltate încă din perioada liceului.

Tema „Etică, responsabilitate și performanță în comerț – formarea viitorului profesionist încă din liceu" pornește de la ideea că adevărata performanță economică este sustenabilă numai atunci când este însoțită de responsabilitate și conduită etică. Într-o piață concurențială, încrederea consumatorului devine o resursă la fel de importantă precum capitalul, tehnologia sau calitatea produselor.

2. Etica profesională – componentă esențială a pregătirii elevilor

Etica profesională poate fi definită drept ansamblul principiilor, normelor și valorilor care orientează comportamentul unei persoane în exercitarea unei profesii.

În domeniul comerțului, conduita etică se manifestă prin numeroase comportamente aparent simple, dar cu impact major asupra relației dintre comerciant și consumator:

- prezentarea corectă și completă a caracteristicilor produselor;
- comunicarea unui preț real și transparent;
- evitarea practicilor comerciale înșelătoare;
- respectarea drepturilor consumatorului;
- păstrarea confidențialității datelor personale;
- respectarea colegilor și partenerilor;
- soluționarea civilizată a reclamațiilor;
- asumarea greșelilor și remedierea lor;
- respectarea normelor de igienă, securitate și protecție a mediului.

Elevul trebuie să înțeleagă faptul că o vânzare realizată prin inducerea în eroare a cumpărătorului poate reprezenta un câștig imediat, dar afectează încrederea consumatorului și, implicit, imaginea firmei.

Din această perspectivă, profesorul poate valorifica numeroase situații de viață reale. Discuțiile despre publicitate, promoții, reduceri, etichetarea produselor, comerțul online, protecția consumatorilor sau fidelizarea clienților oferă posibilitatea dezvoltării gândirii critice.

O întrebare simplă adresată elevilor – „Este corect tot ceea ce este profitabil?" – poate constitui punctul de plecare pentru o dezbatere amplă privind raportul dintre profit, lege, moralitate și responsabilitate.

3. Responsabilitatea – de la comportamentul școlar la comportamentul profesional

Responsabilitatea profesională nu apare automat în momentul angajării. Ea se formează treptat, prin experiențe repetate și prin asumarea unor sarcini concrete.

Activitatea școlară reprezintă primul spațiu în care elevul poate exersa comportamente specifice mediului profesional.

Respectarea termenelor, pregătirea materialelor necesare, realizarea unei sarcini de lucru, colaborarea cu membrii unei echipe și prezentarea rezultatelor sunt activități școlare care contribuie direct la dezvoltarea responsabilității.

De exemplu, într-un proiect de realizare a unei firme de exercițiu sau într-o simulare a activității unui magazin, elevii pot primi roluri diferite: manager, lucrător comercial, casier, responsabil cu aprovizionarea, reprezentant de vânzări sau responsabil pentru relația cu clienții.

Fiecare elev trebuie să își îndeplinească sarcina, iar rezultatul final depinde de colaborarea întregii echipe. Astfel, elevii înțeleg că activitatea profesională presupune interdependență și că neîndeplinirea unei responsabilități individuale poate afecta rezultatul colectiv.

Profesorul poate transforma inclusiv greșeala într-o oportunitate de învățare. Important nu este doar dacă elevul a greșit, ci modul în care identifică eroarea, o recunoaște și încearcă să o remedieze.

În această perspectivă, responsabilitatea presupune:

asumarea deciziilor;

respectarea sarcinilor;

respectarea timpului de lucru;

utilizarea corectă a resurselor;

respectarea regulilor;

recunoașterea și corectarea erorilor;

înțelegerea consecințelor propriilor acțiuni.

4. Performanța în comerț – mai mult decât rezultatul financiar

În percepția tradițională, performanța unei activități comerciale este adesea asociată cu volumul vânzărilor sau cu profitul obținut.

În economia contemporană, performanța are însă o semnificație mai largă. O firmă performantă trebuie să urmărească simultan rezultatele economice, satisfacția consumatorilor, fidelizarea clienților, reputația și relațiile corecte cu angajații și partenerii.

Elevii trebuie să înțeleagă această perspectivă încă din perioada liceului.

Un vânzător performant nu este doar acela care reușește să vândă cât mai mult, ci acela care identifică nevoia reală a clientului, îl consiliază corect și contribuie la construirea unei relații de încredere.

În acest sens poate fi analizată următoarea situație:

Un client dorește să cumpere un produs mai scump, dar angajatul constată că un produs mai ieftin răspunde mai bine nevoilor sale.

Ce ar trebui să facă vânzătorul?

Răspunsurile elevilor pot genera o discuție privind obiectivele de vânzare, satisfacția clientului, profitul imediat și fidelizarea pe termen lung.

Elevii pot ajunge astfel la concluzia că recomandarea corectă poate aduce firmei un profit mai mic pe termen scurt, dar poate crea un client mulțumit, care va reveni și va recomanda magazinul altor persoane.

Prin asemenea situații, concepte economice precum profitul, concurența sau fidelizarea clientului capătă o dimensiune concretă și ușor de înțeles.

5. Exemple de activități didactice pentru clasele de Comerț

Activitatea 1 – „Clientul are întotdeauna dreptate?”

Metoda: dezbaterea.

Profesorul prezintă elevilor afirmația: „Clientul are întotdeauna dreptate.”

Clasa este împărțită în două echipe. O echipă aduce argumente în favoarea afirmației, iar cealaltă prezintă contraargumente.

În etapa finală se urmărește formularea unei concluzii echilibrate: clientul trebuie respectat și ascultat, dar relația comercială trebuie să respecte atât drepturile consumatorului, cât și regulile și obligațiile comerciantului.

Competențe dezvoltate: argumentare, comunicare, gândire critică, analizarea relației comerciant–consumator.

Activitatea 2 – „Reclamația dificilă”

Metoda: jocul de rol.

Un elev interpretează rolul unui client nemulțumit, iar un alt elev reprezintă angajatul magazinului.

Situația poate porni de la un produs defect, un preț afișat greșit sau o neînțelegere privind condițiile unei promoții.

Elevul care joacă rolul angajatului trebuie:

- să asculte clientul;
- să identifice problema;
- să păstreze un ton calm și politicos;
- să propună o soluție;
- să explice clar procedura care trebuie urmată.

Colegii observă interacțiunea și identifică aspectele pozitive și greșelile de comunicare.

Competențe dezvoltate: comunicare profesională, gestionarea conflictelor, autocontrol, empatie, orientare către client.

Activitatea 3 – „Vânzare sau manipulare?”

Profesorul prezintă mai multe exemple de mesaje promoționale:

„Ultimele produse disponibile!”

„Reducere de până la 70%!”

„Oferta expiră astăzi!”

„Cel mai bun produs de pe piață!”

Elevii trebuie să analizeze în ce condiții aceste formulări reprezintă tehnici legitime de promovare și în ce condiții pot deveni forme de manipulare sau inducere în eroare.

Activitatea poate fi extinsă prin analizarea unor reclame întâlnite în mediul online.

Competențe dezvoltate: educație pentru consum, gândire critică, analizarea mesajului publicitar, responsabilitate comercială.

Activitatea 4 – „Magazinul etic”

Elevii lucrează în echipe și creează conceptul unui magazin imaginar.

Fiecare echipă stabilește:

- tipul magazinului;
- produsele comercializate;

- politica de preț;
- regulile privind relația cu clienții;
- modalitățile de soluționare a reclamațiilor;
- măsurile privind reducerea risipei;
- politica de protecție a mediului;
- codul etic al angajaților.

La final, fiecare echipă prezintă proiectul.

Clasa poate desemna proiectul care îmbină cel mai bine performanța economică și responsabilitatea socială.

Activitatea 5 – „Dilema comerciantului”

Profesorul prezintă elevilor diferite situații:

Situația A: Casierul observă că unui client i-a fost calculată o sumă mai mare decât cea corectă, dar clientul nu și-a dat seama.

Situația B: Un coleg solicită unui elev aflat în practică să ascundă un produs deteriorat în spatele raftului.

Situația C: Un client vârstnic nu înțelege condițiile unei promoții și dorește să cumpere un produs care nu îi este necesar.

Situația D: Un angajat constată că eticheta de preț de la raft nu corespunde cu prețul de la casa de marcat.

Elevii trebuie să precizeze:

- ce problemă apare;
- cine este afectat;
- ce variante de acțiune există;
- ce decizie ar lua;
- ce consecințe poate avea decizia respectivă.

Astfel de exerciții contribuie la dezvoltarea raționamentului etic și îi pregătesc pe elevi pentru situații pe care le pot întâlni în activitatea profesională.

6. Rolul profesorului în formarea viitorului profesionist

În învățământul tehnologic, profesorul are un rol care depășește transmiterea cunoștințelor de specialitate.

Prin modul în care organizează activitățile, comunică și evaluează, profesorul transmite implicit modele de comportament profesional.

Punctualitatea profesorului transmite elevului valoarea respectării timpului.

Corectitudinea evaluării transmite importanța echității.

Respectarea promisiunilor demonstrează responsabilitatea.

Modul civilizat de gestionare a unui conflict devine un exemplu de comunicare profesională.

În acest sens, educația etică nu trebuie percepută exclusiv ca o lecție separată. Ea poate fi integrată în activitatea didactică zilnică.

Profesorul poate încuraja elevii să pună întrebări, să argumenteze, să analizeze consecințele unor decizii și să înțeleagă că în spatele fiecărei tranzacții comerciale există oameni.

Este importantă și legătura cu mediul economic. Activitățile de instruire practică, vizitele la operatori economici, întâlnirile cu specialiști sau analizarea unor situații reale din activitatea firmelor pot contribui semnificativ la apropierea școlii de realitatea pieței muncii.

7. Educația economică pentru viață

Chiar dacă elevii de la profilul Comerț sunt pregătiți pentru o anumită calificare profesională, competențele economice dobândite în liceu au o utilitate mult mai largă.

Orice tânăr va deveni consumator, angajat, contribuabil și, posibil, antreprenor.

De aceea, școala trebuie să îl pregătească pentru a lua decizii economice responsabile.

Înțelegerea prețului, a raportului calitate–preț, a publicității, a drepturilor consumatorului, a modalităților de plată și a mecanismelor de funcționare a pieței contribuie la formarea unui adult mai informat și mai puțin vulnerabil.

În același timp, dezvoltarea competențelor profesionale trebuie însoțită de dezvoltarea unor valori umane.

Tehnologia poate modifica radical modul în care se desfășoară comerțul. Casele de marcat pot fi automatizate, comenzile pot fi realizate online, inteligența artificială poate furniza recomandări personalizate, iar numeroase activități repetitive pot fi preluate de sisteme informatice.

Totuși, încrederea, responsabilitatea, empatia și discernământul rămân profund umane.

Din acest motiv, formarea viitorului profesionist trebuie să urmărească nu numai întrebarea „Ce știe elevul să facă?”, ci și întrebarea „Cum alege să facă ceea ce știe?”.

Concluzii

Pregătirea elevilor pentru domeniul Comerț presupune mai mult decât însușirea unor tehnici de vânzare sau a unor proceduri comerciale. Școala trebuie să formeze profesioniști capabili să îmbine competența cu responsabilitatea și performanța cu respectul față de oameni.

Etica profesională nu reprezintă un element exterior activității economice, ci una dintre condițiile performanței pe termen lung.

O firmă câștigă clienți prin produse și servicii, dar îi păstrează prin încredere.

Din această perspectivă, activitățile didactice interactive, studiile de caz, jocurile de rol, dezbaterile și simulările profesionale reprezintă instrumente valoroase pentru formarea elevilor.

Prin intermediul lor, tinerii pot experimenta situații asemănătoare celor din viața profesională și pot învăța să ia decizii argumentate.

Educația economică devine astfel o adevărată educație pentru viață.

În spiritul sintagmei „Educație cu Suflet și Știință”, profesorului de discipline economice îi revine misiunea de a reuni două dimensiuni care nu trebuie separate: rigoarea cunoașterii economice și dimensiunea umană a profesiei.

Viitorul profesionist în comerț trebuie să știe să vândă, să comunice, să utilizeze tehnologia și să urmărească performanța, dar trebuie, în aceeași măsură, să știe să respecte, să aleagă corect și să își asume responsabilitatea.

În definitiv, școala nu pregătește doar viitori angajați. Pregătește oameni care, prin fiecare decizie profesională, vor influența alți oameni.

Bibliografie

- Kotler, Philip; Armstrong, Gary – *Principiile marketingului*, Editura Teora, București.
- Kotler, Philip; Keller, Kevin Lane – *Managementul marketingului*, Editura Teora, București.
- Popescu, Dan – *Comportamentul consumatorului și etica în afaceri*, lucrări și studii de specialitate privind conduita economică.
- Ministerul Educației – programe școlare și documente curriculare pentru învățământul liceal tehnologic, domeniul de pregătire profesională Comerț.

- Autoritatea Națională pentru Protecția Consumatorilor – materiale informative privind drepturile consumatorilor și practicile comerciale.
- Legea nr. 296/2004 privind Codul consumului, cu modificările și completările ulterioare.
- Ordonanța Guvernului nr. 21/1992 privind protecția consumatorilor, republicată, cu modificările și completările ulterioare.
- Uniunea Europeană – materiale educaționale privind protecția consumatorilor, comerțul responsabil și competențele pentru piața muncii.
- Curriculum și standarde de pregătire profesională specifice calificărilor din domeniul Comerț.

Motivaţia şi comportamentul organizaţional motivat

- de la teorie la practică-

Prof. Pop Florica- Maria
Grădinița cu Program Prelungit ”Albinuța” Cluj- Napoca

Nu te întreba ce îi trebuie lumii - întreabă-te ce te face să prinzi viaţă şi pune-te pe treabă.
Deoarece lumii îi trebuie oameni care au prins viaţă.
Howard Thurman[1]

1. Motivaţia- definiţii

Termenul motivaţie provine din latinescul *movere*, care înseamnă *mişcare.* Pornind de aici, am putea deduce că orice pune în mişcare comportamnetul individului s-ar înscrie în sfera motivaţiei. *Motivaţia* poate fi definită ca procesul care activează, orientează şi menţine comportamentul angajaţilor spre atingerea unui scop, în funcţie de anumite nevoi şi aspiraţii.

În sens restrâns, ***motivarea*** constă în corelarea necesităţilor, aspiraţiilor şi intereselor personalului cu realizarea obiectivelor şi exercitarea sarcinilor, competenţelor şi responsabilităţilor atribuite indivizilor în cadrul organizaţiei.

În sens larg, ***motivarea*** rezidă în ansamblul de decizii şi acţiuni prin care membrii organizaţiei sunt determinaţi să contribuie direct şi indirect la realizarea de functionalităţi şi performanţe de ansamblu superioare, pe baza corelării intereselor acestora în abordarea şi realizarea obiectivelor organizaţiei.

În *context organizaţional*, ***motivaţia*** reprezintă un factor condiţionat al performanţelor fiecărui component al organizaţiei, resortul care îl împinge să acţioneze într-un anumit mod, o stare internă a acestuia, care îi animă şi îi determină comportamentul.

La nivelul sistemului psihic uman, motivaţia a fost adesea pusă în relaţie cu dimensiunea cognitivă. În cogniţia socială, studierea relaţiilor de influenţă între structurile psihice a ocupat o mare parte a preocupărilor cercetărilor de specialitate. După anii '80 orientarea principală este cea de factură cognitivistă iar concepţia generală care se poate regăsi în majoritatea studiilor este că procesele psihice sunt în general circulare, aşa cum se poate observa din următoarea schemă[2]:

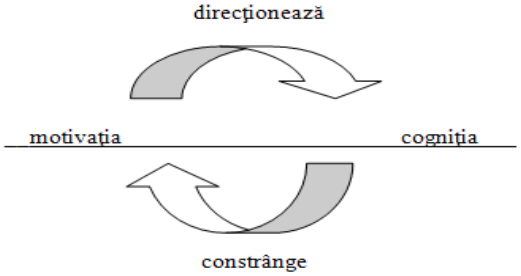


Figura 1- Relaţia motivaţie-cogniţie

[1] **Howard Thurman** (1899 - 1981) - filosof, teolog şi pedagog american
[2] **Neculau A.** (coord.)- *Manual de psihologie socială*, Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 111

Conform acestei abordări între motivaţie şi cogniţie există mereu o interacţiune în sensul în care motivaţia direcţionează procesele cognitive, iar la rândul ei, cogniţia constrânge motivaţia.

2. Comportamentul organizaţional motivat

În general, prin motivaţie se desemnează starea internă de necesitate a organismului care orientează şi dirijează comportamentul în direcţia satisfacerii şi, deci, a înlăturării ei.

După opinia autorului **Mielu Zlate**, putem vorbi despre comportamente motivate în următoarele condiţii: când persoana se află într-o stare tensională generatoare de energie orientată spre realizarea sau consumarea ei adecvată, când această stare este cauzată sau orientată de sau spre un obiect exterior care apare în calitate de scop şi/sau când intensitatea motivaţiei generată de particularităţile motivelor şi particularităţile stimulentelor este optimă.

Se desprind astfel trei semnificaţii ale comportamentului motivat:

- are funcţii adaptative, deorece îl ajută pe individ să se adapteze solicitărilor realităţii;
- reprezintă nu doar o cauză, ci şi un mijloc/un instrument prin intermediul căruia se realizează scopul;
- prezenţa sau absenţa lui este pusă în evidenţă de realizarea scopului.

3. Factorii motivaţionali într-o organizaţie

Într-o organizaţie, interferează şi se condiţionează reciproc trei categorii de **factori motivaţionali**:

• *factori specifici structurii motivaţionale individuale*, cu valoare infrastructurală, între care vom găsi trebuinţele, motivele, interesele şi aspiraţiile care îi sunt specifice unei persoane, formate în ontogeneză în afara respectivului cadru organizaţional;

• *factori motivaţionali de grup*, generaţi şi modelaţi prin intermediul proceselor psihosociale de grup şi care se manifestă exclusiv în acest cadru;

• *factori motivaţionali generaţi exclusiv ca urmare a apartenenţei la o anumită organizaţie*, cu o valoare suprastructurală în raport cu celelalte două categorii, pe care le influenţează selectiv.

De menţionat faptul că fiecare persoană vine în cadrul unei organizaţii cu o structură motivaţională proprie, dar care se adaptează şi se ajustează în contextul interacţiunilor grupale. Corelate vectorilor motivaţionali se manifestă şi atitudinile interpersonale, cele faţă de activitate şi organizaţie ca întreg, astfel că odată cu maturizarea sistemului se poate vorbi despre o structură motivaţional-atitudinală.

4. Aplicaţii şi implicaţii practice ale motivaţiei în meseria de profesor. Motivarea cadrelor didactice

În cazul organizaţiilor şcolare, se constată o situaţie diferită în privinţa motivaţiei faţă de alte tipuri de organizaţii, datorită categoriilor eterogene de membri implicaţi în sistemul de învăţământ. Strategiile de motivare se aplică diferenţiat, în funcţie de specificul fiecărei organizaţii, neexistând o strategie unică, universală, aplicabilă oricând şi oriunde. Se ştie că nu numai instituţiile educaţionale sunt diferite, ci şi stilurile de performanţă individuale, şi atunci strategiile de motivare trebuie să ţină cont şi de acest lucru.

Atunci când aleg cariera didactică, profesorii au în general o valorizare ridicată a obiectivelor care şi le propun în formarea elevilor şi dezvoltarea carierei personale. Se poate spune că au aşteptări ridicate vis-a-

vis de performanţele pe care le vor realiza în activitatea cu elevii şi evoluţia lor personală. Interacţionând cu elevii vor înregistra atât succese cât şi eşecuri.

Profesiunea de educator are un statut aparte, prin complexitatea şi misiunea pe care o are de îndeplinit: formarea unor personalităţi autonome integrabile social, cu capacităţi de gândire critică şi creativă şi un profil moral autentic.

Motivarea este vitală pentru orice meserie/muncă dacă dorim ca oamenii să depună efort în ceea ce fac şi să îndeplinească sarcinile de bună voie şi cât pot de eficient, iar menţinerea motivaţiei cadrelor didactice pentru profesie a devenit un deziderat din ce în ce mai dificil datorită diversificării problemelor cu care aceştia se confruntă mai ales în relaţionarea cu elevii dar şi cu sistemul educaţional.

,,Meseria de profesor este o mare şi frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o altă, o meserie care nu te părăseşte seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră şi plăcută, umilă şi mândră, exigentă şi liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepţională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează şi înviorează, care te dispersează şi exaltă, o meserie în care a şti nu înseamnă nimic fără emoţie, în care dragostea este sterilă fără forţă spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată şi plină de farmec."[3]

În societatea contemporană, statutul social al profesorului pare mai degrabă statutul clasei mijlocii. Deşi este o profesie respectată, nu-şi mai găseşte solicitare. Poate că nu conferă destinatarului putere, influenţă sau venituri superioare. Tocmai de aceea, rolul managerului instituţiei de învăţământ este foarte important în motivarea acestei categorii profesionale, dezavantajată din punct de vedere material şi social. De la teorie la practică drumul este destul de anevoios, de aceea managerii trebuie să ţină cont de anumite sugestii:

» Trebuie să se comporte în aşa fel, încât cei din subordine să se simtă apreciaţi prin:

- manifestarea încrederii în subordonaţi;
- manifestarea interesului pentru cunoaşteera fiecărui angajat;
- monitorizarea periodică a muncii lor.

» Trebuie să asigure posibilităţi de dezvoltare prin:

- stabilirea de standarde şi ţinte pentru toţi angajaţii;
- asigurarea formării continue.

» Trebuie să recunoască realizările subordonaţilor prin:

- utilizarea de metode adecvate de stimulare (recompense, premii);
- aprecierea şi comunicarea realizărilor individuale, indiferent de mărimea lor.

» Trebuie să asigure provocarea prin:

- stabilirea şi comunicarea obiectivelor echipei (organizaţiei);

[3] **Dumitru Salade**- *Ce profesiune să-mi aleg*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968

- asigurarea condiţiilor pentru asumarea unor responsabilităţi mai mari.

De reţinut este faptul că toţi tânjim după apreciere şi recunoaştere şi am face orice să le obţinem. Dar nu trebuie să minţim, căci nu este cazul să fim flataţi. Vorbind despre schimbarea oamenilor, dacă dorim să le insuflăm celor cu care venim în contact, dorinţa de a-şi valorifica toate comorile adânc ascunse în inimile lor, putem să împlinim mai mult decât să-i schimbăm... Putem să-i transformăm pur şi simplu. Cum? Am să citez câteva dintre cuvintele înţelepte ale lui William James[4]:

„Faţă de cum ar trebui să fim, suntem numai pe jumatate treji. Folosim doar o mică parte din resursele noastre fizice şi mentale. În linii mari, individul uman nu se apropie nici pe departe de limitele sale. Posedă anumite capacităţi pe care, de obicei, nu se pricepe să le folosească."

„Managerul trebuie să-şi valorifice capacitatea fermecată de a lăuda oamenii şi a le inspira dorinţa de a-şi realiza potentialul latent. Sub o «ploaie» de critici, capacităţile se ofilesc... Încurajarea, le face să reînvie!"

„Lăudaţi cea mai neînsemnată îmbunătăţire şi cel mai mic progres!"

„Aprobati cu însufleţire şi lăudaţi din «belşug»!"

Un aspect aparte îl reprezintă corelaţia dintre motivaţie şi performanţă. care se realizează astfel:

• motivaţia intrinsecă duce la performanţe mai mari şi mai stabile în timp decât motivaţia extrinsecă;

• motivaţia extrinsecă pozitivă este mai eficientă decât cea extrinsecă negativă;

• autocontrolul conştient şi permanent al persoanei are un rol important în producerea şi menţinerea unei stări optime a motivaţiei;

Intensitatea motivaţiei este de mare importanţă, nici supramotivarea, nici submotivarea nu sunt productive, există o intensitate optimă a motivaţiei în funcţie de gradul de dificultate a sarcinilor (optim motivaţional). Situaţia ideală este aceea în care dificultatea reală a sarcinii corespunde cu dificultatea percepută de individ în mod subiectiv. Însă, într-o mare parte din situaţii, indivizii percep greşit dificultatea sarcinii. În cazul în care dificultatea percepută a sarcinii este mai mică decât cea reală, apare situaţia de submotivare, şi indivizii nu ating nivelul „energetic" optim pentru realizarea sarcinii. Dimpotrivă, atunci când dificultatea sarcinii e supraestimată în raport cu cea reală, apare situaţia de supramotivare, care din nou e dăunătoare din cauza stresului care apare.

În loc de încheiere... se poate considera astfel că *„...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competenţă, dăruire şi umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai preţios, mai complicat şi mai sensibil decât omul în devenire... Ancorat în prezent, întrezărind viitorul şi sondând dimensiunile posibile ale personalităţii, educatorul instruieşte, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă şi organizează, corectează, perfecţionează şi evaluează neîncetat procesul formării şi desăvârşirii calităţilor necesare omului de mâine."*

[4] **William James** (1842- 1910) - filosof şi psiholog american

Bibliografie

1 Dragomir M, Pleşa A., Breaz M., Chicinaş L.- Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ, Editura Hiperborea, Turda, 2000
2 Iosifescu Şerban - Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ, MEC, Bucureşti, 2001
3 T. R. Mitchell - Motivation: New directions for theory, research and practice, Academy of Management Review, 1982
4 Neculau A. (coord.)- Manual de psihologie socială, Editura Polirom, Iaşi, 2003
5 C. C. Pinder- Work Motivation in Organizational Behavior, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 1998
6 Radu I. (coord)- Psihologie socială, Cluj Napoca: Editura Exe SRL, 1994
7 Dumitru Salade- Ce profesiune să-mi aleg, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968
8 Mielu Zlate- Tratat de psihologie organizaţional-managerială, Editura Polirom, 2007

Site-uri
http://bibliotecascolara.ro
http://en.wikipedia.org
www.didactic.ro
www.dppd.ro/pedagogie
www.scribd.com

STRATEGIILE MONTESSORI -EFICIENȚĂ ÎN DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ELEVILOR CU PREDARE ÎN REGIM SIMULTAN

Autor: POPA EMANUELA ANA

Instituție: ȘCOALA GIMNAZIALĂ *NICODIM GANEA* BISTRA

Bistra, Alba

Autonomia elevilor în ciclul primar (concepte și teorii)

Autonomia elevilor reprezintă un concept central în științele educației și în managementul educațional contemporan, fiind asociată cu dezvoltarea capacității elevului de a-și regla propriul proces de învățare, de a lua decizii responsabile și de a manifesta inițiativă în activitățile școlare. În contextul ciclului primar, autonomia nu presupune independență totală, ci mai degrabă o autonomie asistată, ghidată de cadrul didactic și adaptată particularităților de vârstă ale elevilor (Little, 1991).

Din perspectivă conceptuală, autonomia elevului este definită ca abilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare, incluzând stabilirea obiectivelor, selectarea strategiilor de învățare, monitorizarea progresului și evaluarea rezultatelor. În mediul educațional primar, această autonomie se manifestă prin comportamente precum alegerea sarcinilor, organizarea timpului de lucru, autoreglarea atenției și participarea activă la procesul instructiv-educativ.

În literatura de specialitate, autonomia este corelată frecvent cu conceptul de autoreglare a învățării, care presupune implicarea activă a elevului în planificarea, monitorizarea și controlul propriului proces cognitiv și motivațional (Zimmerman, 2002). Astfel, autonomia elevilor din ciclul primar se dezvoltă gradual, în funcție de nivelul de maturitate cognitivă și socio-emoțională, fiind influențată de climatul educațional și de stilul managerial al cadrului didactic.

Particularitățile de vârstă ale elevilor din ciclul primar impun o abordare diferențiată a autonomiei. La această etapă, elevii se află în faza dezvoltării operațiilor concrete, caracterizată prin gândire logică incipientă și nevoie de suport structurat (Piaget, 1970). Astfel, autonomia se construiește progresiv prin sarcini gradate, rutine clare și strategii de învățare explicite. În plus, climatul socio-emoțional al clasei și relația profesor–elev joacă un rol esențial în consolidarea comportamentelor autonome.

În literatura pedagogică românească, autonomia elevilor este abordată în corelație cu învățarea centrată pe elev, autoreglarea învățării, managementul clasei și dezvoltarea competențelor-cheie. Deși termenul de „autonomie” nu este întotdeauna utilizat explicit, numeroși autori români tratează conceptual dezvoltarea independenței în învățare, a responsabilității și a participării active a elevului la procesul educațional.

Unul dintre autorii de referință este Ioan Neacșu, care analizează autonomia elevului din perspectiva învățării eficiente și a autoreglării. Acesta subliniază faptul că autonomia școlară se formează prin strategii didactice activ-participative, prin stimularea reflecției și a autoevaluării, precum și prin implicarea elevului în organizarea propriului demers de învățare (Neacșu, 2010). În viziunea sa, autonomia elevului din ciclul primar este strâns legată de dezvoltarea metacogniției și de rolul cadrului didactic ca facilitator al învățării.

De asemenea, Constantin Cucoș abordează autonomia elevului în contextul educației centrate pe elev și al paradigmei constructiviste. Autorul evidențiază că procesul educațional modern trebuie să urmărească formarea unor elevi capabili să învețe autonom, să ia decizii și să manifeste inițiativă în situații de învățare. În ciclul primar, autonomia se dezvoltă progresiv, prin sarcini adaptate nivelului de dezvoltare și prin crearea unui climat educațional democratic și stimulativ (Cucoș, 2014).

O contribuție importantă aparține și lui Eugen Noveanu, care corelează autonomia elevilor cu individualizarea și diferențierea instruirii. Acesta susține că autonomia nu poate fi dezvoltată în absența unor strategii pedagogice flexibile și a unui management educațional care valorizează ritmul propriu de învățare al fiecărui elev (Noveanu, 2005). În ciclul primar, sprijinirea autonomiei presupune ghidaj constant și adaptarea sarcinilor la particularitățile psihopedagogice ale elevilor mici.

În domeniul managementului educațional, Emil Păun evidențiază rolul climatului educațional și al stilului managerial al cadrului didactic în formarea comportamentelor autonome ale elevilor. Potrivit autorului, un management educațional eficient promovează participarea elevilor la activitățile didactice, responsabilizarea acestora și dezvoltarea capacităților de autoorganizare (Păun, 1999). Astfel, autonomia devine un rezultat al unui leadership educațional democratic și al unei organizări eficiente a activităților școlare.

De asemenea, Sorin Cristea analizează autonomia elevului în relație cu finalitățile educației și cu competențele formate în învățământul primar. Acesta subliniază că autonomia reprezintă o componentă esențială a competenței de a învăța

să înveți, fiind susținută prin metode interactive, evaluare formativă și implicarea activă a elevului în procesul instructiv-educativ (Cristea, 2017).

În sfera psihopedagogiei învățământului primar, Elena Joița evidențiază importanța strategiilor didactice activizante în dezvoltarea autonomiei și a independenței în învățare la vârsta școlară mică. Autoarea arată că autonomia elevilor se formează prin exercițiu sistematic, prin responsabilizarea elevilor în realizarea sarcinilor și prin utilizarea metodelor interactive care stimulează inițiativa și cooperarea (Joița, 2006).

Predarea simultană la ciclul primar

Predarea simultană reprezintă o formă specifică de organizare a procesului instructiv-educativ, caracteristică în special claselor cu predare simultană din învățământul primar, în care cadrul didactic desfășoară activități didactice concomitent cu două sau mai multe niveluri de clasă, într-un singur spațiu educațional. Această modalitate de organizare este frecvent întâlnită în mediul rural și în școlile cu efective reduse de elevi, fiind determinată de considerente demografice, administrative și manageriale ale sistemului educațional (Păun, 1999).

Din perspectivă pedagogică, predarea simultană presupune adaptarea strategiilor didactice la particularitățile de vârstă și de dezvoltare ale elevilor, precum și gestionarea eficientă a timpului, a resurselor și a activităților diferențiate. Conform literaturii de specialitate, aceasta implică o proiectare didactică riguroasă, bazată pe alternarea activităților directe cu cele independente și pe organizarea învățării autonome și semi-autonome (Cucoș, 2014).

În plan conceptual, predarea simultană se definește ca un model de instruire diferențiată, în care cadrul didactic coordonează simultan procese de predare, învățare și evaluare pentru grupe de elevi aparținând unor clase diferite, utilizând strategii variate de lucru frontal, pe grupe și individual (Neacșu, 2010). Această formă de organizare didactică solicită competențe manageriale avansate, întrucât profesorul devine un manager al clasei eterogene, responsabil de coordonarea activităților multiple desfășurate concomitent.

Din perspectiva managementului educațional, predarea simultană implică un stil managerial flexibil și adaptativ, orientat spre eficientizarea procesului didactic în condiții de complexitate organizațională ridicată. Potrivit lui Emil Păun, managementul clasei în contexte educaționale eterogene presupune organizarea rațională a timpului didactic, structurarea clară a sarcinilor și responsabilizarea

elevilor în realizarea activităților independente (Păun, 1999). Astfel, predarea simultană favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor, deoarece aceștia sunt implicați frecvent în activități individuale și de autoînvățare.

Un element esențial al predării simultane îl constituie diferențierea și individualizarea instruirii. În acest sens, Eugen Noveanu subliniază că instruirea diferențiată permite adaptarea conținuturilor, metodelor și ritmului de învățare la nivelul de dezvoltare al fiecărui elev, aspect indispensabil în clasele cu predare simultană (Noveanu, 2005). Prin organizarea sarcinilor pe niveluri de dificultate și prin utilizarea fișelor de lucru diferențiate, cadrul didactic poate asigura participarea activă a tuturor elevilor, indiferent de nivelul clasei din care provin.

Din punct de vedere metodologic, predarea simultană presupune utilizarea unor strategii didactice specifice, precum: alternarea predării directe cu activitățile independente, organizarea centrelor de activitate, utilizarea planurilor de lucru individualizate și aplicarea evaluării formative continue. Elena Joița evidențiază că strategiile activ-participative și sarcinile de învățare autonomă sunt esențiale în gestionarea eficientă a claselor eterogene, contribuind la dezvoltarea competențelor de învățare independentă (Joița, 2006).

În concluzie, predarea simultană la ciclul primar reprezintă o formă complexă de organizare a instruirii, care solicită competențe didactice și manageriale avansate din partea cadrului didactic. Din perspectiva managementului educațional, eficiența acesteia depinde de proiectarea riguroasă a activităților, diferențierea instruirii, utilizarea strategiilor activ-participative și promovarea autonomiei elevilor, în vederea asigurării unui proces instructiv-educativ de calitate în contexte educaționale eterogene.

Strategii Montessori (principii, metode, aplicabilitate în școală)

a. Principii fundamentale

Strategia educativă Montessori, dezvoltată de Maria Montessori la începutul secolului XX, reprezintă o abordare educațională centrată pe elev, bazată pe respectarea ritmului individual de învățare, pe autonomie și pe dezvoltarea globală a copilului. În cadrul ciclului primar, principiile acestei metode sunt:

- Respectul pentru ritmul și individualitatea elevului: fiecare copil învață în ritmul său, iar educatorul facilitează procesul de învățare fără presiune externă (Montessori, 1967).

- Învățarea prin experiență și manipulare: cunoștințele sunt dobândite prin explorare, experimentare și interacțiune cu materiale didactice concrete și senzoriale (Lillard, 2017).
- Autonomia și responsabilizarea elevului: elevul este implicat activ în alegerea activităților, în organizarea muncii și în autoevaluare (Montessori, 1967).
- Ordinea și structura mediului educațional: sala de clasă este organizată astfel încât să încurajeze independența, concentrarea și mișcarea liberă a elevilor.

b. Metode de predare

Metoda Montessori utilizează strategii specifice care facilitează dezvoltarea autonomiei și a competențelor cognitive:

- Învățarea autocorectivă

Această metodă reprezintă o strategie didactică centrată pe elev, care presupune implicarea activă a acestuia în identificarea și corectarea propriilor erori, fără intervenția directă și imediată a cadrului didactic. Această abordare este fundamentată pe principiile autoreglării învățării și pe dezvoltarea metacogniției, contribuind la formarea unor elevi autonomi și responsabili față de propriul proces de învățare. Din perspectivă teoretică, învățarea autocorectivă se înscrie în paradigma constructivistă, conform căreia elevul nu este un simplu receptor de informații, ci un participant activ în construirea cunoașterii. Astfel, erorile nu sunt privite ca eșecuri, ci ca oportunități de învățare, iar procesul de corectare devine un moment esențial al dezvoltării cognitive (Jean Piaget, 1970).

Un rol central în fundamentarea acestei abordări îl are teoria învățării autoreglate, dezvoltată de Barry J. Zimmerman (2002), care evidențiază importanța monitorizării și evaluării propriei activități de către elev. În acest sens, autocorectarea constituie o componentă esențială a procesului de autoreglare, permițând elevului să își ajusteze strategiile de învățare și să își îmbunătățească performanțele. De asemenea, învățarea autocorectivă este strâns legată de dezvoltarea metacogniției, concept analizat de John H. Flavell (1979), care se referă la capacitatea individului de a reflecta asupra propriului proces de gândire. Prin activități care implică verificarea și corectarea răspunsurilor, elevii devin conștienți de propriile erori și își dezvoltă capacitatea de autoevaluare. În contextul pedagogiei moderne, această strategie este susținută și de principiile evaluării formative, care pun accent pe feedback-ul continuu și pe implicarea activă a elevului în procesul evaluativ.

Paul Black și Dylan Wiliam (1998) subliniază că feedback-ul eficient nu trebuie să provină exclusiv de la profesor, ci poate fi generat și de elev, prin procese de autoevaluare și autocorectare. În mod particular, învățarea autocorectivă se regăsește ca principiu fundamental în metoda Montessori, elaborată de Maria Montessori (1967). Aceasta introduce conceptul de „control al erorii", prin care materialele didactice sunt concepute astfel încât elevul să poată identifica singur greșelile și să le corecteze independent. Această caracteristică transformă procesul de învățare într-unul autonom, reducând dependența de intervenția profesorului și stimulând responsabilitatea individuală.

În contextul predării simultane, învățarea autocorectivă capătă o importanță deosebită, deoarece permite gestionarea eficientă a timpului didactic și susține desfășurarea activităților independente. Elevii care dobândesc competențe de autocorectare devin capabili să își continue activitatea fără supraveghere constantă, ceea ce contribuie la fluidizarea procesului instructiv-educativ și la reducerea timpilor morți. (Montessori, 1967).

- Învățarea prin materiale concrete

Un principiu fundamental al metodei Montessori îl constituie utilizarea materialelor concrete (manipulative), care facilitează trecerea de la experiența senzorială la înțelegerea abstractă. Elevii sunt implicați activ în manipularea obiectelor, ceea ce le permite să construiască semnificații și să înțeleagă conceptele matematice într-un mod intuitiv. Această abordare este în concordanță cu teoria dezvoltării cognitive formulată de Jean Piaget (1970), conform căreia gândirea copilului se dezvoltă prin interacțiunea directă cu mediul.

În predarea matematicii, materialele concrete contribuie la formarea reprezentărilor mentale stabile și la înțelegerea relațiilor numerice, reducând caracterul abstract al conținuturilor.

- Controlul erorii și învățarea autocorectivă

Un element definitoriu al metodei Montessori este „controlul erorii", care permite elevului să identifice și să corecteze singur greșelile. Materialele sunt concepute astfel încât să ofere feedback imediat, fără intervenția profesorului. Acest mecanism favorizează dezvoltarea autonomiei și a responsabilității, transformând eroarea într-o oportunitate de învățare.

Învățarea autocorectivă este strâns legată de dezvoltarea metacogniției, concept definit de John H. Flavell (1979), și de capacitatea elevului de a-și monitoriza propriul proces de învățare.

- Învățarea individualizată

Metoda Montessori promovează învățarea în ritm propriu, fiecare elev având posibilitatea de a progresa în funcție de nivelul său de dezvoltare. Această individualizare a instruirii permite adaptarea sarcinilor la nevoile și capacitățile fiecărui elev, contribuind la creșterea motivației și a implicării.

În contextul predării simultane, această strategie devine esențială, deoarece permite gestionarea eficientă a grupurilor eterogene și susține activitatea independentă a elevilor.

- Libertatea de alegere (alegerea activităților)

Un alt principiu central al pedagogiei Montessori îl reprezintă libertatea de alegere, în cadrul unui mediu structurat. Elevii au posibilitatea de a selecta activitățile de învățare, ceea ce contribuie la dezvoltarea motivației intrinseci și a responsabilității față de propriul parcurs educațional.

Conform teoriei autodeterminării (Deci & Ryan, 2000), autonomia în alegerea activităților este un factor esențial în creșterea implicării și a performanței școlare.

- Învățarea prin descoperire

Învățarea prin descoperire reprezintă o strategie prin care elevii sunt încurajați să identifice relații, să formuleze ipoteze și să ajungă la concluzii prin propriul efort cognitiv. Cadrul didactic nu oferă soluții directe, ci ghidează procesul de învățare prin întrebări și sugestii.

Această abordare stimulează gândirea critică și dezvoltarea competențelor cognitive superioare, fiind în acord cu paradigma constructivistă a învățării.

- Organizarea activităților pe centre de lucru

Mediul educațional Montessori este organizat în centre de activitate, care permit desfășurarea simultană a unor sarcini diferite. Această organizare facilitează învățarea independentă și colaborativă, oferind elevilor oportunitatea de a lucra în ritm propriu.

În contextul claselor cu predare simultană, centrele de lucru contribuie la eficientizarea timpului didactic și la reducerea dependenței de intervenția permanentă a cadrului didactic.

- Autoevaluarea și reflecția

Autoevaluarea este o componentă esențială a învățării autonome, elevii fiind încurajați să își analizeze propriile performanțe și să identifice erorile. Această practică dezvoltă responsabilitatea și capacitatea de autoreglare, fiind susținută de principiile evaluării formative (Black & Wiliam, 1998).

- Învățarea prin colaborare

Deși accentul este pus pe activitatea individuală, metoda Montessori valorizează și colaborarea între elevi. Activitățile în perechi sau în grupuri mici facilitează schimbul de idei și sprijinul reciproc, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale și cognitive.

În clasele cu predare simultană, colaborarea între elevi de niveluri diferite poate deveni un instrument eficient de învățare.

- Rolul cadrului didactic în pedagogia Montessori

În acest model educațional, cadrul didactic nu mai este un simplu furnizor de informații, ci un facilitator al învățării. Rolul său este de a organiza mediul educațional, de a oferi suport individualizat și de a stimula autonomia elevilor. Această schimbare de paradigmă contribuie la crearea unui climat educațional centrat pe elev și orientat spre dezvoltarea competențelor de învățare independentă.

c. <u>Aplicabilitate în școală</u>

Metoda Montessori poate fi integrată în învățământul primar tradițional, cu adaptări, sau în școli Montessori dedicate. Aplicabilitatea sa în școală presupune:

- Amenajarea unui mediu structurat și stimulativ – săli de clasă cu zone tematice, materiale accesibile și clar organizate.
- Planificarea activităților centrate pe elev – activități individuale și pe grupe, cu ritm propriu de lucru și posibilitatea de alegere.
- Formarea cadrelor didactice – profesorii trebuie să fie instruiți în principiile Montessori și să acționeze mai mult ca ghizi decât ca instructori tradiționali.
- Integrarea competențelor transdisciplinare – matematică, limbă, științe și arte sunt predate prin activități practice și proiecte interdisciplinare.
- Dezvoltarea autonomiei și responsabilității – elevii învață să-și gestioneze activitățile, să coopereze și să rezolve probleme independent.

Implementarea metodei Montessori contribuie la creșterea motivației intrinseci a elevilor, dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a capacităților de autoreglare, ceea ce o face relevantă și pentru managementul educațional modern, care pune accent pe elev ca centru al procesului instructiv-educativ.

Sinergia dintre autonomia elevilor, predarea simultană și strategia Montessori

În cadrul învățământului primar, integrarea autonomiei elevilor, a predării simultane și a principiilor metodei Montessori creează un cadru educațional complex, orientat spre dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și emoționale ale elevilor. Sinergia acestor trei elemente poate fi analizată din perspectiva pedagogică, psihologică și a managementului educațional.

a. Corelarea conceptelor

Autonomia elevilor presupune capacitatea acestora de a-și gestiona procesul de învățare, de a lua decizii responsabile și de a se autoevalua (Deci & Ryan, 2000; Neacșu, 2010). Predarea simultană oferă un context organizațional în care elevii sunt expuși la sarcini diferențiate și la activități autonome, ceea ce dezvoltă autoreglarea și responsabilitatea individuală (Noveanu, 2005; Păun, 1999). Strategia Montessori, prin activitățile centrate pe elev, materialele senzoriale și posibilitatea de alegere, sprijină în mod direct autonomia, încurajând implicarea activă și motivația intrinsecă (Lillard, 2017; Montessori, 1967).

b. Principiile pedagogice comune

Toate trei abordări valorizează:

- Învățarea activă și experiențială – elevul devine agent al propriei învățări, fie că lucrează individual, în grupuri mici sau în contextul predării simultane.
- Diferențierea instruirii – predarea simultană și metoda Montessori presupun adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare al fiecărui elev, ceea ce stimulează progresul individual.
- Autonomia și autoreglarea – elevii învață să-și gestioneze timpul, să-și organizeze activitățile și să-și monitorizeze progresul.
- Rolul facilitatorului – cadrul didactic devine ghid și mentor, nu doar sursă de informații, asigurând suportul necesar elevilor din clase eterogene (Păun, 1999; Joița, 2006).

c. Avantaje și efecte sinergice

Integrarea celor trei elemente aduce o serie de beneficii complementare:

- Creșterea motivației și implicării elevilor – elevii sunt stimulați să participe activ și să-și asume responsabilitatea propriei învățări.

- Dezvoltarea competențelor cognitive și sociale – lucrul în grupuri mixte și activitățile autonome favorizează colaborarea, gândirea critică și rezolvarea problemelor.
- Flexibilitatea procesului didactic – predarea simultană permite adaptarea continuă a sarcinilor, iar metoda Montessori oferă instrumente practice pentru implementarea diferențierii și a autoevaluării.
- Îmbunătățirea managementului clasei – cadrul didactic organizează activități variate, monitorizează progresul și sprijină autonomia, obținând un mediu educațional eficient și stimulativ.

d. Aplicabilitate în școală

Sinergia poate fi implementată astfel:

- Organizarea clasei în centre de activitate cu materiale Montessori, unde elevii lucrează autonom sau în grupuri mici.
- Planificarea activităților diferențiate în predarea simultană, astfel încât fiecare nivel să primească sarcini adaptate, menținând autonomia elevului.
- Monitorizarea progresului prin autoevaluare și feedback constructiv, încurajând autoreglarea și responsabilizarea.
- Crearea unui mediu stimulativ, ordonat și flexibil, care susține explorarea, experimentarea și colaborarea între elevi.
- În concluzie, autonomia elevilor, predarea simultană și metoda Montessori nu doar coexistă, ci se potențează reciproc. Împreună, ele construiesc un cadru educațional centrat pe elev, care promovează învățarea activă, responsabilizarea și dezvoltarea competențelor esențiale pentru succesul în ciclul primar, fiind totodată o strategie eficientă de management educațional în clase eterogene.

Tabel nr.1

Dimensiune	**Autonomia elevilor**	**Predarea simultană**	**Metoda Montessori**
Definiție / Concept	Capacitatea elevilor de a-și gestiona procesul de învățare, de a lua decizii și de a se autoevalua	Organizarea activităților didactice pentru mai multe niveluri de clasă simultan, cu sarcini	Abordare centrată pe elev, bazată pe explorare, experiență directă și ritm individual

		diferențiate	
Principii / Fundamente	Respectarea ritmului propriu, autoreglare, responsabilitate	Diferențierea sarcinilor, alternarea activităților directe cu cele independente, gestionarea clasei	Încurajarea explorării, autonomie, ordine și structură a mediului educațional
Strategii / Metode	Autoevaluare, planificarea activităților, luarea deciziilor	Activități individuale și pe grupe, alternarea predării directe cu învățarea autonomă	Utilizarea materialelor senzoriale și concrete, activități practice și de viață, clase cu vârste mixte
Beneficii / Efecte	Dezvoltarea responsabilității, implicării și motivației intrinseci	Progres adaptat fiecărui elev, stimularea autoreglării, implicare activă	Creșterea motivației, gândirii critice, colaborării și autonomiei elevilor
Aplicabilitate în școală	Elevii gestionează sarcinile și monitorizează progresul	Planificarea activităților diferențiate, centre de lucru, monitorizare continuă	Amenajarea unui mediu structurat, activități centrate pe elev, ghidaj pedagogic discret

(Cucoș, C. 2014, Lillard, A. S. 2017)

Bibliografie

1. Black, P., & Wiliam, D., *Assessment and classroom learning*, 1998;

2. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 2017;

3. Cucoș, C., *Pedagogie (ediția a III-a),* Iași, Editura Polirom, 2014;

4. Deci, E. L., & Ryan, R. M., *Self-determination theory,* 2000;

5. Joița, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București, Aramis, 2006;
6. Lillard, A. S. *Montessori: The science behind the genius (3rd ed.). Oxford University Press,* 2017;
7. Montessori, M. *The discovery of the child. Ballantine Books, 1967*;
8. Neacșu, I. *Psihologia educației și a învățării,* București, Polirom, 2010;
9. Păun, E. *Școala – abordare sociopedagogică,* Iași, Polirom,(1999);
10. Flavell, J. H. , *Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist,* 1979;
11. Wentzel, K. R. *Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.)*, *Handbook of motivation at school*, Routledge, 2009;
12. Zimmerman, B. J., *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice*,2002.

O VIZIUNE PEDAGOGICĂ INTEGRATĂ: GÂNDIRE CREATIVĂ, REFLECŢIE ŞI VALORI

Autor: prof. înv. primar POPA MARINELA

Liceul Teoretic " Tudor Vladimirescu", Drăgăneşti-Olt, jud.Olt

Educația contemporană se desfășoară într-o societate aflată într-o continuă transformare, caracterizată prin dezvoltare tehnologică accelerată, diversitate, acces rapid la informație și apariția unor situații complexe, pentru care nu există întotdeauna răspunsuri prestabilite. În acest context, școala trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic și creativ, să colaboreze, să se adapteze și să găsească soluții pentru problemele vieții reale.

În perspectiva lui Constantin Cucoș (2024), pedagogia contemporană trebuie să țină seama de schimbările sociale și culturale care influențează educația și să identifice modalități prin care procesul instructiv-educativ să răspundă noilor realități.

Creativitatea presupune capacitatea de a formula idei, de a pune întrebări, de a face conexiuni, de a privi o situație din mai multe perspective și de a găsi soluții. Școala poate deveni un spațiu al creativității atunci când elevului i se oferă posibilitatea de a experimenta, de a face alegeri și chiar de a greși, fără teama de a fi sancționat pentru o idee diferită.

Ioan Cerghit (2006) evidențiază importanța diversificării metodelor de învățământ și a valorificării metodelor active, care îl implică pe elev în procesul propriei formări. Metode precum problematizarea, învățarea prin descoperire, brainstormingul, jocul de rol sau activitățile în echipă creează contexte favorabile manifestării creativității. Important nu este doar ca elevul să ajungă la un răspuns corect, ci să înțeleagă drumul parcurs și să fie încurajat să caute soluții alternative.

Un exemplu de bună practică poate fi activitatea interdisciplinară „Școala noastră, mai prietenoasă cu mediul". Pornind de la observarea unei probleme reale – risipa de hârtie –, elevii sunt organizați în echipe și sunt invitați să propună soluții. Unii pot realiza afișe, alții pot concepe un sistem de colectare și reutilizare a hârtiei, iar o altă echipă poate realiza un mesaj digital pentru colegi și părinți. Profesorul nu oferă soluția, ci creează cadrul pentru ca elevii să observe, să formuleze ipoteze, să colaboreze și să argumenteze.

Un prim studiu de caz poate fi reprezentat de o activitate de Comunicare în limba română în care elevilor li se propune să imagineze un alt final pentru o poveste cunoscută. Răspunsurile pot fi diferite: unii copii schimbă comportamentul personajului principal, alții introduc personaje noi sau modifică desfășurarea acțiunii. Profesorul valorizează diversitatea soluțiilor și solicită argumentarea acestora. Activitatea demonstrează că aceeași situație poate genera perspective multiple și că

originalitatea trebuie încurajată în procesul de învățare.

Un alt reper esențial îl constituie reflecția pedagogică. Profesorul contemporan nu este doar transmițător de informații, ci și observator al propriei practici, al progresului elevilor și al eficienței strategiilor utilizate. Reflecția presupune analiza experienței didactice și formularea unor întrebări care pot conduce la îmbunătățirea activității: Ce a funcționat? Ce dificultăți au apărut? De ce unii elevi au fost mai implicați decât alții? Ce pot schimba la următoarea activitate?

Ion-Ovidiu Pânișoară (2009) subliniază necesitatea adaptării profesorului la realitățile în schimbare ale școlii și propune o perspectivă în care teoria pedagogică este permanent raportată la situațiile concrete întâlnite în practica educațională. Profesorul eficient este, astfel, un profesionist care observă, analizează, comunică și își ajustează permanent modul de lucru.

Un al doilea studiu de caz poate porni de la o situație frecvent întâlnită la clasă. În timpul unei lecții de matematică, profesorul observă că o parte dintre elevi nu înțeleg noțiunea prezentată, deși explicația a fost formulată clar. În loc să continue activitatea conform planificării inițiale, cadrul didactic schimbă strategia: introduce materiale concrete, exemple din viața cotidiană și activități în perechi. După lecție, analizează situația și constată că explicația verbală nu a fost suficientă pentru toți elevii. La activitatea următoare, pornește de la experiența concretă și construiește treptat înțelegerea noțiunii.

Această situație ilustrează faptul că reflecția pedagogică nu reprezintă doar o analiză retrospectivă, ci un proces care produce schimbare. Profesorul reflexiv își adaptează demersul în funcție de răspunsurile elevilor și transformă experiențele de la clasă în oportunități de dezvoltare profesională.

Miron Ionescu (2011) analizează schimbările paradigmatice din educație și necesitatea raportării procesului instructiv-educativ la noile realități ale societății. În acest context, educația trebuie să depășească modelul centrat exclusiv pe transmiterea informației și să creeze situații în care elevul să participe activ, să reflecteze și să își construiască propriile experiențe de învățare. O bună practică în acest sens este învățarea interdisciplinară. De exemplu, tema „Povestea unei plante" poate reuni elemente de științe, comunicare, matematică, arte și competențe digitale. Elevii pot observa dezvoltarea unei plante, pot realiza măsurători, pot redacta un text, pot realiza desene sau fotografii și pot crea un produs digital. O astfel de activitate transformă învățarea într-un demers autentic, apropiat de realitatea copilului.

Un al treilea studiu de caz poate avea ca punct de plecare educația socio-emoțională. Elevii sunt invitați să formuleze împreună reguli pentru o clasă în care fiecare copil să se simtă ascultat și respectat. Fiecare elev poate propune o idee, iar grupul discută, selectează și formulează regulile finale. Profesorul are rol de facilitator al dialogului și observă modul în care copiii argumentează, negociază și acceptă opiniile celorlalți. La final, atât elevii, cât și cadrul didactic pot reflecta asupra

experienței. În acest fel, activitatea contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor de comunicare, ci și la formarea empatiei, responsabilității și respectului pentru diversitate.

O educație relevantă presupune, așadar, și o dimensiune profund umanistă. Copilul trebuie privit ca persoană, nu doar ca beneficiar al unui proces de instruire. Respectarea ritmului individual de învățare, valorizarea diferențelor, încurajarea exprimării opiniilor și construirea unui climat de încredere sunt condiții importante pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

În același timp, tehnologia poate susține procesul educațional atunci când este utilizată cu un scop pedagogic clar. Instrumente precum Canva, Genially, LearningApps sau Kahoot pot stimula participarea și creativitatea elevilor, însă valoarea lor nu constă în simpla utilizare a tehnologiei, ci în posibilitatea de a crea, investiga, colabora și comunica. Profesorul reflexiv este cel care decide când și cum tehnologia aduce valoare învățării.

În opinia lui Cucoș (2024), una dintre provocările educației actuale constă tocmai în raportarea sistemului educațional la transformările societății și în găsirea unor răspunsuri pedagogice adecvate. De aceea, profesorul trebuie să fie un profesionist deschis spre învățare continuă, capabil să își revizuiască practicile și să valorifice experiența acumulată.

În concluzie, cultivarea creativității și reflecția pedagogică reprezintă două direcții esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și ancorate în complexitatea lumii actuale. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a explora, de a formula idei și de a găsi soluții originale, iar reflecția îl ajută pe profesor să își analizeze practica și să o adapteze permanent nevoilor reale ale elevilor.

Școala de astăzi trebuie să îi pregătească pe copii nu doar pentru a răspunde corect la întrebări, ci și pentru a pune întrebări, pentru a gândi, a crea, a coopera și a lua decizii responsabile. În acest proces, profesorul reflexiv și creativ devine un facilitator al învățării și un model pentru elevii săi. O educație cu adevărat relevantă este aceea care păstrează omul în centrul său și transformă fiecare experiență de învățare într-o oportunitate de dezvoltare.

Bibliografie

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

Cucoș, C. (2024). *Pedagogie*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Pânișoară, I.-O. (2009). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom.

Ionescu, M., & Bocoș, M. (coord.). (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.

Educația cu sens: creativitate și reflecție pedagogică

Prof. Popina Nicoleta Corina
Liceul Tehnologic „Lazăr Edeleanu”Municipiul Ploiești

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbare accelerată, diversitate, digitalizare, incertitudine și transformarea continuă a modului în care oamenii comunică, învață și se raportează la cunoaștere. În acest peisaj, școala nu mai poate rămâne centrată exclusiv pe transmiterea și reproducerea informației, ci este chemată să creeze contexte în care elevul să poată gândi, întreba, experimenta, interpreta și construi semnificații. Creativitatea și reflecția pedagogică devin, astfel, repere esențiale pentru o educație relevantă și profund umanistă. Articolul evidențiază rolul profesorului reflexiv în proiectarea unor experiențe de învățare autentice, în valorificarea diferențelor individuale și în dezvoltarea autonomiei elevilor. Totodată, sunt analizate câteva direcții prin care creativitatea poate fi cultivată în școală, nu ca activitate ocazională, ci ca dimensiune firească a procesului educațional.

A vorbi despre educație în lumea actuală înseamnă, înainte de toate, a accepta faptul că reperele după care am construit mult timp procesul instructiv-educativ se află într-o continuă transformare. Elevul de astăzi intră în sala de clasă cu experiențe, întrebări și surse de informare diferite de cele ale generațiilor anterioare. Informația este la îndemână, răspunsurile pot fi obținute aproape instantaneu, iar tehnologia modifică permanent relația omului cu cunoașterea. În aceste condiții, valoarea educației nu mai poate fi măsurată doar prin cantitatea de informații acumulată.

Școala are nevoie să ofere mai mult decât răspunsuri: are nevoie să formeze oameni capabili să pună întrebări relevante. Are nevoie să cultive nu doar memoria, ci și discernământul, nu doar performanța, ci și responsabilitatea, nu doar competența, ci și capacitatea de a înțelege lumea și de a se înțelege pe sine.

Din perspectiva profesorului, această schimbare presupune o reevaluare permanentă a propriei practici. Nu este suficient să ne întrebăm „Ce trebuie să predau?”, ci și „De ce este important ceea ce predau?”, „Cum poate această experiență să devină semnificativă pentru elev?” sau „Ce fel de adult contribuie să formez prin activitatea mea de astăzi?”. Aceste întrebări reprezintă începutul reflecției pedagogice și pot transforma actul didactic într-un proces viu, conștient și adaptat realității.

În școală, creativitatea este uneori asociată aproape exclusiv cu disciplinele artistice sau cu activitățile „altfel” desfășurate la anumite momente. O asemenea perspectivă este însă restrictivă. Creativitatea nu aparține unei singure discipline și nu reprezintă un privilegiu al elevilor considerați „talentați”. Ea este o capacitate umană care poate fi stimulată prin modul în care formulăm sarcinile, construim situațiile de învățare și reacționăm la ideile elevilor.Un elev devine creativ atunci când i se permite să privească o problemă din mai multe perspective, să formuleze ipoteze, să propună soluții personale și să înțeleagă că o greșeală poate fi uneori punctul de plecare al unei descoperiri. De aceea, cultivarea creativității presupune schimbarea accentului de la „răspunsul corect” către procesul prin care elevul ajunge la un răspuns și către posibilitatea de a descoperi mai multe variante.

În practica didactică, creativitatea poate fi cultivată prin întrebări deschise, situații-problemă, proiecte interdisciplinare, investigații, dezbateri, jocuri de rol, exerciții de imaginație, activități de creație și contexte în care elevul are posibilitatea de a face alegeri. Important nu este ca fiecare lecție să fie spectaculoasă, ci ca elevul să nu fie redus la statutul de receptor pasiv.Un profesor care dorește să dezvolte creativitatea elevilor trebuie să accepte, la rândul său,

creativitatea în propria activitate. Uneori, cea mai importantă schimbare nu constă într-o metodă nouă, ci într-o întrebare formulată diferit. Alteori, o lecție devine memorabilă nu pentru că a fost perfect planificată, ci pentru că profesorul a avut disponibilitatea de a valorifica o întrebare neașteptată a unui elev și de a transforma acel moment într-o oportunitate de învățare.Creativitatea profesorului și creativitatea elevului se întâlnesc, astfel, într-un spațiu comun: libertatea de a căuta sens și de a construi alternative.

Profesorul contemporan nu poate fi doar un bun transmițător de conținuturi. El este, în egală măsură, observator al propriului demers, cercetător al clasei sale și partener în procesul de învățare. Reflecția pedagogică presupune capacitatea de a analiza ceea ce se întâmplă în activitatea didactică, de a identifica ceea ce funcționează, ceea ce trebuie schimbat și, mai ales, de a înțelege de ce anumite intervenții produc anumite efecte.Un profesor reflexiv nu consideră fiecare dificultate a elevului drept o lipsă a acestuia. Uneori, dificultatea elevului este un mesaj adresat profesorului. Ea poate indica faptul că explicația trebuie reformulată, că ritmul este nepotrivit, că sarcina nu este suficient de clară sau că elevul are nevoie de o altă cale de acces la conținut.

Această perspectivă schimbă fundamental relația profesor-elev. În locul unei logici centrate exclusiv pe evaluarea elevului apare o dublă reflecție: „Ce a învățat elevul?” și „Ce am învățat eu, ca profesor, din această experiență?”. A doua întrebare este esențială pentru dezvoltarea profesională autentică.Reflecția nu înseamnă însă autocritică permanentă și nici căutarea obsesivă a greșelilor. Ea presupune luciditate, deschidere și disponibilitatea de a ajusta practica. Profesorul reflexiv își asumă faptul că nu există o rețetă universală pentru toate clasele și toate generațiile. Ceea ce funcționează într-un anumit context poate necesita modificări în altul.În acest sens, experiența didactică nu trebuie confundată cu rutina. A avea mulți ani de activitate nu înseamnă automat a fi un profesor reflexiv. Experiența devine resursă profesională atunci când este analizată, interpretată și transformată în învățare.

Relevanța educației nu se construiește doar prin introducerea unor tehnologii moderne sau prin utilizarea unor metode atractive. O lecție poate fi realizată cu cele mai noi instrumente digitale și, totuși, să rămână lipsită de semnificație pentru elev. Relevanța apare atunci când ceea ce se învață intră în legătură cu viața, preocupările, întrebările și viitorul celui care învață.

A privi elevul ca persoană înseamnă a recunoaște că fiecare copil vine la școală cu un ritm propriu, cu experiențe diferite, cu reușite și vulnerabilități, cu interese și forme distincte de exprimare. Educația umanistă nu presupune scăderea exigenței, ci schimbarea modului în care exigența este exercitată. O școală relevantă este, prin urmare, o școală în care elevul poate spune: „Ceea ce fac aici are legătură cu cine sunt și cu omul care vreau să devin”.

Societatea contemporană oferă acces la un volum impresionant de informații, dar accesul la informație nu garantează înțelegerea. Într-un spațiu în care opiniile, informațiile, imaginile și mesajele se succed rapid, una dintre misiunile majore ale școlii este formarea discernământului.

Elevul trebuie să învețe nu doar să găsească informații, ci să le verifice, să le compare, să identifice perspective diferite și să distingă între argument și simplă afirmație. De aceea, educația relevantă trebuie să creeze spații pentru dialog și reflecție. O dezbatere autentică nu urmărește doar stabilirea unui câștigător, ci dezvoltarea capacității de a asculta și de a înțelege un punct de vedere diferit.Într-o lume complexă, răspunsurile simpliste pot fi seducătoare. Tocmai de aceea, școala trebuie să cultive răbdarea intelectuală: capacitatea de a nu trage concluzii pripite, de a accepta ambiguitatea și de a analiza o problemă din mai multe unghiuri.

Creativitatea și reflecția se completează aici în mod firesc. Creativitatea ne ajută să imaginăm alternative, iar reflecția ne ajută să le evaluăm. Creativitatea deschide posibilități; gândirea critică le examinează. Împreună, ele contribuie la formarea unei persoane autonome,

capabile să participe responsabil la viața societății.În pofida progresului tehnologic, rolul profesorului nu devine mai puțin important. Dimpotrivă, într-un context în care informația poate fi accesată cu ușurință, valoarea profesorului se mută tot mai mult spre capacitatea de a selecta, contextualiza, explica, provoca și inspira.Tehnologia poate oferi acces la informație, dar nu poate înlocui în totalitate relația educațională. Un instrument digital poate genera un răspuns, însă profesorul îl poate ajuta pe elev să se întrebe dacă acel răspuns este relevant, adevărat, bine argumentat și potrivit situației. În acest sens, profesorul rămâne un mediator al sensului.

Pentru mine, ca profesor, una dintre cele mai importante provocări ale educației actuale este să păstrez echilibrul dintre rigoare și libertate, dintre performanță și echilibru personal, dintre tradiția școlii și nevoia de inovare. Nu cred că școala trebuie să renunțe la ceea ce a fost valoros în trecut pentru a deveni modernă. Cred, mai degrabă, că trebuie să distingem între ceea ce merită păstrat și ceea ce are nevoie să fie regândit.

Profesorul viitorului nu trebuie să fie un om care știe toate răspunsurile, ci un profesionist care știe să construiască situații în care elevii pot căuta răspunsuri, pot greși, pot reveni, pot argumenta și pot progresa.

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice nu reprezintă simple direcții metodice, ci expresii ale unei schimbări mai profunde în modul în care înțelegem educația. Într-o lume caracterizată prin complexitate și transformare rapidă, școala trebuie să ofere repere fără a limita libertatea de gândire, să cultive competențe fără a pierde dimensiunea umană și să pregătească elevii pentru viitor fără a le ignora prezentul.

Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a vedea ceea ce încă nu există. Reflecția îl ajută să înțeleagă ceea ce există deja. Iar educația le poate uni într-un demers orientat către formarea unei persoane autonome, sensibile și capabile să participe activ la construirea lumii în care trăiește.

În cele din urmă, adevărata relevanță a școlii se măsoară poate nu în ceea ce elevul reproduce imediat după terminarea unei lecții, ci în ceea ce continuă să gândească mult timp după ce lecția s-a încheiat. De aceea, profesorul are responsabilitatea de a crea nu doar lecții, ci și întrebări care rămân. Iar atunci când o școală reușește să transforme întrebarea într-o formă de curaj, creativitatea într-o formă de libertate și reflecția într-o formă de responsabilitate, educația își regăsește una dintre cele mai importante misiuni: aceea de a forma oameni capabili să înțeleagă lumea fără să înceteze să creadă că o pot face mai bună.

Bibliografie

1. **Cucoș, C.** (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.
2. **Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
3. **Gardner, H.** (2006). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
4. **Pânișoară, I.-O.** (2017). *Pedagogia învățării. Copilul, școala și familia*. Iași: Polirom.
5. **Robinson, K., & Aronica, L.** (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
6. **Vygotsky, L. S.** (2004). Imagination and Creativity in the Adolescent. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
7. **European Commission** (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
8. **OECD** (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
9. **UNESCO** (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

Tehnici inovative de abordare a predării – de la transmiterea informației la construirea experienței de învățare

Porumb Ionica

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluția tehnologiei, de diversitatea nevoilor elevilor și de schimbările rapide din societate. În acest context, rolul profesorului nu mai este limitat la transmiterea de informații, ci presupune crearea unor situații de învățare în care elevul să fie implicat activ, să gândească critic, să colaboreze și să găsească soluții la probleme reale.

Tehnicile inovative de abordare a predării reprezintă o modalitate eficientă de adaptare a procesului educațional la profilul elevului actual. Acestea nu presupun renunțarea la metodele tradiționale, ci valorificarea lor într-o manieră flexibilă, prin combinarea strategiilor didactice, a resurselor digitale și a activităților centrate pe elev.

Predarea centrată pe elev

Una dintre cele mai importante direcții ale educației moderne este trecerea de la profesorul care „transmite” cunoștințe la profesorul care facilitează învățarea. Elevul devine participant activ la propria formare, iar activitățile didactice sunt construite pornind de la interesele, nivelul de pregătire și ritmul de învățare al acestuia.

Învățarea prin descoperire, investigația, dezbaterea, studiul de caz și rezolvarea de probleme îi oferă elevului posibilitatea de a formula întrebări, de a argumenta și de a verifica propriile ipoteze. Astfel, cunoștințele dobândite nu mai sunt percepute ca simple informații de memorat, ci ca instrumente necesare pentru înțelegerea și rezolvarea unor situații concrete.

Învățarea prin proiecte

Învățarea bazată pe proiect reprezintă una dintre tehnicile cu un puternic caracter aplicativ. Elevii lucrează individual sau în echipă pentru realizarea unui produs final: o prezentare, un poster, un material multimedia, un experiment, un portofoliu sau o soluție pentru o problemă identificată în comunitate.

Această abordare contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, colaborare, organizare și rezolvare a problemelor. În același timp, elevii învață să își asume responsabilități, să își gestioneze timpul și să își evalueze propriile rezultate.

Un proiect bine conceput poate integra mai multe discipline, transformând învățarea într-o experiență interdisciplinară. De exemplu, o temă privind protejarea mediului poate combina elemente de biologie, geografie, matematică, educație civică și competențe digitale.

Gamificarea procesului educațional

Introducerea elementelor de joc în activitatea didactică poate crește motivația și implicarea elevilor. Gamificarea poate presupune utilizarea unor provocări, niveluri, punctaje, insigne, misiuni sau clasamente, dar valoarea sa educațională nu constă doar în aspectul ludic.

Un joc didactic eficient trebuie să urmărească un obiectiv clar de învățare. Prin intermediul competiției constructive și al feedbackului imediat, elevii pot exersa anumite competențe într-un mediu atractiv și mai puțin rigid. Quizurile interactive, jocurile de rol și provocările pe echipe pot transforma lecția într-o experiență memorabilă.

Utilizarea tehnologiei și a inteligenței artificiale

Instrumentele digitale oferă noi posibilități pentru personalizarea și diversificarea predării. Platformele educaționale, prezentările interactive, simulările, aplicațiile de colaborare și resursele multimedia pot facilita accesul elevilor la informație și pot face conținuturile mai ușor de înțeles.

În ultimii ani, inteligența artificială a început să ofere profesorilor și elevilor noi modalități de lucru. Utilizată responsabil, aceasta poate sprijini generarea de exerciții diferențiate, formularea unor întrebări pentru dezbateri, oferirea unor exemple suplimentare sau adaptarea materialelor la diferite niveluri de dificultate.

Totuși, tehnologia nu trebuie să înlocuiască relația pedagogică. Profesorul rămâne cel care stabilește obiectivele, selectează informația relevantă, verifică acuratețea conținuturilor și ghidează elevul în utilizarea responsabilă a instrumentelor digitale.

Învățarea colaborativă

Colaborarea este o competență esențială pentru societatea actuală. Activitățile în perechi și în grupuri permit elevilor să își exprime ideile, să asculte opiniile celorlalți și să negocieze soluții.

Tehnici precum „învățarea prin cooperare”, „gândiți – lucrați în perechi – comunicați”, metoda „mozaicului” sau dezbaterea pot fi adaptate diferitelor discipline și categorii de vârstă. Profesorul are rolul de a crea un climat în care fiecare elev să se simtă valorizat și să aibă posibilitatea de a contribui.

Flipped classroom – clasa inversată

Modelul „flipped classroom” presupune reorganizarea timpului de învățare. Elevii pot parcurge înaintea lecției anumite materiale – texte, videoclipuri sau prezentări –, iar timpul petrecut în clasă este folosit pentru aplicare, exerciții, discuții și rezolvarea problemelor.

Această tehnică permite profesorului să acorde mai mult timp activităților practice și sprijinului individual. În același timp, elevii sunt încurajați să își asume un rol mai activ în procesul de învățare.

Feedbackul ca instrument de progres

O predare inovativă nu poate fi separată de evaluarea formativă. Feedbackul trebuie să depășească simpla apreciere prin calificative sau note și să ofere elevului informații clare despre ceea ce a realizat corect, ceea ce poate îmbunătăți și pașii următori.

Autoevaluarea și evaluarea între colegi contribuie la dezvoltarea capacității de reflecție. Întrebări precum „Ce am învățat?”, „Ce mi-a fost dificil?” și „Ce pot face diferit data viitoare?” îi ajută pe elevi să devină conștienți de propriul proces de învățare.

Tehnicile inovative de abordare a predării nu reprezintă doar utilizarea unor metode moderne sau a unor tehnologii atractive. Inovația pedagogică presupune, înainte de toate, schimbarea perspectivei asupra învățării: elevul este implicat, profesorul devine facilitator, iar lecția se transformă într-un spațiu al explorării, colaborării și creativității.

Învățarea bazată pe proiecte, gamificarea, activitățile colaborative, clasa inversată, utilizarea responsabilă a tehnologiei și feedbackul formativ sunt doar câteva dintre strategiile care pot contribui la crearea unui proces educațional mai relevant și mai motivant.

În esență, o predare inovativă nu înseamnă să folosim cât mai multe metode noi, ci să alegem metoda potrivită, pentru elevii potriviți, în contextul potrivit. Profesorul care inovează este cel care observă nevoile elevilor, experimentează, reflectează asupra rezultatelor și își adaptează permanent practica. Astfel, școala poate deveni nu doar un loc al acumulării de cunoștințe, ci un spațiu în care elevii învață să gândească, să creeze, să colaboreze și să se pregătească pentru o lume aflată într-o continuă schimbare.

Elevii aflați în situație de risc – între vulnerabilitate, sprijin și incluziune educațională

Porumb Ionica

Școala reprezintă unul dintre cele mai importante spații în care copilul se dezvoltă, învață și își construiește încrederea în propriile capacități. Cu toate acestea, nu toți elevii beneficiază de aceleași condiții pentru a reuși. Unii dintre ei se confruntă cu dificultăți familiale, sociale, economice, educaționale sau emoționale care le pot afecta participarea la școală și rezultatele școlare. Acești elevi pot fi considerați elevi aflați în situație de risc.

Identificarea și sprijinirea lor reprezintă o responsabilitate importantă a școlii, a familiei și a comunității. Intervenția timpurie poate preveni accentuarea dificultăților și poate contribui la menținerea elevului în sistemul educațional.

Cine sunt elevii aflați în situație de risc?

Situația de risc nu trebuie privită ca o etichetă permanentă aplicată unui copil. Ea descrie mai degrabă existența unor factori care pot împiedica dezvoltarea armonioasă și participarea activă la educație.

Printre factorii de risc se pot afla sărăcia, lipsa resurselor materiale, dificultățile familiale, migrația părinților, absenteismul, rezultatele școlare scăzute, dificultățile de adaptare, izolarea socială, bullyingul, lipsa motivației pentru învățare sau accesul redus la resurse educaționale.

Un elev aflat în situație de risc poate fi discret și retras, dar poate manifesta și comportamente de opoziție, agresivitate, absenteism sau dezinteres față de școală. De aceea, observarea comportamentului elevului și comunicarea permanentă cu acesta sunt esențiale.

Rolul profesorului în identificarea riscului

Profesorul este adesea persoana care observă prima schimbările din comportamentul elevului. Scăderea bruscă a rezultatelor, absențele repetate, izolarea față de colegi, lipsa materialelor necesare, oboseala sau schimbările emoționale pot reprezenta semnale care necesită atenție.

Este important ca aceste semnale să nu fie interpretate imediat ca lipsă de interes sau indisciplină. În spatele unui comportament problematic poate exista o nevoie neexprimată.

Profesorul trebuie să manifeste empatie, răbdare și disponibilitate pentru dialog. O întrebare simplă, adresată cu sinceritate – „Cum te pot ajuta?” – poate reprezenta începutul unei relații bazate pe încredere.

Prevenirea abandonului școlar

Una dintre cele mai grave consecințe ale situațiilor de risc este abandonul școlar. Acesta nu apare, de regulă, brusc, ci este precedat de o serie de semnale: absenteism, rezultate slabe, demotivare, dificultăți de integrare și diminuarea legăturii dintre elev și școală.

Prevenirea trebuie să înceapă înainte ca problema să devină gravă. Monitorizarea frecvenței, comunicarea cu familia, sprijinul educațional individualizat și activitățile extracurriculare pot contribui la menținerea elevului în școală.

De asemenea, este important ca succesul să fie definit nu doar prin note, ci și prin progres. Pentru un elev care întâmpină dificultăți, o îmbunătățire modestă poate reprezenta un pas important și trebuie valorizată.

Școala – un spațiu al incluziunii

Incluziunea educațională presupune crearea unui mediu în care fiecare elev să se simtă acceptat și valorizat. Diferențele dintre elevi nu trebuie să constituie motive de marginalizare, ci oportunități de învățare și dezvoltare a empatiei.

Activitățile de grup, proiectele comune, mentoratul între colegi și programele de dezvoltare socio-emoțională pot contribui la construirea unui climat școlar pozitiv.

Un elev care simte că aparține comunității școlare va fi mai dispus să participe, să comunice și să solicite ajutor atunci când are nevoie.

Colaborarea dintre școală și familie

Sprijinirea elevilor aflați în situație de risc nu poate fi realizată eficient fără colaborarea cu familia. Comunicarea dintre cadrele didactice și părinți trebuie să se bazeze pe respect, discreție și orientare spre soluții.

Familia nu trebuie privită doar ca responsabilă pentru dificultățile copilului, ci ca partener în identificarea și rezolvarea acestora. Uneori, părinții au nevoie, la rândul lor, de sprijin și îndrumare pentru a înțelege nevoile copilului și pentru a găsi cele mai potrivite modalități de intervenție.

Atunci când este necesar, școala poate colabora cu consilierul școlar și cu alte servicii specializate, astfel încât sprijinul oferit elevului să fie adaptat situației sale.

Importanța climatului emoțional

Un aspect esențial în sprijinirea elevilor vulnerabili este crearea unui climat emoțional sigur. Copilul trebuie să știe că poate greși fără să fie umilit, că poate pune întrebări fără teamă și că dificultățile sale sunt tratate cu seriozitate.

Profesorul poate contribui prin încurajarea exprimării emoțiilor, dezvoltarea respectului reciproc și promovarea unei comunicări bazate pe ascultare și empatie.

În acest context, educația socio-emoțională devine la fel de importantă ca transmiterea cunoștințelor academice. Un elev care își înțelege emoțiile și învață să gestioneze situațiile dificile are mai multe șanse să depășească obstacolele întâlnite în parcursul școlar.

Concluzii

Elevii aflați în situație de risc nu au nevoie, în primul rând, de etichete, ci de înțelegere, sprijin și oportunități. Fiecare copil are un potențial care poate fi valorificat atunci când mediul educațional îi oferă siguranță, încredere și șanse reale de progres.

Prevenirea abandonului școlar, identificarea timpurie a dificultăților, colaborarea cu familia, sprijinul socio-emoțional și incluziunea sunt componente esențiale ale unei școli preocupate de binele fiecărui elev.

Adevărata valoare a unei comunități educaționale se vede și în felul în care îi sprijină pe cei care întâmpină cele mai multe dificultăți. Un elev aflat în situație de risc nu este un elev fără șanse; este un elev care are nevoie ca cineva să creadă în el și să îi ofere sprijinul necesar pentru a-și descoperi propriul drum.

TEHNICI EXPRESIVE ȘI CREATIVE ÎN CONSILIEREA ȘCOLARĂ – SPRIJINIREA ADAPTĂRII EMOȚIONALE A ELEVILOR LA TRANZIȚIA SPRE GIMNAZIU

Prof. consilier școlar Presură Siuța Ramona

Școala Gimnazială Nr. 1, comuna Gavadinești, jud. Galați

Rezumat: *Lucrarea de față analizează rolul tehnicilor expresive și creative în activitatea de consiliere școlară, cu accent pe sprijinirea elevilor aflați în perioada de tranziție de la învățământul primar la cel gimnazial. Trecerea la gimnaziu reprezintă un moment de vulnerabilitate emoțională, marcat de schimbări de rutină, de relaționare cu mai mulți profesori și de o presiune academică sporită. Articolul prezintă un cadru teoretic al fenomenului, descrie o serie de tehnici expresive aplicabile în cabinetul de consiliere (jurnalul emoțiilor, desenul proiectiv, jocul de rol, povestea terapeutică, colajul emoțiilor) și oferă un exemplu de program de intervenție desfășurat la nivelul clasei a V-a. Concluziile subliniază faptul că abordările creative facilitează exprimarea emoțională a elevilor, reduc anxietatea legată de schimbare și contribuie la o adaptare școlară mai armonioasă.*

Cuvinte-cheie: *consiliere școlară, tehnici expresive, creativitate, tranziție școlară, adaptare emoțională.*

1. Introducere

Trecerea elevilor din clasa a IV-a în clasa a V-a este recunoscută în literatura de specialitate drept una dintre cele mai solicitante tranziții din traseul școlar, comparabilă ca impact emoțional cu debutul școlarității. Elevul își părăsește învățătorul, cu care a construit o relație de siguranță pe parcursul a patru ani, și trece într-un sistem în care interacționează cu numeroși profesori de discipline, fiecare cu stil didactic și cerințe proprii. La această schimbare de context se adaugă factori precum dezvoltarea fizică și emoțională specifică preadolescenței, nevoia crescută de apartenență la grup și, uneori, teama de eșec academic.

Consilierul școlar are un rol esențial în facilitarea acestei tranziții, iar experiența practică arată că metodele expresive și creative – prin natura lor non-directivă și accesibilă – reușesc să deschidă canale de comunicare pe care abordările pur verbale nu le pot atinge întotdeauna, mai ales la elevii cu dificultăți de exprimare emoțională.

2. Fundamentare teoretică

Din perspectivă psihopedagogică, perioada de vârstă corespunzătoare clasei a V-a (10-11 ani) marchează trecerea de la gândirea concret-operațională spre debutul gândirii formale, elevul devenind mai capabil să reflecteze asupra propriilor trăiri, dar rămânând, în același timp, dependent de suporturi concrete și vizuale pentru a-și structura discursul emoțional. Tehnicile expresive – desenul, jocul de rol, povestea terapeutică – valorifică exact această caracteristică de dezvoltare, oferind un „limbaj" intermediar între trăirea internă și verbalizarea ei directă.

Anxietatea de tranziție descrisă în literatura de consiliere școlară se manifestă frecvent prin scăderea motivației, evitarea unor sarcini școlare, somatizări ușoare (dureri de cap, de stomac) sau retragere socială. Intervenția timpurie, printr-un program structurat de consiliere de grup sau individuală, poate preveni cronicizarea acestor manifestări și poate sprijini construirea unui sentiment de siguranță în noul context școlar.

3. Tehnici expresive și creative utilizate în consilierea de tranziție

a) Jurnalul emoțiilor. Elevii sunt încurajați să noteze sau să deseneze, la finalul fiecărei săptămâni, o emoție dominantă trăită la școală și contextul asociat acesteia. Instrumentul oferă consilierului o imagine longitudinală asupra evoluției stării emoționale a elevului și deschide subiecte de discuție individuală.

b) Desenul proiectiv. Tema „Eu și noua mea școală" sau „Cum arată emoțiile mele în prima săptămână de gimnaziu" permite elevilor timizi sau cu vocabular emoțional redus să exteriorizeze trăiri dificil de verbalizat direct.

c) Jocul de rol. Simularea unor situații specifice noului context (prezentarea la o disciplină nouă, solicitarea de ajutor unui profesor, gestionarea unui conflict cu un coleg) oferă elevilor ocazia de a exersa comportamente adaptative într-un cadru sigur, lipsit de consecințe reale.

d) Povestea terapeutică. Utilizarea unor povești în care un personaj trece printr-o schimbare similară (schimbare de „grădină", de grup, de mediu) facilitează identificarea elevului cu situația narativă și oferă un model indirect de coping.

e) Colajul emoțiilor de grup. Activitate desfășurată la nivelul clasei, în care fiecare elev contribuie cu un element vizual (decupaj, desen, cuvânt) la un colaj comun despre „Ce

înseamnă pentru mine gimnaziul”. Tehnica are, pe lângă valoarea expresivă individuală, și un efect de coeziune a grupului-clasă, nou format.

4. Exemplu de program de intervenție aplicat la clasa a V-a

La nivelul unității școlare, s-a derulat, pe parcursul primelor șase săptămâni ale anului școlar, un program de consiliere de grup adresat elevilor clasei a V-a, structurat în șase întâlniri săptămânale de câte 50 de minute. Fiecare întâlnire a inclus o activitate de tip „spargere a gheții”, o tehnică expresivă centrală (desen, joc de rol sau poveste terapeutică) și un moment final de verbalizare ghidată, în care elevii au fost invitați să împărtășească, într-un cadru de grup, cel puțin un aspect pozitiv observat în noul context școlar.

Observațiile calitative realizate de consilier pe parcursul programului au evidențiat o creștere a confortului elevilor în a vorbi despre dificultăți, o reducere a manifestărilor de evitare a orelor de consiliere și feedback pozitiv din partea diriginților cu privire la coeziunea grupului-clasă la finalul primului semestru.

5. Concluzii

Utilizarea tehnicilor expresive și creative în consilierea școlară reprezintă o resursă valoroasă pentru sprijinirea elevilor în perioada de tranziție spre gimnaziu. Aceste metode permit accesarea unor trăiri emoționale dificil de verbalizat direct, contribuie la consolidarea relației de încredere dintre elev și consilier și sprijină formarea unor abilități de coping adaptativ. Recomandăm extinderea unor astfel de programe la nivel de unitate școlară, precum și colaborarea strânsă dintre consilierul școlar, diriginte și familie, pentru a asigura continuitatea sprijinului emoțional oferit elevului pe tot parcursul anului de tranziție.

Bibliografie

1. Băban, A. (coord.), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2001.

2. Vernon, A., Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație rațional-emotivă și comportamentală, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2004.

3. Oaklander, V., Ferestre către copiii noștri. Terapie prin joc, artă și mișcare, București, Editura Herald, 2015.

4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.

5. Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S., Inteligența emoțională în educația copiilor, București, Editura Curtea Veche, 2007.

Predarea pronunției limbii engleze la clasele de liceu: principii, metode și activități didactice

Autor: Prundeanu Ciprian

Școala: Colegiul Economic Francesco Saverio Nitti Timișoara

Pronunția reprezintă o componentă esențială a competenței de comunicare în limba engleză, deoarece influențează atât capacitatea elevilor de a se face înțeleși, cât și abilitatea lor de a înțelege vorbirea interlocutorilor. În contextul învățământului liceal, predarea pronunției este uneori redusă la exerciții de tipul „listen and repeat", deși cercetările din domeniul achiziției limbilor străine evidențiază eficiența unei instruiri explicite, integrate în activități comunicative. Prezentul articol analizează principalele aspecte ale predării pronunției limbii engleze la liceu și propune o serie de activități aplicabile la clasă, axate pe sunete individuale, accent, intonație, ritm, vorbire continuă și inteligibilitate. Se susține necesitatea unei abordări echilibrate, în care pronunția să fie tratată nu ca un scop în sine, ci ca un instrument pentru comunicarea eficientă.

Pronunția constituie una dintre componentele fundamentale ale competenței orale în limba engleză. Un elev poate avea cunoștințe solide de vocabular și gramatică, însă dificultățile de pronunție pot împiedica transmiterea corectă a mesajului. În același timp, pronunția are o legătură directă cu receptarea mesajului oral: familiarizarea cu modul în care sunetele și cuvintele sunt produse îi ajută pe elevi să recunoască mai ușor structurile întâlnite în vorbirea autentică.

În cazul elevilor de liceu, predarea pronunției trebuie adaptată vârstei, nivelului lingvistic și nevoilor comunicative. Obiectivul principal nu ar trebui să fie obținerea unui accent identic cu cel al unui vorbitor nativ (mai ales în contextul diferențelor masive între ceea ce poate să reprezinte de fapt un accent nativ la nivelul limbii engleze – diferențele între American English și British English, diferențele dialectale din cadrul British English etc.), ci dezvoltarea unei pronunții suficient de clare pentru ca mesajul să fie înțeles. Literatura de specialitate face distincția între „accentedness", adică gradul în care vorbirea este percepută ca având un accent străin, și „comprehensibility" sau „intelligibility", care se referă la ușurința cu care mesajul poate fi înțeles. Meta-analizele cercetărilor privind instruirea pronunției arată că intervențiile didactice produc beneficii importante asupra inteligibilității, iar practica orientată către elementele prozodice poate avea un rol deosebit. Prin urmare, profesorul de limba engleză trebuie să integreze pronunția în activitățile obișnuite de comunicare și să creeze contexte în care elevii să poată observa, exersa și utiliza elementele fonetice în mod conștient.

Pentru elevii români care învață limba engleză, unele dificultăți provin din diferențele dintre sistemul fonologic al limbii române și cel al limbii engleze. Problemele pot apărea la nivelul vocalelor și consoanelor, dar și în ceea ce privește accentul lexical, accentul propoziției, ritmul și intonația.

O categorie importantă este reprezentată de sunetele care nu au un echivalent direct sau care sunt realizate diferit în limba română. De exemplu, elevii pot avea dificultăți în pronunțarea consoanelor /θ/ și /ð/, întâlnite în cuvinte precum *think*, *three*, *this* sau *mother*. Alte dificultăți pot apărea în diferențierea unor perechi precum *ship–sheep*, *live–leave*, *full–fool* sau *bad–bed*.

De asemenea, elevii pot transfera anumite caracteristici ale limbii materne asupra limbii engleze. Acest fenomen poate afecta atât producerea sunetelor, cât și accentuarea cuvintelor și ritmul vorbirii. Cercetările efectuate în contexte de liceu arată că erorile segmentale pot avea efect asupra inteligibilității, ceea ce justifică includerea lor în activitățile de pronunție.

Totuși, predarea nu trebuie să se limiteze la sunete individuale. Accentul lexical și propozițional,

O predare eficientă a pronunției presupune trecerea de la simpla repetare mecanică la o succesiune de etape: conștientizare – explicare – exersare controlată – utilizare comunicativă – feedback.

În prima etapă, elevii trebuie să observe diferența dintre sunete sau modele de accent. Profesorul poate utiliza înregistrări audio, videoclipuri, exemple rostite de profesor sau aplicații de pronunție. Ulterior, caracteristicile articulatorii pot fi explicate simplu: poziția limbii, a buzelor și a maxilarului, precum și modul în care este produs sunetul.

De exemplu, pentru /θ/, profesorul poate demonstra poziționarea limbii între sau în apropierea dinților și poate compara sunetul cu /t/, /s/ sau /f/. Elevii pot observa apoi diferența dintre *think* și *sink*, respectiv dintre *three* și *tree*.

De asemenea, este recomandabil ca profesorul să ofere feedback pozitiv și specific. În locul unei corectări generale precum „pronunță mai bine", este mai eficient să indice exact problema: „Accentul cade pe prima silabă: PREsent" sau „Ascultă diferența dintre /ɪ/ și /iː/ în *ship–sheep*".

În ceea ce urmează voi prezenta mai multe activități care pot fi folosite pentru sunete individuale, accent și intonație.

O activitate eficientă este „Minimal pairs", bazată pe perechi de cuvinte care diferă printr-un singur sunet.

Exemple:

- *ship – sheep*
- *live – leave*
- *bad – bed*
- *fan – van*
- *think – sink*
- *three – tree*

Profesorul pronunță unul dintre cuvinte, iar elevii trebuie să identifice varianta auzită. Ulterior, elevii lucrează în perechi și își dictează reciproc cuvintele. Activitatea dezvoltă simultan discriminarea auditivă și producerea sunetelor.

O variantă mai atractivă pentru liceeni este „Pronunciation Bingo". Elevii primesc o grilă cu cuvinte care conțin sunetele țintă. Profesorul sau un elev pronunță cuvintele, iar participanții marchează termenii identificați. Activitatea poate fi transformată într-o competiție între echipe.

Accentul lexical poate fi exersat prin activitatea „Stress detective". Profesorul scrie pe tablă cuvinte precum:

PHOtograph – phoTOGraphy
PREsent – preSENT
REcord – reCORD

Elevii ascultă și identifică silaba accentuată. Ulterior, pot construi propoziții cu aceste cuvinte și pot observa cum schimbarea accentului poate modifica funcția sau sensul.

O altă activitate presupune utilizarea dicționarului. Elevii caută cuvinte noi și notează simbolul accentului, după care pronunță termenii și îi introduc în propoziții. În acest fel, utilizarea transcripției fonetice este asociată cu vocabularul pe care elevii îl învață deja.

În limba engleză, anumite cuvinte sunt accentuate mai puternic decât altele în cadrul unei propoziții. Acest aspect poate fi introdus prin activitatea „Say it differently".

Profesorul oferă propoziția:

I wanted to buy a new laptop.

Elevii trebuie să accentueze succesiv cuvinte diferite:

I wanted to buy a new laptop.
I WANTED to buy a new laptop.
I wanted to buy a NEW laptop.
I wanted to buy a new LAPTOP.

Elevii discută apoi cum se modifică informația transmisă atunci când accentul cade pe cuvinte diferite.

Pentru intonație poate fi utilizată activitatea „Same words, different meaning". Profesorul spune aceeași secvență lexicală cu intonație diferită, iar elevii identifică dacă enunțul exprimă o afirmație, o întrebare, surprindere, neîncredere sau ironie. Activitatea poate fi continuată prin dialoguri scurte.

Activități bazate pe cântece, videoclipuri și materiale autentice

Materialele autentice pot crește motivația elevilor și oferă modele naturale de pronunție. O activitate simplă este „Listen and notice". Profesorul selectează un fragment de 30–60 de secunde dintr-un interviu, film, podcast sau cântec. Elevii ascultă fragmentul și identifică elementele urmărite: cuvinte accentuate, forme reduse, intonație sau legarea cuvintelor.

Cum evaluăm pronunția elevilor? Evaluarea pronunției trebuie să urmărească progresul elevului și nu să sancționeze simpla existență a unui accent românesc. Profesorul poate utiliza o rubrică simplă, bazată pe criterii precum: inteligibilitatea mesajului, pronunțarea sunetelor-țintă, accentul lexical, accentul propozițional, intonația, fluența și ritmul, capacitatea de autocorectare.

Este recomandată și autoevaluarea. După o activitate orală, elevii pot răspunde la întrebări precum: „Ce sunete am pronunțat corect?", „Ce cuvinte mi-au creat dificultăți?" și „Ce voi exersa data viitoare?". Înregistrarea propriului discurs cu telefonul sau cu un instrument digital poate contribui la conștientizarea erorilor.

Evaluarea trebuie să fie în primul rând orientată spre inteligibilitate și comunicare. Un accent străin nu reprezintă în mod automat o problemă de comunicare. Cercetările recente din domeniul predării pronunției acordă o importanță tot mai mare inteligibilității în detrimentul obiectivului de a obține o pronunție identică celei a unui vorbitor nativ.

Predarea pronunției limbii engleze la clasele de liceu trebuie să depășească modelul tradițional bazat exclusiv pe ascultare și repetare. O abordare modernă presupune combinarea explicației fonetice cu exerciții de discriminare auditivă, minimal pairs, activități de accent și intonație, shadowing, jocuri de rol și sarcini comunicative.

Profesorul trebuie să stabilească priorități în funcție de nevoile elevilor și să urmărească în primul rând ca aceștia să poată comunica clar și eficient. Activitățile de pronunție devin mai eficiente atunci când sunt scurte, variate și integrate în lecțiile de vocabular, gramatică, ascultare și vorbire. Resursele actuale pentru profesori includ activități practice pentru sunete individuale, accent, intonație, schwa, vorbire continuă și perechi minimale, ceea ce demonstrează posibilitatea integrării pronunției în activitatea didactică obișnuită.

În concluzie, pronunția nu trebuie privită ca o componentă secundară a învățării limbii engleze. Ea contribuie direct la inteligibilitate, fluență și încrederea elevilor în comunicarea orală. O combinație între instruire explicită, exercițiu controlat și activități comunicative poate transforma pronunția dintr-un domeniu perceput ca dificil într-o componentă accesibilă și motivantă a lecției de limba engleză.

Bibliografie

British Council. (2018). *Pronunciation in the English language classroom is more than "listen and repeat"*. British Council.

British Council. (2025). *How can I improve my English pronunciation?* Learn English

British Council. (n.d.). *Pronunciation*. TeachingEnglish. africa.teachingenglish.org.uk

Crowther, D. (2026). *Teaching for Intelligibility*. TESOL Quarterly. https://doi.org/10.1002/tesq.70120. Wiley Online Library

Gordon, J. (2025). *Intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 speech: Effects of explicit pronunciation instruction and task-supported language teaching*. Canadian Journal of Applied Linguistics.

Nguyen, L. T. (2026). *English Pronunciation Teaching at Secondary Schools: Discoveries From an EFL Context*. International Journal of Applied Linguistics. https://doi.org/10.1111/ijal.70271. Wiley Online Library

Rahimi, M., & Ruzrokh, S. (2016). *The impact of teaching Lingua Franca Core on English as a foreign language learners' intelligibility and attitudes towards English pronunciation*. Asian Englishes, 18(2), 141–156. https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1173466. Taylor & Francis Online

Portofoliul reflexiv al cadrului didactic: Instrument de autoevaluare, inovație didactică și dezvoltare

Pruteanu Nona, Școala Gimnazială „Tristan Tzara" Moinești

Portofoliul reflexiv este o metodă fundamentală de dezvoltare profesională continuă și autoevaluare pentru cadrele didactice. Depășind percepția tradițională de instrument birocratic sau dosar administrativ, portofoliul este analizat ca o „oglindă profesională" și ca un spațiu viu de manifestare a creativității didactice. Lucrarea include repere teoretice accesibile, structura detaliată a portofoliului, un studiu de caz aplicat la clasă, precum și instrumente practice (fișe de lucru, grile și modele de jurnal reflexiv) menite să sprijine transformarea predării într-un demers umanist, adaptat complexității lumii contemporane.

1. INTRODUCERE ȘI CADRUL CONCEPTUAL: DE CE AVEM NEVOIE DE REFLECȚIE ÎN EDUCAȚIE?

Sistemele educaționale din întreaga lume trec printr-o etapă de reconfigurare profundă. În era digitală și a inteligenței artificiale, transmiterea pasivă de cunoștințe a devenit insuficientă. Elevii contemporani au nevoie de abilități de gândire critică, adaptabilitate, inteligență emoțională și capacitatea de a rezolva probleme complexe. Pentru a răspunde acestor cerințe, cadrul didactic nu mai poate fi un simplu executant al unei programe rigide, ci trebuie să devină un practicant reflexiv și un creator de oportunități de învățare.

Reflecția pedagogică este procesul conștient și sistematic prin care profesorul își analizează propriile decizii, metode, succese și eșecuri din sala de clasă. Așa cum arăta Donald Schön (1983), reflecția nu se rezumă la o simplă introspecție la finalul zilei, ci îmbină două dimensiuni esențiale:

- **Reflecția în timpul acțiunii (*reflection-in-action*):** Capacitatea de a reconfigura o explicație sau o activitate pe loc, în timp real, atunci când se observă lipsa de atenție sau de înțelegere a elevilor.
- **Reflecția asupra acțiunii (*reflection-on-action*):** Evaluarea aprofundată a lecției după încheierea acesteia, analizând ce a funcționat, ce a eșuat și ce poate fi îmbunătățit.

Reper umanist: Reflecția pedagogică transformă predarea dintr-o rutină tehnică într-un act umanist. Atunci când un profesor își chestionează propriile metode, el recunoaște că fiecare elev este o individualitate unică, care merită un demers didactic adaptat și empatic.

2. PORTOFOLIUL REFLEXIV – DEFINIȚIE, MISIUNE ȘI CLARIFICĂRI CONCEPTUALE

Adesea, termenul de „portofoliu" stârnește rețineri în rândul cadrelor didactice, fiind asociat cu îndosarierea formală a documentelor administrative pentru comisii și inspecții. Portofoliul reflexiv propus în această lucrare este diametral opus acestei abordări birocratice: el reprezintă o colecție personală, dinamică și structurată de dovezi ale gândirii, experimentării și dezvoltării profesionale ale cadrului didactic.

2.1. Funcțiile principale ale portofoliului reflexiv:

1. **Funcția de autoevaluare și diagnoză:** Îi permite profesorului să își identifice clar punctele tari, dar și momentele de blocaj sau vulnerabilitățile în gestionarea clasei.
2. **Funcția inovativă și creativă:** Oferă un spațiu sigur de testare a unor idei pedagogice noi, metode interactive sau abordări interdisciplinare.
3. **Funcția de documentare a progresului:** Transformă experiența difuză de zi cu zi într-un parcurs profesional vizibil și evaluabil în timp.
4. **Funcția de reglare emoțională:** Ajută la prevenirea stresului și a sindromului de burnout prin procesarea conștientă a dificultăților de la clasă.

3. STRUCTURA DETALIATĂ A PORTOFOLIULUI REFLEXIV

Pentru a fi cu adevărat util și sustenabil pe parcursul unui an școlar, portofoliul reflexiv trebuie să aibă o structură clară, dar flexibilă. Se recomandă organizarea acestuia în patru secțiuni complementare:

Secțiunea Portofoliului	**Conținuturi și Documente Specifice**	**Misiune Pedagogică**
I. Crezul Pedagogic și Profilul Personal	Eseu autobiografic, valorile educaționale de bază, obiectivele de dezvoltare profesională pentru anul în curs.	Clarificarea identității profesionale și a misiunii umaniste la clasă.
II. Jurnalul de Bord Reflexiv	Însemnări săptămânale scurte (3-5 minute), analize de caz rapide, înregistrări ale momentelor „Aha!”.	Monitorizarea continuă a climatului din clasă și a dinamicii predare-învățare.
III. Baza de Date de Bune Practici & Dovezi	Proiecte didactice inovatoare, fișe de lucru create, mostre din lucrările elevilor, fotografii din timpul activităților.	Consolidarea unei resurse metodice proprii, adaptate specificului elevilor.
IV. Vocea Elevilor și Feedback-ul	Bilețele de ieșire (*Exit tickets*), chestionare anonime, jurnale de învățare ale elevilor, observații de la colegi (*Interasistențe*).	Ancorarea demersului didactic în percepția reală și nevoile concrete ale beneficiarilor.

4. STUDIU DE CAZ: TRANSFORMAREA CLIMATULUI DE ÎNVĂȚARE PRIN PRACTICĂ REFLEXIVĂ

Contextul inițial: Într-o școală gimnazială, un cadru didactic care preda o disciplină din aria curriculară *Om și Societate* s-a confruntat cu un nivel scăzut de motivare și participare la clasa a VIII-a. Elevii erau pasivi, răspundeau doar când erau numiți și considerau materia ca fiind rigidă și lipsită de aplicabilitate practică.

4.1. Diagnoza prin Jurnalul reflexiv

Pe parcursul a trei săptămâni, profesorul a notat în jurnalul reflexiv observabile concrete de la ore. Analizând notele, a identificat o problemă majoră: *timpul de vorbire al profesorului (Teacher Talking Time) ocupa peste 75% din durata orei*, iar întrebările adresate clasei erau preponderent de tip închis (care solicitau memorarea, nu analiza).

4.2. Planul de Intervenție Creativă și Schimbările Efectuate

Profesorul a decis să aplice o strategie bazată pe învățarea prin cooperare și problematizare, structurată pe trei pași:

1. **Regula celor 30% / 70%:** Reducerea expunerii frontale la maximum 15 minute per oră, dedicând restul de 35 de minute activității directe a elevilor în grupuri mici.
2. **Tehnica „Întrebărilor Provocatoare”:** Înlocuirea întrebărilor de verificare cu dileme etice sau studii de caz ancorate în realitatea actuală.
3. **Introducerea Fișei de Feedback Rapid („Biletul de Ieșire”):** La finalul fiecărei săptămâni, elevii au completat anonim răspunsul la o singură întrebare: *„Ce lucru învățat azi te-a pus cel mai mult pe gânduri și de ce?”*

4.3. Rezultatele obținute și evaluarea impactului

După două luni de aplicare consecventă, analiza datelor din portofoliul reflexiv a evidențiat transformări remarcabile:

Dimensiune Observată	**Înainte de Intervenția Reflexivă**	**După 8 Săptămâni de Practică Reflexivă**
Implicarea elevilor	Pasivă, reținută; 3-4 elevi dominau discuțiile.	Activă; peste 85% din elevi au contribuit la proiectele de grup.
Calitatea întrebărilor adresate	Aproape inexistentă; întrebări legate doar de note.	Întrebări de profunzime, conexiuni cu evenimente din viața reală.

Dimensiune Observată	Înainte de Intervenția Reflexivă	După 8 Săptămâni de Practică Reflexivă
Starea de spirit a profesorului	Frustrare, senzație de epuizare și rutină.	Entuziasm, satisfacție profesională, sentiment de conectare.

5. INSTRUMENTAR PRACTIC: GHID DE REDACTARE ȘI MODELE DE FIȘE REFLEXIVE

Pentru a sprijini cadrele didactice în implementarea portofoliului reflexiv fără un consum excesiv de timp, prezentăm două instrumente practice gata de utilizat.

MODEL 1: FIȘA DE REFLECȚIE RAPIDĂ POST-LECȚIE („MODELUL GIBBS ADAPTAT")

- **1. Descriere (Ce s-a întâmplat?):** Care a fost cel mai important moment al lecției de astăzi?
- **2. Emoții și Reacții (Ce am simțit?):** Cum m-am simțit eu și cum s-au simțit elevii în timpul activității?
- **3. Evaluare (Ce a fost bine și ce a fost dificil?):** Ce metodă a funcționat excelent? Unde a apărut un blocaj?
- **4. Analiză (De ce s-a întâmplat așa?):** De ce au reacționat elevii în acest mod? Ce factori au influențat dinamica?
- **5. Plan de acțiune (Ce voi face data viitoare?):** Ce schimbare concretă voi aduce în următoarea lecție similară?

MODEL 2: GRILĂ DE AUTOEVALUARE A CREATIVITĂȚII DIDACTICE

Adresați-vă următoarele întrebări la finalul fiecărei unități de învățare:

- Am oferit elevilor cel puțin o ocazie de a alege modul în care își demonstrează învățarea? *(Da / Nu)*
- Am încurajat exprimarea opiniilor divergente și a ideilor neobișnuite în timpul orelor? *(Da / Nu)*
- Am folosit resurse din afara manualului (știri, imagini, resurse digitale, obiecte reale)? *(Da / Nu)*
- Cum am transformat o greșeală a unui elev într-o oportunitate de învățare pentru întreaga clasă? *(Notează exemplul)*

6. RECOMANDĂRI PENTRU EVITAREA RUTINĂRIEI ȘI SUSȚINEREA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE

Pentru ca portofoliul reflexiv să își păstreze valoarea de instrument viu și să nu se transforme într-o sarcină obositoare, se recomandă respectarea următoarelor principii metodice:

1. **Calitatea precede cantitatea:** O însemnare reflexivă autentică de 3 rânduri scrisă săptămânal este mult mai valoroasă decât pagini întregi de descrieri teoretice copiate la final de semestru.
2. **Digitalizarea portofoliului (E-Portofoliul):** Utilizarea unor aplicații simple (cum ar fi Google Drive, Notion sau OneNote) permite stocarea rapidă a fișierelor, fotografiilor și gândurilor din mers.
3. **Reflecția colaborativă (Colegiul de reflecție):** Împărtășirea unor secvențe din portofoliu cu un coleg de încredere sau în cadrul comisiilor metodice sporește valoarea învățării reciproce.
4. **Centrarea pe soluții, nu pe vinovăție:** Reflecția nu este un exercițiu de autocritică destructivă, ci un demers constructiv de descoperire a celor mai bune căi de sprijin pentru elevi.

7. CONCLUZII: CADRUL DIDACTIC CA MODEL DE ÎNVĂȚARE CONTINUĂ

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice prin intermediul portofoliului reflexiv nu este doar o opțiune metodologică, ci un angajament profund față de valorile educației umaniste. Într-o lume marcată de incertitudine și tehnologizare accelerată, elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de profesori autentici, flexibili și pasionați.

Portofoliul reflexiv le permite cadrelor didactice să își redescopere motivația profesională, să depășească rutina zilnică și să transforme sala de clasă într-un spațiu vibrant de dialog, creație și dezvoltare umană. Atunci când profesorul însuși devine un model de învățare continuă și de autoreflecție, el le transmite elevilor săi cea mai valoroasă lecție: aceea că cunoașterea de sine și curajul de a inova reprezintă cheile succesului în complexitatea lumii contemporane.

BIBLIOGRAFIE LUCRAREA 3

- Bocoș, M. (2013). *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Editura Polirom, Iași.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass, San Francisco.
- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (Ed. a III-a revizuită). Editura Polirom, Iași.
- Dewey, J. (2011). *Cum gândim*. Editura Paralela 45, Pitești.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.
- Iucu, R. B. (2008). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Editura Humanitas Educațional, București.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning*. Corwin Press, California.
- Păun, E. (2017). *Pedagogie. Despre educație și exponenții ei*. Editura Polirom, Iași.
- Perrenoud, P. (2001). *Dezvoltarea practicii reflexive în profesia de educat*. Editura Polirom, Iași.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

Creativitatea și reflecția în clasă: Cum transformăm predarea într-o experiență umanistă și ancorată în realitate

Pruteanu Nona, Școala Gimnazială „Tristan Tzara„ Moinești

Lumea din afara școlii se schimba cu o viteză uimitoare, iar elevii au nevoie de mai mult decât de simpla memorare a unor informații pe care le pot găsi la un click distanță. Acest articol își propune să explice cum pot profesorii să își transforme predarea folosind două instrumente accesibile: reflecția asupra propriilor metode și creativitatea pedagogică. O educație cu adevărat umanistă nu înseamnă doar parcurgerea unei programe, ci crearea unui spațiu în care elevii învață să gândească singuri, să pună întrebări și să se dezvolte ca oameni completi.

1. De ce avem nevoie de o schimbare în modul de predare?

Sistemul educațional tradițional a fost conceput într-o epocă în care informația era greu de găsit, iar rolul profesorului era acela de a o transmite mai departe. Astăzi, elevii noștri sunt copleșiți de informație, dar adesea le lipsesc instrumentele pentru a o înțelege, filtra și folosi în mod util. Dacă ne dorim ca școala să rămână un loc relevant, nu mai putem continua să predăm după rețete rigide. Educația umanistă pune omul — cu emoțiile, interesele și potențialul său — în centrul atenției. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorul trebuie să coboare de la catedră în rolul unui ghid care își adaptează constant parcursul în funcție de reacțiile și nevoile clasei.

2. Ce înseamnă, de fapt, să fii un profesor reflexiv?

Reflecția pedagogică nu este un concept teoretic complicat, ci o obișnuință simplă: aceea de a-ți pune întrebări sincere despre propria activitate. Cunoscutul cercetător Donald Schön arăta că profesioniștii adevărați lucrează în două moduri:

Reflecția în timpul acțiunii: Este abilitatea profesorului de a observa când o explicație nu funcționează și de a schimba abordarea pe loc. Dacă observi că elevii se plictisesc la o prezentare teoretică, te oprești și transformi lecția într-o dezbatere sau într-un joc.

Reflecția de după acțiune: Este analiza pe care o faci după terminarea orelor. Îți pui întrebări precum: *De ce s-a pierdut atenția în ultimele 10 minute? Ce a funcționat foarte bine azi și cum pot repeta acel succes?*

Când profesorul devine un practicant reflexiv, predarea încetează să mai fie o rutină obositoare și devine un proces continuu de descoperire.

3. Creativitatea ca atitudine, nu ca talent artistic

Adesea, creativitatea în educație este confundată cu orele de desen sau muzică. În realitate, creativitatea pedagogică înseamnă modul în care profesorul combină ideile, își adaptează tehnicile și creează contexte surprinzătoare pentru elevi. Creativitatea profesorului stimulează creativitatea elevilor. Atunci când lecția le permite copiilor să pună întrebări fără teama de a greși, când li se oferă libertatea de a găsi mai multe soluții la o singură problemă, procesul de învățare devine viu și memorabil.

Dimensiunea învățării	Abordarea Tradițională	Abordarea Reflexiv-Umanistă
Rolul profesorului	Sursă unică de cunoștințe, controlează tot	Facilitator, observator și partener de dialog
Rolul elevului	Ascultă, ia note și reproduce informația	Pune întrebări, explorează și creează proiecte
Găsirea răspunsurilor	Există un singur răspuns corect (cel din manual)	Sunt încurajate perspectivele multiple și argumentarea
Relația cu greșeala	Greșeala este sancționată prin note mici	Greșeala este folosită ca oportunitate de învățare

4. Concluzii

O educație ancorată în prezent nu se construiește prin reforme complicate scrise pe hârtie, ci prin schimbarea de atitudine la nivelul clasei. Cultivarea reflecției și a creativității le redă profesorilor bucuria de a preda, iar elevilor le oferă un mediu sigur și stimulativ în care să crească ca oameni liberi, empatici și pregătiți pentru viitor.

Bibliografie :

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

Dewey, J. (2011). *Cum gândim*. Editura Paralela 45, Pitești.

Robinson, K. (2011). *Ocrotiți creativitatea! O educație pentru copii creativi*. Editura Publica, București.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.

Cultivarea creativității și gândirii Inovatoare la elevi. Metode neconvenționale, micro-rutine pedagogice și tehnici interdisciplinare de stimulare a potențialului creator

Pruteanu Nona. Școala Gimnazială „Tristan Tzara" Moinești

Creativitatea este frecvent neînțeleasă în mediul școlar, fiind asociată exclusiv cu domeniile artistice (desen, muzică, lectură creativă). În realitate, creativitatea reprezintă o abilitate cognitivă fundamentală de rezolvare adaptativă a problemelor, ce poate și trebuie dezvoltată la toate disciplinele — de la matematică și fizică la istorie, geografie și tehnologie. În contextul actual, marcat de automatizare accelerată și acces instantaneu la informație, rolul școlii se deplasează de la simpla transmitere și reproducere de cunoștințe către formarea gândirii divergente, a flexibilității mentale și a curiozității structurate. În acest ghid îmi propun să ofer cadrelor didactice idei noi, aplicabile imediat la clasă, depășind rețetele clasice de tip „brainstorming" și propunând instrumente ancorate în cercetarea neuro-pedagogică recentă.

Principiul de bază: Creativitatea nu este un talent înnăscut, ci un mușchi cognitiv antrenabil .Orice elev are un potențial creator latent. Creativitatea nu apare spontan din nimic, ci este rezultatul unei interacțiuni dinamice între cunoștințe de bază solide, un mediu psihologic sigur și ștafete mentale (rutine de gândire) care provoacă tiparele liniare.

1. Paradigme noi și strategii neconvenționale de gândire

1.1. Trecerea de la „Cultura răspunsului corect" la „Cultura întrebării proactive"

Școala tradițională premiază aproape exclusiv viteza cu care elevul oferă un singur răspuns predeterminat. Pentru a stimula creativitatea, trebuie să inversăm această dinamică: valoarea procesului de învățare rezidă adesea în calitatea și profunzimea întrebărilor formulate de elevi.

- Jurnalul întrebărilor fără răspuns imediat: La finalul fiecărei lecții, elevii nu sunt întrebați doar „Ce ați înțeles?", ci notează pe un bilet o întrebare provocatoare la care lecția nu a răspuns încă. Ex: „Ce s-ar întâmpla cu fotosinteza dacă lumina Soarelui ar deveni verde?"
- • Pedagogia întrebărilor inversate: Cadrul didactic oferă un răspuns sau un rezultat final (ex: „Numărul 42" sau „Revoluția de la 1848"), iar elevii trebuie să formuleze 5 întrebări complet diferite din domenii variate care să aibă ca rezultat acel punct.

1.2. „Polenizarea încrucișată" (Cross-Pollination) Interdisciplinară

Mari descoperiri inovatoare au loc la granița dintre domenii aparent fără legătură. În loc să predăm disciplinele în containere izolate, stimulăm creativitatea prin tehnica asocierilor neașteptate:

Idee nouă: Tehnica „Sinteza Incompatibilă" (Matrix-Connect)

Propuneți elevilor două concepte extrase aleatoriu din două materii diferite (ex: Mecanica fluidelor de la fizică și Structura sonetului de la literatură). Provocarea constă în a crea o metaforă funcțională sau o aplicație care să folosească ambele principii (ex: Cum curge ideea poetică într-un sonet respectând legile de debit ale unui fluid?).

2. Tehnici de clasă de aplicat (Idei Inovatoare)

2.1. Metoda „Scenario Stacking" (Absurdul Riguros)

Brainstorming-ul clasic e adesea blocat de autocenzură. Metoda Scenario Stacking obligă mintea să iasă din canalele obișnuite de gândire prin adăugarea succesivă a 3 constrângeri absurde, urmată de rezolvarea logică a problemei.

Pasul 1 (Problema reală): Cum putem reduce risipa de hârtie în școală?

Pasul 2 (Adăugarea constrângerilor absurde):

(a) Fără a folosi deloc ecrane digitale;

(b) Soluția trebuie să implice gravitația;

(c) Soluția trebuie să fie distractivă pentru elevii de gimnaziu.

Pasul 3 (Invenția): Elevii proiectează un sistem mecanic cu scripeți și greutăți din hârtie reciclată care transformă maculatura în bile de joc pentru pauze.

2.2. Tehnica „Deconstrucției Inverse" (Reverse Brainstorming)

Când elevii sunt blocați în a găsi soluții bune, schimbați direcția atenției: cereți-le să găsească cele mai rele soluții posibile.

Exemplu practic: „Cum putem distruge complet colaborarea într-o echipă la proiectul de istorie?". Elevii vor enumera: întreruperea colegilor, ignorarea ideilor altora, neîmpărțirea sarcinilor. Ulterior, se inversează fiecare punct negativ pentru a obține un cod de conduită creativă creat chiar de ei.

2.3. Micro-Rutina „5-Minute Innovation Sandbox"

În primele 5 minute ale fiecărei ore (sau o dată pe săptămână), introduceți o pauză scurtă de ideație fără nicio mizăde notare:

Exercițiu de fluență: „Găsiți 10 utilizări neobișnuite pentru o agrafă de birou într-o expediție pe Marte."

• Exercițiu de reîncadrare: „Descrieți o zi ploioasă din perspectiva unei picături de apă care își dorește să devină zăpadă."

3. Designul Mediului de învățare și Managementul „Eșecului fertil"

Cel mai mare inamic al creativității la elevi este frica de a greși și dorința de conformare la așteptările profesorului. Pentru a debloca creativitatea, este necesară reconfigurarea climatului emoțional din clasă:

Matricea de reframing a greșelilor („Failing Forward")

Transformați noțiunea de „greșeală" în „prototip de lucru". Când un elev oferă un răspuns neașteptat sau greșit din punct de vedere factual, profesorul nu corectează direct („Greșit!"), ci întreabă: „În ce univers sau sub ce ipoteză ar fi funcționat această idee?" sau „Ce element interesant putem extrage din acest răspuns?".

- Zidul prototipurilor nereușite: Un spațiu pe panoul clasei unde sunt expuse ideile care nu au funcționat din prima, alături de lecția învățată din fiecare.

• Timpul de prototipare liberă: Alocarea de timp în care elevii lucrează fără frica de notație, primind doar feedback formativ de tip ghidaj („Ce ai putea încerca diferit?").

4. Fișe de lucru și exerciții practice pentru clasă

FIȘĂ DE LUCRU 1: Tehnica SCAMPER 2.0 (Adaptare pentru Elevi)

Alegeți un obiect sau un concept învățat recent (ex: Circuitul apei în natură) și aplicați următoarele transformari:

- S (Substituie): Ce element sau material poți înlocui?

• C (Combină): Cu ce alt obiect / proces îl poți uni?

- A (Adaptează): Cum îl poți adapta pentru a fi folosit în spațiu sau sub apă?

• M (Modifică / Mărește): Ce se întâmplă dacă îi schimbi dimensiunea de 100 de ori?

- P (Pune în altă utilizare): La ce altceva ar putea servi în bucătărie sau în medicină?
- E (Elimină): Ce componentă poți scoate fără a distruge funcția principală?
- R (Rearanjează / Inversează): Ce se întâmplă dacă funcționează în ordine inversă?

FIȘĂ DE LUCRU 2: Harta Metaforelor Inversate

Misiune: Explicați un concept tehnic sau abstract folosind o metaforă din lumea viețuitoarelor sau din viața cotidiană.

Exemplu: „Sistemul imunitar este ca o cetate medievală în care limfocitele T sunt cercetașii, iar anticorpii sunt cheile care blochează porțile.” Elevii își creează propriul dicționar vizual de metafore.

5. Evaluarea creativității fără a o strivi

Evaluarea creativității nu se face prin acordarea unei note pe baza preferințelor estetice ale profesorului, ci pe baza celor 4 piloni ai gândirii divergente stabiliți de E. Paul Torrance:

Dimensiune	Ce înseamnă la clasă?	Cum se încurajează?
Fluența	Capacitatea de a genera un număr mare de idei într-un timp dat.	Recompensarea cantității de idei inițiale, fără filtrare critică timpurie.
Flexibilitatea	Abilitatea de a schimba categoriile de gândire și abordările.	Solicitarea a cel puțin 3 soluții din domenii complet diferite.
Originalitatea	Producerea de idei rare, neobișnuite sau inovatoare.	Aprecierea soluțiilor care surprind și depășesc răspunsul standard.
Elaborarea	Dezvoltarea, detalierea și rafinarea unei idei brute.	Ghidarea elevului pentru a trasa pașii concreți de punere în practică.

Tabel Comparativ: Schimbarea de paradigme în predare

Abordarea Tradițională	bordarea Centrată pe Creativitate
Profesorul pune întrebări pentru a verifica dacă elevul știe răspunsul din manual.	Profesorul pune întrebări deschise care stimulează ipoteze noi și dezbateri.
Greșeala este penalizată prin scăderea notei.	Greșeala este analizată ca oportunitate de explorare și prototipare.
Sarcinile au o singură cale de rezolvare și un singur format final.	Sarcinile oferă autonomie privind alegerea metodei și formei de prezentare.
Disciplinele sunt predate izolat.	Se realizează conexiuni interdisciplinare frecvente și transfer de cunoștințe.

6. Ghid pentru depășirea blocurilor mentale la elevi

Elevii întâmpină adesea trei tipuri majore de blocaje în procesul creator:

- Blocajul perfecționist („Frica de foaia albă”): Elevul nu începe de teamă că prima idee nu va fi excelentă. Soluție: Tehnica „Draftului Groaznic” – elevul este obligat să scrie sau să schițeze intenționat o versiune slabă în 2 minute, pentru a debloca acțiunea.

• Blocajul de conformitate („Ce vrea profesorul să audă?”): Elevul caută doar răspunsul pe placul cadrului didactic. Soluție: Oferirea a 3 opțiuni de proiect din care cel puțin una este neconvențională (ex: podcast, bandă desenată, model 3D).

- Blocajul de supra-încărcare cognitivă: Elevul este copleșit de complexitatea cerinței. Soluție: Spargerea sarcinii în „micro-pași creativi” de câte 5 minute.

Dezvoltarea creativității elevilor nu necesită resurse financiare extraordinare sau tehnologii sofisticate, ci o schimbare de viziune pedagogică. Atunci când sala de clasă devine un spațiu de siguranță psihologică, unde curiozitatea este încurajată, ideile neobișnuite sunt explorate, iar eșecul este văzut ca o etapă firească a învățării, elevii își deblochează adevăratul potențial inovator — o pregătire esențială pentru provocările viitorului.

Bibliografie selectivă și referințe pedagogice

Amabile, T. M. (1996). Growing Up Creative: Nurturing Lifelong Creativity. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom Contexts for Creativity. High Ability Studies, 25(1), 53-69.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: HarperCollins.

De Bono, E. (2015). Gândirea laterală (Ed. a II-a). București: Editura Curtea Veche.

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

Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to be Creative (2nd ed.). Chichester: Capstone Publishing.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. Creativity Research Journal, 18(1), 87-98.

Torrance, E. P. (1974). Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical Manual. Lexington, MA: Personal Press.

RESURSE DIGITALE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

Prof. înv. Primar Răbulea Ancuța Maria

Școala Gimnazială „ Dr. Petru Șpan”Lupșa, jud. Alba

Digitalizarea educației reprezintă una dintre cele mai importante transformări ale societății contemporane. Integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicație în procesul didactic a devenit o necesitate. Eficientizarea resurselor digitale presupune utilizarea optimă a infrastructurii tehnologice, a platformelor educaționale, a conținutului digital și a competențelor utilizatorilor, astfel încât să se obțină performanță educațională ridicată cu un consum rațional de resurse financiare, materiale și umane. Organizații internaționale precum UNESCO și OECD subliniază importanța digitalizării inteligente a educației, punând accent pe acces echitabil, incluziune și sustenabilitate.

Platformele educaționale digitale

Platformele de tip Learning Management System (LMS) precum Moodle, Google Classroom și Microsoft Teams permit organizarea conținutului educațional, evaluarea elevilor și comunicarea eficientă. Eficiența acestora constă în centralizarea resurselor, reducerea costurilor cu materialele tipărite, automatizarea evaluării și arhivarea organizată a informațiilor.

Gestionarea conținutului digital și a infrastructurii IT

O altă dimensiune importantă este administrarea eficientă a conținutului digital. Crearea unor biblioteci virtuale bine structurate, actualizate periodic, contribuie la evitarea redundanței informaționale și la creșterea accesibilității resurselor. Manualele digitale, materialele multimedia și bazele de date academice reduc costurile logistice și facilitează accesul rapid la informație.

În ceea ce privește infrastructura, utilizarea serviciilor cloud oferite de companii precum Google Cloud sau Microsoft permite stocarea sigură a datelor și scalarea flexibilă a resurselor. Instituțiile pot evita investițiile excesive în servere locale și pot beneficia de actualizări automate și securitate sporită.

Eficientizarea infrastructurii presupune:

- audituri periodice ale echipamentelor;

- mentenanță preventivă;
- utilizarea echipamentelor energetice eficiente;
- planificarea strategică a achizițiilor.

tualizarea periodică a materialelor și utilizarea serviciilor cloud pentru stocarea sigură a datelor. Planificarea strategică a achizițiilor și mentenanța preventivă contribuie la reducerea costurilor pe termen lung.

Dezvoltarea competențelor digitale

Formarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și elevilor este esențială pentru valorificarea tehnologiei. Cadrul DigCompEdu evidențiază competențele necesare profesorilor pentru integrarea eficientă a tehnologiei în procesul didactic.

Personalizarea învățării și analiza datelor

Tehnologiile digitale permit personalizarea procesului educațional prin feedback automat și analiză a progresului elevilor. Learning analytics oferă profesorilor posibilitatea de a adapta strategiile didactice în funcție de nevoile individuale.

Sustenabilitate și responsabilitate digitală

Eficientizarea resurselor digitale are și o dimensiune ecologică, prin reducerea consumului de hârtie și utilizarea echipamentelor eficiente energetic. Respectarea normelor privind protecția datelor este esențială în mediul educațional.

Concluzie

Eficientizarea resurselor digitale în educație presupune o abordare integrată care combină infrastructura tehnologică, competențele digitale și strategiii pedagogice moderne. Utilizarea strategică și responsabilă a tehnologiei contribuie la creșterea performanței și la modernizarea sistemului educațional.

Bibliografie

1.Selwyn, N. (2016). Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Publishing
2.Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3.Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente teoretice și aplicații practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4.Potolea, D., & Toma, S. (coord.) (2013). *Evaluarea competențelor. Teorie și practică*. București: Editura Universitară.
5.Istrate, O. (2010). *E-learning. Tehnologii și aplicații în educație*. București: Editura Agata.
6.Vlăsceanu, L. (2001). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Iași: Editura Polirom.

CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE PEDAGOGICĂ ÎN GRĂDINIȚĂ – REPERE PENTRU O EDUCAȚIE UMANISTĂ ȘI RELEVANTĂ

Profesor pentru educație timpurie Răceanu Andreea-Denisa
Grădinița cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu

Educația timpurie are misiunea de a crea contexte în care copilul să se dezvolte armonios, să se exprime liber și să dobândească încredere în propria capacitate de a înțelege lumea. În acest proces, creativitatea copilului și reflecția pedagogică a cadrului didactic devin repere esențiale pentru o educație relevantă, umanistă și adaptată complexității societății contemporane.

Lumea actuală este caracterizată de schimbări rapide, diversitate, acces extins la informație și situații pentru care nu există întotdeauna răspunsuri unice. În acest context, educația nu mai poate avea ca scop exclusiv transmiterea de cunoștințe. Copilul are nevoie să învețe să observe, să pună întrebări, să imagineze soluții, să coopereze și să își exprime emoțiile și ideile într-un climat de siguranță. Tocmai de aceea, educația preșcolară trebuie să rămână profund umană, apropiată de nevoile reale ale copilului și capabilă să valorifice curiozitatea naturală a vârstei.

Creativitatea și reflecția pedagogică se completează reciproc. Prima îi oferă copilului libertatea de a explora și de a construi sens, iar cea de-a doua îl ajută pe educator să analizeze propriile decizii, să înțeleagă mai bine reacțiile copiilor și să ajusteze demersul didactic. Astfel, calitatea educației nu se măsoară numai prin ceea ce se predă, ci și prin felul în care copilul este ascultat, încurajat și implicat.

Creativitatea – resursă fundamentală a copilăriei

La vârsta preșcolară, creativitatea apare firesc în jocul simbolic, desen, povestire, construcție, mișcare și conversație. Un copil creativ nu este doar acela care realizează produse artistice originale, ci și acela care formulează ipoteze, găsește întrebuințări neobișnuite pentru obiecte, inventează personaje sau propune soluții diferite la aceeași situație. Rolul cadrului didactic este de a proteja această disponibilitate și de a evita uniformizarea excesivă a răspunsurilor.

Activitățile cu final deschis sunt deosebit de valoroase: „Cum ar putea continua povestea?”, „În câte feluri putem construi un pod?”, „Ce s-ar întâmpla dacă ploaia ar fi colorată?” sau „Cum putem transforma aceste materiale în ceva util?”. În astfel de situații, nu răspunsul perfect este important, ci procesul de căutare, încercare și argumentare. Copilul învață că ideile sale au valoare și că greșeala poate fi o etapă firească a descoperirii.

Reflecția pedagogică – de la rutină la practică conștientă

Reflecția pedagogică presupune ca educatoarea să își analizeze sistematic activitatea: Ce i-a implicat cu adevărat pe copii? Cine a rămas în afara sarcinii? Ce întrebări au apărut spontan? Ce aș putea schimba data viitoare? Această analiză simplă transformă experiența zilnică într-o sursă de dezvoltare profesională și previne aplicarea mecanică a unor metode care nu răspund particularităților grupei.

Repere pentru o educație umanistă și relevantă

O educație umanistă pornește de la respectul pentru copil ca persoană, cu ritm propriu, interese, emoții și experiențe diferite. În grădiniță, aceasta se concretizează prin relații bazate pe empatie, dialog și încredere, prin evitarea etichetărilor și prin oferirea unor modalități variate de participare. Copilul trebuie să simtă că poate vorbi, poate întreba și poate încerca fără teama de a fi ridiculizat sau comparat permanent cu ceilalți.

Relevanța educației apare atunci când activitățile au legătură cu viața reală. Observarea naturii, îngrijirea unei plante, organizarea unui mic proiect de reciclare, construirea unei jucării din materiale refolosibile sau discutarea unei situații de conflict din grupă oferă contexte autentice pentru învățarea despre responsabilitate, cooperare și grijă față de mediu. Astfel, copilul nu memorează doar informații, ci înțelege relații și consecințe.

Bune practici în activitatea cu preşcolarii

Un prim reper îl constituie amenajarea unui mediu educațional flexibil. Centrele de interes pot include materiale naturale, obiecte reciclabile, piese de construcție, cărți, materiale artistice și elemente care invită la investigație. Educatorul poate schimba periodic provocările, în funcție de întrebările și preocupările copiilor, astfel încât spațiul să devină un „al treilea educator”.

Un al doilea reper este conversația reflexivă. După o activitate, copiii pot răspunde la întrebări precum: „Ce ți-a plăcut?”, „Ce a fost dificil?” sau „Ce ai face altfel?”. Aceste momente dezvoltă limbajul și capacitatea de a recunoaște propriile strategii, iar răspunsurile îi oferă educatorului informații utile pentru activitățile viitoare.

Un al treilea reper este documentarea învățării. Fotografii, replici ale copiilor, desene și note de observație pot fi reunite într-un portofoliu care face vizibil progresul și modul în care copilul gândește.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice reprezintă două direcții complementare pentru o educație timpurie conectată la lumea actuală. Creativitatea îl ajută pe copil să gândească flexibil,

să imagineze și să aibă curajul de a explora, iar reflecția îl ajută pe educator să transforme rutina în practică pedagogică atentă și responsabilă. O grădiniță relevantă nu este aceea care urmărește mereu noutatea metodologică, ci aceea care păstrează copilul, relația și sensul în centrul procesului educațional.

Bibliografie

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

Ionescu, M., Radu, I. (coord.) (2001). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia.

Dezvoltarea creativității pedagogice pentru o educație de calitate

Prof. Răducan Dan Florentin

Liceul Tehnologic Decebal

Drobeta-Turnu Severin

Lumea contemporană, marcată de expansiunea inteligenței artificiale, digitalizare rapidă și dinamism informațional, impune o regândire profundă a actului didactic. În acest peisaj, creativitatea pedagogică nu mai este un simplu ornament metodologic, ci o necesitate fundamentală. O educație umanistă autentică trebuie să depășească transmiterea pasivă de date și să se axeze pe dezvoltarea integrității morale, a profunzimii emoționale și a independenței intelectuale a elevului.

Ancorarea educației în prezentul complex presupune recalibrarea priorităților la clasă prin câteva direcții esențiale:

- **Gândirea critică și discernământul etic:** Într-o eră a supraabundenței informaționale și a filtrelor algoritmice, educatorul creativ stimulează capacitatea elevilor de a analiza, evalua și chestiona sursele de cunoaștere.
- **Empatia și inteligența emoțională:** Tehnologia facilitează conexiunea rapidă, dar poate adânci izolarea socio-emoțională. Cadrele didactice au misiunea de a construi spații de dialog autentic, cultivând compasiunea, ascultarea activă și auto-reflexia.
- **Transdisciplinaritatea:** Provocările globale actuale nu pot fi înțelese prin discipline izolate. Creativitatea pedagogică se manifestă prin conectarea științelor exacte cu artele, etica și filosofia, oferind elevilor o viziune holistică asupra lumii.

Pentru a forma minți flexibile și profunde, profesorul însuși trebuie să treacă de la rolul de lider autoritar la cel de designer al experiențelor de învățare.

- **Design Thinking aplicat în educație:** Identificarea nevoilor reale ale elevilor, prototiparea unor metode de predare interactive și ajustarea lor continuă pe baza feedback-ului.
- **Învățarea bazată pe probleme reale (Problem-Based Learning):** Conectarea curriculumului la teme contemporane majore (de la sustenabilitate și ecologie, până la etica digitală și diversitatea culturală).
- **Practica reflexivă:** Trecerea de la o pedagogie normativă și rigidă la o analiză critică a propriului stil de predare, unde eșecul unei secvențe didactice devine sursă de inovare.
- Cultivarea creativității pedagogice reprezintă puntea de legătură între principiile umaniste clasice și exigențele viitorului. Prin transformarea clasei dintr-un spațiu de stocare a datelor într-un laborator al curiozității și al dezvoltării umane, profesorul contemporan formează cetățeni empatici, autonomi și pregătiți să navigheze cu discernământ complexitatea lumii actuale.

Profesor : Răducanu Mădălina Adriana

Şcoala Gimnazială „P.H. Zangopol”-

-structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu”

Buzău

Rolul competențelor sociale și emoționale în educația incluzivă

Educația incluzivă reprezintă un model educațional modern care promovează egalitatea de șanse pentru toți elevii. Fiecare copil are dreptul de a participa activ la procesul de învățare, indiferent de diferențele sociale, culturale sau intelectuale. Într-o școală incluzivă, profesorii adaptează metodele de predare pentru a răspunde nevoilor fiecărui elev. Atmosfera clasei trebuie să fie una bazată pe respect, colaborare și sprijin reciproc. Elevii învață să comunice și să coopereze într-un mod pozitiv și constructiv. Astfel, școala contribuie la formarea unei societăți tolerante și echitabile. Un aspect important al educației incluzive îl reprezintă utilizarea metodelor moderne și interactive de predare. Activitățile de grup, jocurile educative și proiectele creative stimulează participarea tuturor elevilor. Prin aceste metode, copiii își dezvoltă încrederea în sine și capacitatea de a lucra în echipă. Profesorii trebuie să creeze situații de învățare atractive și accesibile pentru fiecare copil. Adaptarea conținuturilor și utilizarea resurselor digitale facilitează procesul educativ. În acest mod, elevii sunt motivați să participe activ la activitățile școlare.

Educația incluzivă contribuie și la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor. Copiii învață să respecte diferențele dintre oameni și să accepte diversitatea. Activitățile colaborative îi ajută să își exprime opiniile și să asculte punctele de vedere ale colegilor. În același timp, elevii dezvoltă empatia, responsabilitatea și spiritul de solidaritate. Un climat pozitiv în clasă favorizează integrarea tuturor copiilor și reducerea discriminării. Astfel, școala devine un spațiu sigur și prietenos pentru fiecare elev. Un alt element important al educației incluzive este dezvoltarea spiritului de cooperare între elevi. Activitățile desfășurate în echipă îi ajută pe copii să comunice mai bine și să își ofere sprijin reciproc. Prin colaborare, elevii învață să respecte opiniile colegilor și să accepte diferențele dintre ei. Profesorul are rolul de a crea un climat bazat pe încredere și încurajare. Fiecare copil trebuie să se simtă apreciat și valorizat în cadrul colectivului clasei. În acest fel, educația incluzivă contribuie la formarea unor relații armonioase și la dezvoltarea unei comunități școlare unite Tehnologia are un rol esențial în susținerea educației incluzive. Platformele educaționale și resursele digitale permit personalizarea activităților de învățare. Elevii pot utiliza materiale interactive, prezentări multimedia și aplicații educative adaptate nevoilor lor. Aceste instrumente facilitează accesul la informație și dezvoltă interesul pentru studiu. Totodată, tehnologia contribuie la creșterea participării active a elevilor în cadrul lecțiilor. Prin utilizarea

mijloacelor moderne, procesul educativ devine mai eficient și mai atractiv. Educația incluzivă contribuie și la prevenirea abandonului școlar și la creșterea motivației pentru învățare. Atunci când elevii se simt acceptați și sprijiniți, ei participă mai activ la activitățile școlare și își dezvoltă dorința de a învăța. Profesorii trebuie să ofere fiecărui copil oportunitatea de a-și valorifica aptitudinile și talentele personale. Încurajarea progresului individual și aprecierea efortului au un impact pozitiv asupra rezultatelor școlare. De asemenea, implicarea elevilor în activități practice și creative face procesul educativ mai atractiv. Astfel, școala devine un mediu în care fiecare copil poate avea succes și se poate dezvolta armonios.

Educația incluzivă are un rol fundamental în formarea unei societăți moderne și democratice. Prin promovarea respectului și a egalității de șanse, școala contribuie la dezvoltarea armonioasă a fiecărui elev. Profesorii, familia și comunitatea trebuie să colaboreze pentru crearea unui mediu educațional pozitiv și accesibil tuturor. Activitățile interactive și metodele moderne de predare susțin integrarea și participarea activă a elevilor. Educația incluzivă înseamnă acceptare, cooperare și valorizarea potențialului fiecărui copil.

Astfel, școala devine un spațiu al progresului și al dezvoltării personale.

Bibliografie :

1. Booth, Tony & Ainscow, Mel – Index for Inclusion, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2011.

2. Ionescu, Miron – Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.

3. UNESCO – Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, Paris, 2005. 4. Vrasmaș, Traian – Educația incluzivă în școală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.

Profesor : Răducanu Mădălina Adriana

Şcoala Gimnazială „P.H. Zangopol”-

- structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu”

Buzău

Bazele învățării autentice - studiu de specialitate

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările sociale, culturale și tehnologice ale societății. În acest context, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și verificarea unor informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească independent, să se adapteze și să găsească soluții în situații noi. Creativitatea devine astfel o componentă importantă a educației, deoarece oferă elevului posibilitatea de a privi realitatea din perspective diferite și de a transforma cunoștințele dobândite în idei și produse personale. Învățarea creativă pune accent pe implicarea activă a celui care învață și pe înțelegerea profundă, nu doar pe memorarea conținuturilor. Educația creativă poate fi înțeleasă ca un proces prin care elevul este încurajat să exploreze, să formuleze întrebări, să experimenteze și să propună soluții originale.

Creativitatea nu reprezintă o caracteristică rezervată anumitor copii considerați „talentați”, ci un potențial care poate fi dezvoltat prin experiențe educaționale adecvate. Fiecare elev poate manifesta creativitate într-un mod diferit, în funcție de interesele, experiențele și particularitățile sale. De aceea, cadrul didactic trebuie să ofere situații de învățare suficient de variate pentru ca elevii să își poată descoperi și valorifica propriile resurse creative.Un element esențial al educației inspiratoare îl reprezintă stimularea curiozității. Copilul este, în mod natural, curios și dorește să descopere lumea din jurul său, însă această disponibilitate poate fi diminuată atunci când activitățile școlare sunt exclusiv repetitive și bazate pe reproducerea unor răspunsuri prestabilite. Pentru menținerea curiozității, profesorul poate utiliza întrebări deschise, situații-problemă, experimente, jocuri și activități de investigare.

Atunci când elevului i se oferă posibilitatea de a descoperi singur anumite relații și explicații, învățarea devine mai atractivă și mai relevantă. Un alt principiu al educației creative este valorizarea ideilor elevilor. Chiar și atunci când o idee nu este complet corectă, aceasta poate reprezenta punctul de plecare pentru o discuție și pentru construirea unei înțelegeri mai profunde. Profesorul poate încuraja exprimarea opiniilor prin formulări precum „Cum ai ajuns la această concluzie?”, „Ce altă soluție ar putea exista?” sau „Cum ai putea îmbunătăți această idee?”. O asemenea abordare dezvoltă nu numai creativitatea, ci și capacitatea de argumentare și reflecție. Cercetările dedicate creativității în procesul didactic subliniază importanța unui climat în care elevii simt că ideile lor sunt ascultate și valorizate. [3 Jocul constituie un instrument pedagogic important pentru stimularea creativității, în special la vârstele mici.

Prin intermediul jocului, copilul poate experimenta roluri, situații și soluții fără presiunea unui rezultat imediat. Jocurile de rol, jocurile de construcție, activitățile dramatice și jocurile de imaginație dezvoltă flexibilitatea gândirii și capacitatea de a combina informații într-o manieră originală. În același timp, jocul poate contribui la dezvoltarea limbajului, a cooperării și a abilităților emoționale. Integrarea unor elemente ludice în activitățile școlare poate transforma învățarea într-o experiență mai plăcută și mai motivantă. Metodele interactive reprezintă o altă modalitate prin care creativitatea poate fi introdusă în activitatea didactică. Brainstormingul, dezbaterea, studiul de caz, proiectul, harta conceptuală și metoda „Știu – Vreau să știu – Am învățat" oferă elevilor posibilitatea de a participa activ la construirea cunoștințelor. Brainstormingul, de exemplu, poate facilita producerea unui număr mare de idei într-un timp relativ scurt, fără evaluarea imediată a acestora. Ulterior, ideile pot fi analizate, grupate și transformate în soluții.

Astfel de metode favorizează exprimarea liberă, cooperarea și încrederea elevilor în propriile capacități. Activitățile interdisciplinare pot avea, de asemenea, un rol important în dezvoltarea creativității. Atunci când o temă este abordată din perspectiva mai multor discipline, elevul este încurajat să realizeze conexiuni între informații și să le utilizeze într-un context nou. De exemplu, tema mediului poate fi abordată prin intermediul științelor, geografiei, limbii române, educației plastice și tehnologiei. Elevii pot cerceta cauzele poluării, pot interpreta date, pot redacta mesaje de sensibilizare și pot realiza materiale vizuale. O asemenea abordare depășește limitele unei singure discipline și contribuie la formarea unei gândiri flexibile. Un rol deosebit în educația creativă îl au artele și activitățile culturale.

Desenul, pictura, muzica, teatrul, dansul și literatura oferă copiilor contexte în care își pot exprima emoțiile, ideile și experiențele personale. Aceste activități nu trebuie orientate exclusiv spre obținerea unui produs estetic perfect, ci spre procesul de explorare și exprimare. UNESCO subliniază faptul că educația prin cultură și arte poate susține creativitatea, gândirea critică și respectul pentru diversitatea culturală. [4] Prin urmare, dimensiunea artistică poate contribui la construirea unei educații mai echilibrate și mai apropiate de nevoile reale ale elevilor. Tehnologia poate completa în mod eficient educația creativă atunci când este utilizată în scopuri pedagogice bine definite.

Elevii pot realiza prezentări, filme scurte, postere digitale, povești multimedia sau materiale audio. În acest fel, ei nu mai sunt doar consumatori de informații, ci devin creatori de conținut. Utilizarea tehnologiei trebuie însă însoțită de dezvoltarea competențelor de selectare și verificare a informațiilor. În plus, este important ca instrumentele digitale să nu înlocuiască interacțiunea umană, jocul, experiențele practice și comunicarea directă, ci să le completeze. Pentru dezvoltarea creativității este necesară și o reconsiderare a modului în care este utilizată evaluarea. Atunci când elevul este preocupat exclusiv de obținerea unui calificativ sau a unei note, poate deveni reticent în a încerca soluții neobișnuite. Evaluarea formativă, feedbackul descriptiv și autoevaluarea pot crea condiții mai favorabile pentru dezvoltarea inițiativei. Profesorul poate evalua nu numai rezultatul final, ci și procesul: modul în care elevul a formulat idei, a depășit dificultățile, a colaborat și și-a îmbunătățit produsul. Cercetările privind creativitatea școlară

recomandă tocmai integrarea unor modalități prin care progresul creativ al elevului să poată fi observat și susținut.

Educația inspiratoare are și o importantă dimensiune socio-emoțională. Un copil care are încredere în propriile capacități este mai dispus să pună întrebări, să încerce lucruri noi și să accepte provocările. Relația dintre profesor și elev trebuie să se bazeze pe respect, empatie și încurajare. Profesorul poate deveni un model de curiozitate și deschidere, demonstrând că învățarea continuă este importantă la orice vârstă. În același timp, familia și comunitatea pot susține procesul educațional prin oferirea unor experiențe culturale, practice și sociale variate. Dezvoltarea creativității este, astfel, rezultatul interacțiunii dintre școală, familie și mediul în care copilul se dezvoltă.

Educația creativă și inspiratoare reprezintă o direcție importantă pentru dezvoltarea unei școli adaptate realităților contemporane. Ea presupune trecerea de la un model centrat predominant pe transmiterea informațiilor la unul care valorifică participarea, inițiativa, imaginația și capacitatea elevului de a construi sens. Profesorul are misiunea de a crea contexte în care fiecare copil să poată explora, experimenta și progresa în ritmul propriu. Creativitatea nu trebuie privită ca un element suplimentar al educației, ci ca o dimensiune transversală care poate fi cultivată în toate disciplinele. Printr-o educație care inspiră, școala poate contribui la formarea unor persoane autonome, curioase, responsabile și capabile să transforme ideile în acțiuni și soluții pentru societatea viitorului.

Bibliografie

1. Bocoș, M. (2013). Instruirea interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Iași: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. Dau-Gaşpar, O. (2022). Aspecte psihopedagogice și sociale ale creativității în funcție de diversitatea individuală. București: Editura Universitară. [5]
4. Iucu, R. B. (2001). Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Editura Polirom.
5. Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis.
6. Munteanu, A. (1994). Incursiune în creatologie. Timișoara: Editura Augusta.
7. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia copilului modern. Iași: Editura Polirom.

Profesor : Răducanu Mădălina Adriana

Şcoala Gimnazială „P.H. Zangopol”-

- structura Liceului Tehnologic „Dimitrie Filipescu”

Buzău

Educația interculturală - studiu de specialitate

Educația interculturală reprezintă o componentă importantă a pedagogiei moderne și are rolul de a promova respectul față de diversitate. În societatea contemporană, elevii provin din medii culturale și sociale diferite, iar școala trebuie să răspundă acestor provocări. Abordările interculturale contribuie la dezvoltarea toleranței și la eliminarea prejudecăților dintre indivizi. Prin activități educative adaptate, elevii învață să comunice eficient și să colaboreze. Educația interculturală favorizează integrarea socială și egalitatea de șanse. Astfel, școala devine un spațiu al dialogului și al cooperării.

Conceptul de interculturalitate presupune acceptarea și valorizarea diferențelor culturale dintre oameni. În mediul educațional, acest principiu poate fi aplicat prin metode moderne și interactive de predare. Profesorii trebuie să încurajeze comunicarea deschisă și respectul reciproc între elevi. Activitățile de grup și proiectele tematice stimulează colaborarea și schimbul de idei. Elevii învață să respecte opiniile și valorile celor din jur. În acest mod, școala contribuie la formarea unor relații armonioase între elevi.

Profesorul are un rol esențial în promovarea educației interculturale și în crearea unui climat educațional pozitiv. Acesta trebuie să adapteze metodele didactice în funcție de nevoile și particularitățile elevilor. Un profesor deschis și tolerant poate influența pozitiv relațiile dintre copii. Comunicarea eficientă și implicarea activă a elevilor contribuie la succesul procesului educativ. În plus, profesorul trebuie să încurajeze cooperarea și respectul reciproc. Astfel, actul educațional devine mai accesibil și mai eficient pentru toți elevii.

Activitățile extracurriculare contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor interculturale ale elevilor. Participarea la concursuri, proiecte internaționale și schimburi culturale stimulează interesul pentru diversitate. Elevii au posibilitatea de a descoperi tradiții și obiceiuri specifice altor popoare. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea empatiei și a spiritului de echipă. În același timp, elevii își îmbunătățesc capacitatea de comunicare și adaptare. Activitățile extracurriculare completează în mod eficient procesul educativ desfășurat în școală.

Tehnologia modernă are un rol important în promovarea educației interculturale și în facilitarea comunicării dintre elevi. Platformele digitale permit colaborarea între școli din diferite țări și culturi. Prin intermediul proiectelor online, elevii schimbă informații și experiențe educative. Utilizarea tehnologiei contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice și sociale. În plus, accesul la resurse internaționale stimulează interesul pentru alte culturi. Astfel, tehnologia devine un instrument eficient al educației interculturale.

Familia reprezintă un factor important în formarea atitudinilor interculturale ale copiilor. Părinții trebuie să promoveze respectul și toleranța încă din primii ani de viață ai copilului. Colaborarea dintre familie și școală contribuie la dezvoltarea unui climat educațional armonios. Activitățile organizate împreună cu părinții favorizează apropierea dintre diferite comunități culturale. Copiii învață să respecte tradițiile și valorile altor persoane. În acest mod, familia sprijină procesul de integrare și cooperare socială.

Educația interculturală contribuie și la prevenirea discriminării și a conflictelor sociale. Prin activități bazate pe cooperare și dialog, elevii învață să accepte diferențele individuale. Școala trebuie să promoveze egalitatea de șanse și respectarea drepturilor tuturor elevilor. Dezbaterile și activitățile interactive stimulează dezvoltarea spiritului critic și a empatiei. Elevii învață să rezolve conflictele prin comunicare și colaborare. Astfel, educația interculturală susține formarea unui climat școlar pozitiv și echilibrat.

Dezvoltarea competențelor sociale și civice reprezintă un obiectiv important al educației interculturale. Elevii trebuie să învețe să coopereze și să participe activ la viața comunității. Activitățile interculturale stimulează responsabilitatea și implicarea în proiecte comune. În același timp, acestea favorizează respectul față de valorile democratice și drepturile omului. Elevii își dezvoltă capacitatea de a comunica și de a lucra în echipă. Prin urmare, educația interculturală contribuie la formarea unor cetățeni activi și responsabili.

Mobilitatea internațională și globalizarea determină apariția unor noi provocări pentru sistemul educațional. Din acest motiv, școala trebuie să pregătească elevii pentru integrarea într-o societate multiculturală. Comunicarea interculturală devine o competență esențială în viața personală și profesională. Elevii trebuie să fie capabili să colaboreze cu persoane aparținând unor culturi diferite. Educația interculturală îi ajută să înțeleagă și să respecte diversitatea umană. Astfel, școala răspunde cerințelor unei societăți moderne și dinamice.

Abordările interculturale în educație reprezintă o necesitate a lumii contemporane. Acestea contribuie la dezvoltarea respectului, toleranței și cooperării între indivizi. Școala are responsabilitatea de a crea un mediu educațional incluziv și echitabil. Profesorii, familia și comunitatea trebuie să colaboreze pentru susținerea valorilor interculturale. Prin educație interculturală se promovează egalitatea de șanse și dialogul dintre culturi. Astfel, educația devine un factor important al progresului social și uman.

Bibliografie :

1. Joița, Elena – *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, 2007.
2. Păun, Emil – *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999.
3. Neacșu, Ioan – *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București, 1999.
4. Cozma, Teodor – *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.
5. Bocoș, Mușata – *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2013.
6. Văideanu, George – *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.

Greşeli tipice în rezolvarea exerciţiilor şi problemelor privind integrala şi primitiva.

Râpă Mihaela

Liceul Teoretic Mircea Eliade Lupeni

1) Fie funcţia $f:[0,3]\to\mathbb{R}$

$$f(x)=\begin{cases} x, daca\ 0\le x<1 \\ 3-x, daca\ 1\le x\le 3 \end{cases}.$$

Să se stabilească dacă f este integrabilă si aplicabilitatea formulei din teorema de medie $\int_b^a f(x)dx=f(\xi)(b-a)$, $\xi\epsilon(a,b)$.

Rezolvare:

Întrucât f este marginită si f este discontinuă doar în x=1 şi deci mulţimea punctelor de discontinuitate este {1} de masură nula rezulta că funcţia este integrabilă.

Cum $\int_0^3 f(x)dx=\int_0^1 xdx+\int_1^3(3-x)dx=\frac{x^2}{2}|_0^1+\left(3x-\frac{x^2}{2}\right)|_1^3$

$=\frac{1}{2}+9-\frac{9}{2}-3+\frac{1}{2}=\frac{5}{2}$.

Rezultă că există $\xi\epsilon\ (0,3)$ astfel încât $\int_0^3 f(x)dx$ = (3-0)$f(\xi)\Rightarrow f(\xi)=\frac{5}{6}$ şi $\xi=\frac{5}{6}$

Soluţia este greşită deoarece condiţia de continuitate din teorema de medie este esenţiala.

Există funcţii integrabile discontinue pentru care nu putem găsi $\xi\epsilon(a,b) astfel$ încât $\int_a^b f(x)dx=f(\xi)(b-a)$.

Ex. $f(x)=\begin{cases} x,\ x\epsilon[0,1] \\ 4-x, x\epsilon(1,2] \end{cases}$, $f:[0,2]\to\mathbb{R}$.

este integrabilă discontinuă *în x=1 şi* $\int_0^2 f(x)dx$=3 ; 3=(2-0)· $f(\xi)$, rezultă că $f(\xi)=\frac{3}{2}$ valoare pe care o funcţia nu o ia.

2) Să se arate că funţia $f:[a,b]\to\mathbb{R}$ este integrabila şi strict pozitivă şi $\int_a^b f(x)dx=0$ atunci cand $a=b$.

Rezolvare:

Aplicând teorema de medie razultă că există $\xi\epsilon(a,b)$ *astfel încât*

$\int_a^b f(x)dx$ = $f(\xi)(b-a)$ = 0 *dar* $f(\xi)>0$, *rezultă că* $b=a$.

Soluţia este greşită deoarece nu avem în ipoteză că f este o funcţie continuă şi atunci nu se poate aplica teorema de medie.

Soluţia corectă este: presupunem $a<b$, *f*-integrabilă pe *[a,b]* rezultă că funcţia *f* este aproape peste tot contină pe [*a,b*] şi atunci va avea cel puţin un punct de continuitate *c*. Dar atunci *f* este nulă în acest punct. Într-adevar dacă am avea *f(c)>0* ar rezulta că există o vecinătate a lui *c* pe care *f(x)*>0 rezultând că $\int_{c+\xi}^{c-\xi} f(x)dx > 0$, ceea ce intră în contradicţie cu faptul că $\int_a^b f(x)dx=0$.

Deci f(c)=0 este în contradiţie cu faptul ca *f* este strict pozitivă pe *[a,b]*.

În consecinţă *a=b*.

3*)* Să se calculeze aria mărginită de graficul functiei*: f(x)=*x^2*-1,* axa *Ox si* dreptele *x = -2 si x = 2*.

Rezolvare:

Observăm că funcţia *f* este pară.

aria= $\int_{-2}^{2}(x^2-1)dx$

= $2\int_0^2(x^2-1)dx$.

= $2\left(\frac{x^3}{3}-x\right)|_0^2=$

=$2\left(\frac{8}{3}-2\right)= 2\cdot\frac{2}{3}=\frac{4}{3}$ - greşit deoarece funcţia *f* nu este pozitivă pe întreg intervalul [-2,2].

Soluţia corectă:

aria =$\int_{-2}^{-1}(x^2-1)dx+\int_{-1}^{1}(1-x^2)dx+$

$+\int_1^2(x^2-1)dx=\left(\frac{x^3}{3}-x\right)|_{-2}^{-1}+2\left(x-\frac{x^3}{3}\right)|_0^1+\left(\frac{x^3}{3}-x\right)|_1^2=4.$

4)Fie *f:[0,2π]* → ℝ*;* *f(x)*=$\frac{1}{2+\cos x}$.

Să se calculeze $\int f(x)dx$.

Rezolvare:

Funcţia *f* este continuă pe [0,2π] rezultă că *f* admite primitive.

f(x)=$\frac{1}{2+\frac{1-tg^2\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}}=\frac{1}{\frac{3+tg^2\frac{x}{2}}{1+tg^2\frac{x}{2}}}=\frac{1+tg^2\frac{x}{2}}{3+tg^2\frac{x}{2}}$.

Facem substituţia *tg* $\frac{x}{2}$ *=t,* rezultă că

$\frac{x}{2}$ = *arctg t,*$\Longrightarrow$*x=2arctg t* $\Longrightarrow$

$dx = \frac{2}{1+t^2}dt \Longrightarrow \int \frac{1+t^2}{3+t^2}\cdot\frac{2}{1+t^2}dt = \int \frac{2}{3+t^2}dt = 2\int \frac{dt}{(\sqrt{3})^2+t^2}dt = \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{t}{\sqrt{3}}+c$ unde

$c \in \mathbb{R}$ este o constantă, rezultă că

$\int f(x)dx = F(x) = \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} + c.$

Soluţia este greşită deoarece funcţia $F:[0,2\pi] \to \mathbb{R}$ trebuie să fie o funcţie derivabilă pe $[0,2\pi]$ şi $F'(x) = f(x)$, oricare ar fi $x \in [0,2\pi]$. *Funcţia F* de mai sus nu este definită în π rezultă ca F nu este o primitivă a lui *f*.

Soluţia corectă: se observă că $F'(x) = f(x)$, oricare ar fi $x \in [0,2\pi]$ atunci o primitivă a lui *f* ar fi funcţia:

$$F(x) = \begin{cases} \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} = c_1, daca\ x \in [0,\pi) \\ c_2 \qquad\qquad daca\ x = \pi \\ \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} = c_3, daca\ x \in (\pi, 2\pi] \end{cases}$$

Este suficient să punem condiţia ca F să fie continuă în $x = \pi$ deoarece *f* este continuă:

$\lim\limits_{\substack{x\to\pi \\ x<\pi}} F(x) = \frac{\pi}{3} + c_1 = f(\pi) = c_2$

$\lim\limits_{\substack{x\to\pi \\ x>\pi}} F(x) = -\frac{\pi}{\sqrt{3}} + c_3 = F(\pi) = c_2 \Rightarrow c_2 = \frac{\pi}{\sqrt{3}} + c_1\ si\ c_3 = \frac{2\pi}{\sqrt{3}} + c_1,\ c_1 \in \mathbb{R}$

Rezultă:

$$F(x) = \begin{cases} \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} + c_1, \qquad daca\ x \in [0,\pi) \\ \frac{\pi}{\sqrt{3}} \qquad\qquad daca\ x = \pi \\ \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} + \frac{2\pi}{\sqrt{3}}, + c_3, daca\ x \in (\pi, 2\pi] \end{cases}$$

În acest caz $F:[0,2\pi] \to \mathbb{R}$ este o funcţie derivabila pe $[0,2\pi]$ *si* $F'(x) = f(x)$

$\forall\ x \in [0,2\pi] \Rightarrow F$ este o primitivă a functiei f.

Observaţie: Se poate lua constanta $c_1 = 0$, găsind o primitivă a lui *f:*

$$F(x) = \begin{cases} \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}}, \qquad daca\ x \in [0,\pi) \\ \frac{\pi}{\sqrt{3}} \qquad\qquad daca\ x = \pi \\ \frac{2}{\sqrt{3}}arctg\frac{tg\frac{x}{2}}{\sqrt{3}} + \frac{2\pi}{\sqrt{3}}, \qquad daca\ x \in (\pi, 2\pi] \end{cases}.$$

5) Să se calculeze $\int_0^{\pi} \frac{1}{1+2sin^2 x}dx$.

Rezolvare:

$\int_0^{\pi} \frac{1}{1+2sin^2x}dx = \int_0^{\pi} \frac{1}{cos^2x+3sin^2x}dx = \int_0^{\pi} \frac{1}{1+3tg^2x} \cdot \frac{1}{cos^2x}dx$

$= \frac{1}{3}\int_0^{\pi} \frac{(tg\,x)'}{tg^2x+\left(\frac{1}{3}\right)^2}dx = \frac{1}{\sqrt{3}} arctg(\sqrt{3} \cdot tg\,x)|_0^{\pi}$

Soluţia de mai sus este incorectă. Dealtfel se observă uşor că rezultatul de mai sus este greşit deoarece $\frac{1}{1+2sin^2x} > 0,\ \forall\, x\epsilon[0, \pi]$ ceea ce implică

$\int_0^{\pi} \frac{1}{1+2sin^2x}dx > 0$

Greşeala constă în considerarea functiei *F(x)* $= \frac{1}{3} arctg(\sqrt{3}\, tgx)$*:* drept o primitivă a functiei $f(x) = \frac{1}{1+2sin^2x}$ pe intervalul *[0,* π] in timp ce functia *F nu* este definită *în* $\frac{\pi}{2}$.

Soluţia corectă: functia *F:[0,* π] $\rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = \frac{1}{1+2sin^2x}$ *este continuă pe [0,* π]

$\Rightarrow f$ integrabilă si admite primitive pe *[0,* π].

Considerăm $F_0 = \frac{1}{\sqrt{3}} arctg(\sqrt{3}tg\,x)$ *pentru* $x\epsilon$ *[0,* $\frac{\pi}{2}) \cup \left(\frac{\pi}{2}, \pi\right]$ şi se verifică prin calcul ca $F_0' =$ *f(x),* $\forall\, x\epsilon$ *[0,* $\frac{\pi}{2}) \cup \left(\frac{\pi}{2}, \pi\right] \Rightarrow$ o primitivă a lui f este de forma*:*

$$F(x)=\begin{cases} \frac{1}{\sqrt{3}} arctg\left(\sqrt{3}\, tgx\right) + c_1, x \in \left[0, \frac{\pi}{2}\right) \\ c_2, \qquad x = \frac{\pi}{2} \\ \frac{1}{\sqrt{3}} arctg\left(\sqrt{3}\, tgx\right) + c_3, x \in (\frac{\pi}{2}, \pi] \end{cases}$$

Pentru că *F* sa fie o primitivă a lui *f* este suficient ca *F* să fie continua în $x = \frac{\pi}{2}$ de aceea *f* este contunuă pe [0, π] şi atunci va rezulta că *F* derivabila în $x = \frac{\pi}{2}$

(se aplica teorema lui Lagrange).

Din $\lim\limits_{\substack{x\to\pi \\ x<\frac{\pi}{2}}} F(x) = F\left(\frac{\pi}{2}\right) = \lim\limits_{\substack{x\to\pi \\ x<\frac{\pi}{2}}} F(x) \Rightarrow \frac{\pi}{2\sqrt{3}} + c_1 = c_2 = -\frac{\pi}{2\sqrt{3}} + c_3 \Rightarrow c_2 = \frac{\pi}{2\sqrt{3}} + c_1\ \ c_3 = \frac{\pi}{3} + c_1 \Rightarrow$

$$F(x)=\begin{cases} \frac{1}{\sqrt{3}} arctg\left(\sqrt{3}\, tgx\right) + c_1, x \in \left[0, \frac{\pi}{2}\right) \\ \frac{\pi}{2\sqrt{3}} + c_1, \qquad x = \frac{\pi}{2} \\ \frac{1}{\sqrt{3}} arctg\left(\sqrt{3}\, tgx\right) + \frac{\pi}{\sqrt{3}} + c_1, x \in (\frac{\pi}{2}, \pi] \end{cases}$$

Unde $c_1 \epsilon\, \mathbb{R}$ este o constantă.

F este o primitivă a lui *f pe [0,* π] $\Rightarrow \int_0^{\pi} \frac{1}{1+2sin^2x}dx = F(\pi) - F(0)$

$= \frac{\pi}{\sqrt{3}} + c_1 = \frac{\pi}{\sqrt{3}}$

Observatie: Greşeli ca cele de la exerciţiile 4 si 5 sunt foarte frecvente deoarece functia f : [a,b] → ℝ este diferită printr-o singura relaţie pe tot intervalul iar primitiva F nu.

În general dacă funţia $f:[a,b] \to \mathbb{R}$ continuă data de

$$f(x) = \begin{cases} f_1(x), daca\ x \in [a,c) \\ f_2(x), daca\ x \in [c,b] \end{cases}$$

atunci în determinarea primitivei sau în calculul integralei funcţiei f nu sunt frecvente erorile.

Se pot face unele greşeli şi prin folosirea abuzivă (greşită) a unor teoreme, formule.

6) Dacă $f,g : I \to \mathbb{R}$ sunt două funcţii derivabile cu derivate continue atunci $f \cdot g,\ f' \cdot g,\ f \cdot g'$ *au primitive şi* $\int f(x)g'(x)dx = f(x)\cdot g(x) - \int g(x) \cdot f'(x)dx$. Această formulă este o relaţie între mulţimi de funcţii cu care se fac numai operatii permise. Dacă se pierde din vedere acest fapt se poate ajunge la paradoxuri. De exemplu:

Folosind formula de integrare prin părţi să se calculeze

$$\int \frac{2x}{x^2+1}dx$$

Rezolvare:

$\int \frac{2x}{x^2+1dx} = \int \frac{(x^2+1)'}{x^2+1}dx = \frac{1}{x^2+1} \cdot (x^2+1) + \int \frac{(x^2+1)(x^2+1)'}{(x^2+1)^2}dx$

$= 1 + \int \frac{2x}{x^2+1}dx$ *deci* $\int \frac{2x}{x^2+1}dx = 1 + \int \frac{2x}{x^2+1} \Rightarrow 0=1$ *ceea ce este absurd.* Egalitatea 0=1 ar rezulta numai dacă am avea $\int \frac{2x}{x^2+1}dx - \int \frac{2x}{x^2=1}dx = 0$ sau mai în general*:* $\int f(x)dx - \int f(x)dx = 0$. Această egalitate este falsă deoarece $\int f(x)dx - \int f(x)dx = C = \{f:I \to \mathbb{R}, f\text{- constanta}\}$ şi deci din egalitatea $\int \frac{2x}{x^2+1}dx = 1 + \int \frac{2x}{x^2+1}$ se obţine *C=1+C si nu 0=1. C=1+C* este adevarată deoarece în membrul drept se înţelege că avem adunare între clase*:*

$\{1\}+C = \{f:I \to \mathbb{R}, f(x)=1, \forall x \in I\} + \{g:I \to \mathbb{R}, g = constanta\}$

Adică adunând o funcţie constantă cu funcţia constantă f(x) = 1 se obţine tot o funcţie constantă.

În general se comit multe erori atunci când se schimbă variabila în mod abuziv.

7) Considerăm funcţia $f:[-1,1] \to \mathbb{R}$, $f(x)=\sqrt[3]{x^2}$ continuă deci integrabilă *pe [-1,1]* şi direct pozitivă pe $[-1,1]\setminus\{0\} \Rightarrow \int_{-1}^{1} \sqrt[3]{x^2}\,dx > 0$.

Dar făcând schimbarea de variabila $\sqrt[3]{x^2} = t$ $\int_{-1}^{1} \sqrt[3]{x^2}\,dx = \frac{3}{2}\int_{-1}^{1} t\sqrt{t}\ dt = 0.$

Este greşit deoarece am aplicat în mod mecanic teorema schimbării de variabilă. Functia φ:[-1,1] → ℝ nu este strict monotonă pe acest interval. Dacă vrem să calculăm integrala cu ajutorul

metodei schimbării de variabilă descompunem intervalul [-1,1] în doua subintervale unde φ este strict monotonă pe fiecare dintre ele astfel:

$I=\int_{-1}^{1}\sqrt[3]{x^2}\,dx=\int_{-1}^{0}\sqrt[3]{x^2}\,dx+\int_{0}^{1}\sqrt[3]{x^2}\,dx.$

Pentru $x\in[-1,0]$ *punem* $t=-\sqrt[3]{x^2}$ *şi pentru* $x\in[0,1]$, $t=\sqrt[3]{x^2}\Rightarrow$

$\Rightarrow I=\frac{3}{2}\int_{-1}^{0}t^{\frac{3}{2}}dt+\frac{3}{2}\int_{0}^{1}t^{\frac{3}{2}}dt=\frac{3}{5}t^{\frac{5}{3}}\Big|_{-1}^{0}+\frac{3}{5}t^{\frac{5}{3}}\Big|_{0}^{1}=\frac{6}{5}.$

Desigur exerciţiul se poate rozolva mult mai simplu astfel*:*

$I=2\int_{0}^{1}x^{\frac{2}{3}}dx=\frac{6}{5}x^{\frac{5}{3}}\Big|_{0}^{1}=\frac{6}{5}.$

8) Să se calculeze*:* $I=\int_{-1}^{1}\frac{1}{1+x^2}dx.$

Rezolvare:

Făcând schimbare de variabila $t=\frac{1}{x}$ obţinem *că* $x=-1$ rezultă *că*

$t=-1$, iar daca $x=1$ rezulta *ca* $t=1$, $1+x^2=\frac{t^2+1}{t^2}\Rightarrow I=\int_{-1}^{1}\frac{1}{1+x^2}dx=-\int_{-1}^{1}\frac{1}{1+t^2}dt=-1.$

Rezultă că $2I=0\Rightarrow I=0.$ Este greşit deoarece $\varphi(x)=\frac{1}{x}$ nu este definită în $x=0\in[-1,1]$ şi atunci nu putem face schimbare de varia*bilă* $t=\frac{1}{x}$.

Soluţia corectă

$f(x)=\frac{1}{1+x^2}$, şi observăm că funcţia f este pară deoarece $f(-x)=f(x)$

$\Rightarrow I=2\int_{0}^{1}\frac{1}{1+x^2}dx=2arctg\,x\big|_{0}^{1}=\frac{\pi}{2}.$

9) $I=\int_{-1}^{1}\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}dx$

Rezolvare:

$I=\int_{-1}^{1}\frac{4}{3}x^{\frac{1}{3}}dx=x^{\frac{4}{3}}\big|_{-1}^{1}=1-1=0.$

Soluţia este greşită deoarece*:*

$$\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}=\begin{cases}\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}, & x\in(0,1]\\ -\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}, & x\in[-1,0]\end{cases}$$

$$I=\int_{-1}^{0}-\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}dx+\int_{0}^{1}\frac{4}{3}\sqrt{x^{\frac{2}{3}}}dx$$

$$=-x^{\frac{4}{3}}\Big|_{-1}^{0}+x^{\frac{4}{3}}\Big|_{0}^{1}=1+1=2.$$

În exerciţiul următor vom arăta că uneori printr-o rezolvare greşită se poate obţine un rezultat corect .

10) Să se calculeze*:* $I = \int_0^2 \frac{1}{1+\sqrt{x}} dx.$

Rezolvare:

$I = \int_0^2 \frac{2\sqrt{x}}{2\sqrt{x}(1+\sqrt{x})} dx = \int_0^2 \left(2 - \frac{2}{1+\sqrt{x}}\right)(\sqrt{x})' dx$)

Facem schimbare de variabilă $\sqrt{x} = t \implies I = \int_0^{\sqrt{2}} \left(2 - \frac{2}{1+t}\right) dt$

$= [2t - 2\ln(1+t)]\Big|_0^{\sqrt{2}} = 2\sqrt{2} - 2\ln(1+\sqrt{2}).$

Rezolvarea este greşită deoarece am facut schimbarea de variabila

$\varphi(x) = \sqrt{x}$ care ar trebui să aibe derivata continuă pe [0,2] ori ea nu este derivabilă în 0.

Facem însă $x=t^2$

$I = \int_0^{\sqrt{2}} \frac{2t}{1+t} dt = \int_0^{\sqrt{2}} 2 - \frac{2}{1+t}\, dt = [2t - 2\ln(1+t)]\Big|_0^{\sqrt{2}}$

$= 2\sqrt{2} - 2\ln(1+\sqrt{2}).$ *(acelasi rezultat ca şi mai sus).*

Educația creativă – de la învățarea prin memorare la învățarea prin descoperire

Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, educația nu mai poate avea ca scop exclusiv transmiterea și memorarea unor informații. Elevii au nevoie să învețe să gândească, să pună întrebări, să caute soluții, să își exprime ideile și să privească o situație din perspective diferite. În acest context, **educația creativă** devine o componentă esențială a procesului de învățare.

Creativitatea nu este un talent rezervat unui număr restrâns de elevi și nici nu aparține exclusiv domeniilor artistice.

Ce înseamnă educația creativă?

Educația creativă presupune construirea unui mediu de învățare în care elevul este încurajat să gândească independent, să formuleze idei originale și să găsească mai multe modalități de rezolvare a unei probleme. Accentul se mută de la întrebarea „Care este răspunsul corect?” către întrebări precum „Ce altă soluție ar putea exista?”, „Cum ai proceda diferit?” sau „Ce ai putea crea pornind de la ceea ce ai învățat?”.

Creativitatea în educație înseamnă, prin urmare, mai mult decât realizarea unor desene, colaje sau proiecte artistice. Ea poate fi prezentă într-o problemă de matematică rezolvată prin mai multe metode, într-o poveste continuată de elevi, într-un experiment științific, într-o dezbatere, într-un proiect interdisciplinar sau într-o situație în care elevii trebuie să găsească soluții pentru o problemă din viața reală.

Profesorul – facilitator al creativității

În educația creativă, rolul profesorului se schimbă. El nu mai este doar transmițătorul informației, ci devine **facilitator, ghid și partener în procesul de învățare**. Profesorul creează situații în care elevii pot explora, experimenta și formula propriile răspunsuri.

Un climat educațional favorabil creativității presupune acceptarea întrebărilor, încurajarea curiozității și oferirea unui spațiu în care elevii să poată greși fără teama de a fi ridiculizați. Greșeala poate deveni astfel o etapă firească a învățării și un punct de plecare pentru găsirea unei soluții mai bune.

Metode și activități care stimulează creativitatea

Există numeroase modalități prin care creativitatea poate fi integrată în activitățile de la clasă. **Brainstormingul**, de exemplu, îi încurajează pe elevi să genereze cât mai multe idei înainte de a analiza și selecta cele mai potrivite soluții.

Învățarea bazată pe proiecte reprezintă o altă strategie eficientă. Elevii sunt implicați în rezolvarea unor probleme autentice, își testează ideile și creează produse sau soluții concrete.

De asemenea, pot fi utilizate **jocul de rol, povestirea creativă, dezbaterea, investigația, experimentul, învățarea prin descoperire, activitățile interdisciplinare și utilizarea resurselor digitale**. Important este ca elevul să nu fie doar receptor de informații, ci să aibă posibilitatea de a construi, transforma și aplica ceea ce învață.

Educația creativă nu reprezintă o modă pedagogică și nici un element care trebuie adăugat ocazional în activitatea didactică. Ea poate deveni un mod de a privi întregul proces educațional. A încuraja creativitatea înseamnă să le oferim elevilor curajul de a pune întrebări, libertatea de a propune soluții și posibilitatea de a învăța din propriile încercări.

Bibliografie

1. **Venckutė, M., Mulvik, I. B., Lucas, B., Bacigalupo, M., Cachia, R., & Kampylis, P.** (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning: An overview of existing concepts and practices*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
2. **Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y.** (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity*

and Innovation in Education in EU Member States. European Commission, Joint Research Centre.

3. **European Commission, Joint Research Centre.** (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. European Commission.
4. **OECD.** (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. OECD Publishing, Paris.
5. **UNESCO.** (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. UNESCO, Paris.
6. **UNESCO.** (2024). *What you need to know about culture and arts education*. UNESCO.
7. **UNESCO.** (2025). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education: Implementation Guidance*. UNESCO, Paris.
8. **European Commission – Joint Research Centre.** (2020). *Creativity – a transversal skill for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
9. **UNESCO.** (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO, Paris.
10. **European Commission.** (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Tehnologia în educație – între provocare și oportunitate în anul școlar 2025–2026

Anul școlar 2025–2026 a adus, asemenea anilor precedenți, numeroase provocări pentru cadrele didactice și elevi. Printre acestea, utilizarea eficientă a tehnologiei în procesul educațional a ocupat un loc important. Într-o societate în care instrumentele digitale sunt prezente în aproape toate domeniile vieții, școala are responsabilitatea de a le integra într-un mod echilibrat, responsabil și orientat spre dezvoltarea elevilor.

Tehnologia poate transforma modul în care se desfășoară activitățile didactice. Platformele educaționale, aplicațiile interactive, materialele video, prezentările digitale și instrumentele de evaluare online pot face lecțiile mai atractive și mai accesibile. Elevii au posibilitatea de a descoperi informații, de a colabora, de a rezolva sarcini într-un mod interactiv și de a primi feedback într-un timp scurt. Cu toate acestea, folosirea tehnologiei nu este lipsită de dificultăți.

Una dintre principalele provocări a fost **alegerea resurselor digitale potrivite**. Internetul oferă o cantitate foarte mare de informații, însă nu toate materialele disponibile sunt relevante, corecte sau adaptate vârstei și nivelului de pregătire al elevilor. Cadrului didactic îi revine astfel responsabilitatea de a selecta și verifica resursele înainte de a le utiliza la clasă. O activitate digitală este eficientă atunci când contribuie în mod concret la atingerea obiectivelor lecției și nu este folosită doar pentru elementul de noutate sau divertisment.

O altă provocare a fost **diferența dintre competențele digitale ale elevilor**. În aceeași clasă pot exista elevi care utilizează cu ușurință diverse aplicații și platforme și elevi care au nevoie de sprijin și explicații suplimentare. Din acest motiv, activitățile digitale trebuie concepute astfel încât să fie accesibile tuturor și să permită participarea fiecărui elev, indiferent de nivelul său de experiență.

De asemenea, utilizarea tehnologiei a impus găsirea unui **echilibru între metodele tradiționale și cele moderne**. Tehnologia nu poate înlocui relația directă dintre profesor și elev, dialogul, colaborarea, activitățile practice sau

experiențele concrete. O lecție eficientă nu este neapărat cea în care sunt utilizate cele mai multe instrumente digitale, ci aceea în care fiecare metodă este aleasă în funcție de obiectivele urmărite și de nevoile elevilor.

Menținerea atenției și a motivației elevilor a reprezentat, la rândul său, o provocare. Deși tehnologia poate face activitățile mai atractive, utilizarea excesivă a dispozitivelor poate conduce la oboseală și distragerea atenției. Pentru a evita acest lucru, activitățile digitale pot fi alternate cu discuții, exerciții individuale, lucrul în echipă, activități practice și momente de reflecție. Astfel, elevul rămâne implicat activ și nu devine doar un simplu utilizator al unui dispozitiv.

Privită dintr-o perspectivă pozitivă, această provocare a reprezentat și o **oportunitate de dezvoltare profesională și pedagogică**. Utilizarea tehnologiei a încurajat creativitatea, flexibilitatea și dorința de a experimenta metode noi de predare și evaluare. În același timp, elevii au avut posibilitatea de a deveni mai activi, mai autonomi și mai implicați în propria învățare.

În concluzie, anul școlar 2025–2026 a evidențiat faptul că tehnologia poate fi un aliat important al educației, atunci când este utilizată cu discernământ și cu un scop pedagogic bine definit. **Provocarea nu constă în a folosi cât mai multă tehnologie, ci în a ști când, cum și de ce să o folosim.** Echilibrul dintre metodele tradiționale și instrumentele digitale, adaptarea la nevoile elevilor și dezvoltarea competențelor digitale reprezintă elemente esențiale pentru o educație modernă, accesibilă și relevantă.

Bibliografie

1. UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?*, Paris, UNESCO, 2023.
2. Comisia Europeană, *Planul de acțiune pentru educația digitală (2021–2027)*, European Education Area.
3. European Commission, Joint Research Centre, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge,*

skills and attitudes, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022.

4. European Commission, Joint Research Centre, *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework for Living, Working and Learning*, 2025.
5. UNESCO, *Technology in education: A tool on whose terms? – Recommendations*, Global Education Monitoring Report, 2023.
6. UNESCO, *Why technology in education must be on our terms*, Global Education Monitoring Report, 2023.
7. Comisia Europeană, *Digital Education Action Plan 2021–2027 – Policy Background*, European Education Area.

Educația prin experiență: creativitate, reflecție și competențe pentru lumea contemporană

Autor, Inspector școlar I.S.J. Ialomița, prof. Roman Florina,

Professor titular la Colegiul Național "Grigore Moisil" Urziceni

Rezumat

Educația contemporană se află într-un proces continuu de adaptare la transformările economice, sociale și tehnologice care caracterizează societatea actuală. În acest context, școala nu mai poate avea ca finalitate exclusivă transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să creeze contexte de învățare în care elevii să își dezvolte capacitatea de a gândi critic, de a genera idei, de a lua decizii, de a rezolva probleme și de a se adapta unor situații noi. Creativitatea devine astfel o competență transversală, iar reflecția pedagogică reprezintă una dintre condițiile esențiale prin care profesorul poate transforma experiența educațională într-un proces de învățare relevant și semnificativ.

Prezentul articol valorifică rezultatele lucrării de masterat *Managementul proiectelor educaționale în contextul proiectelor Erasmus+. Studiu conceptual aplicat: „Incluziunea socială a elevilor prin antreprenoriat – Învățăm pentru a ne înființa propria afacere"*, evidențiind relația dintre educația antreprenorială, creativitate, învățarea experiențială, proiectele educaționale și incluziunea socio-profesională. Cercetarea realizată pe un eșantion de 171 de elevi și 40 de cadre didactice indică o preferință pentru activități practice, interactive și conectate la realitatea socială și profesională. În acest cadru, proiectele Erasmus+ pot constitui spații autentice de experimentare, colaborare, reflecție și inovare pedagogică, contribuind la construirea unei educații centrate pe elev, pe potențialul său creativ și pe nevoia de adaptare la complexitatea lumii actuale.

Cuvinte-cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație relevantă, educație umanistă, învățare experiențială, educație antreprenorială, Erasmus+, competențe, incluziune.

1. Educația într-o lume aflată în permanentă schimbare

Societatea contemporană este caracterizată prin schimbări rapide, interdependență, digitalizare, mobilitate și diversitate. Într-un asemenea context, educația este chemată să răspundă nu doar întrebării **„Ce trebuie să știe elevul?”**, ci și unor întrebări mai complexe: **„Ce poate face cu ceea ce știe?”, „Cum poate utiliza cunoașterea în situații noi?”, „Cum poate găsi soluții atunci când răspunsul nu este cunoscut?” și „Cum poate învăța din propriile experiențe?”**

Lucrarea de masterat pornește de la această necesitate de adaptare a educației la cerințele unei societăți orientate spre competențe, inovare și adaptabilitate profesională. Una dintre problemele analizate este reprezentată de modificarea planului-cadru și de diminuarea timpului destinat studierii Economiei și Educației antreprenoriale. Cercetarea evidențiază riscul ca reducerea timpului de învățare și comprimarea conținuturilor să conducă la diminuarea dimensiunii aplicative a educației antreprenoriale.

Această observație poate fi extinsă dincolo de domeniul educației antreprenoriale. Orice curriculum care acordă prioritate exclusiv transmiterii de conținuturi riscă să limiteze tocmai acele dimensiuni ale dezvoltării umane care devin esențiale într-o lume imprevizibilă: curiozitatea, inițiativa, creativitatea, autonomia, gândirea critică și capacitatea de reflecție.

În acest sens, educația relevantă nu înseamnă renunțarea la cunoaștere, ci **transformarea cunoașterii în experiență, sens și capacitate de acțiune**.

2. Creativitatea – de la trăsătură individuală la competență educațională

Creativitatea este adesea asociată cu talentul artistic sau cu capacitatea de a produce ceva original. În perspectiva educației antreprenoriale analizate în lucrarea de masterat, însă, creativitatea are un sens mult mai larg. Ea se află în relație cu inițiativa, gândirea critică, rezolvarea problemelor, asumarea riscului și capacitatea de adaptare. Cadrul EntreComp valorificat în lucrare include explicit inițiativa, creativitatea și asumarea riscurilor între competențele antreprenoriale și pune accent pe învățarea experiențială.

Această perspectivă schimbă semnificativ rolul profesorului. Dacă elevului i se oferă permanent probleme cu o singură soluție, instrucțiuni rigide și sarcini în care succesul înseamnă reproducerea unui model deja oferit, spațiul pentru creativitate rămâne redus. În schimb, o sarcină

autentică, o problemă din viața reală sau un proiect în care elevul trebuie să decidă, să negocieze și să propună soluții creează un context favorabil manifestării creativității.

Cercetarea realizată în cadrul lucrării de masterat confirmă această orientare. Elevii au manifestat un interes crescut pentru activități conectate la realitatea economică și profesională: **întâlniri cu antreprenori – 40,9%, realizarea unui plan de afaceri – 21,6% și simularea unei firme – 21,1%**. Aceste activități solicită nu doar acumularea unor informații, ci și planificare, decizie, colaborare, managementul resurselor și asumarea unor perspective personale.

Creativitatea se dezvoltă, așadar, atunci când elevului i se oferă posibilitatea de a fi **autor al unei soluții**, nu doar executant al unei sarcini.

3. Reflecția pedagogică – condiție a unei educații relevante

Cultivarea creativității elevilor presupune, în mod necesar, și cultivarea reflecției profesorului asupra propriei practici. Profesorul nu poate solicita elevilor să fie creativi, flexibili și deschiși către soluții noi, păstrând în același timp o practică didactică rigidă și exclusiv transmisivă.

Reflecția pedagogică presupune analiza permanentă a relației dintre **intenția educațională, activitatea propusă, experiența elevului și rezultatul obținut**. În această perspectivă, evaluarea nu reprezintă doar momentul final al unei activități, ci devine o sursă de învățare pentru profesor.

Această idee este prezentă implicit în logica managementului proiectelor educaționale analizată în lucrarea de masterat. Metodologia Project Cycle Management include, alături de programare, identificare, formulare, finanțare și implementare, etapa evaluării, care presupune analiza rezultatelor, a impactului și a „lecțiilor învățate”.

Aplicată pedagogic, această logică poate genera un veritabil **ciclu reflexiv al practicii didactice**:

identificarea nevoii → proiectarea experienței → implementarea → observarea și evaluarea → reflecția → ajustarea demersului → o nouă experiență de învățare.

În acest fel, profesorul devine nu doar transmițător de cunoaștere, ci și **cercetător al propriei practici**, capabil să observe ce funcționează, ce trebuie schimbat și cum poate răspunde mai bine diversității elevilor.

Această dimensiune este cu atât mai importantă într-o societate complexă, în care soluțiile educaționale nu pot fi întotdeauna standardizate. O metodă eficientă într-o clasă poate să nu producă aceleași rezultate într-un alt grup de elevi. Reflecția pedagogică permite profesorului să transforme diferența dintre intenție și rezultat într-o oportunitate de învățare profesională.

4. Proiectul educațional – spațiu al creativității și al reflecției

Una dintre concluziile importante ale lucrării de masterat este aceea că proiectele educaționale pot reprezenta instrumente eficiente pentru adaptarea școlii la cerințele societății contemporane. Proiectele oferă contexte reale de învățare, favorizează interdisciplinaritatea și implicarea activă a elevilor.

Proiectul Erasmus+ **„Incluziunea socială a elevilor prin antreprenoriat – Învățăm pentru a ne înființa propria afacere”** constituie un exemplu relevant în acest sens. Proiectul, implementat în cadrul acțiunii KA220-SCH, este conceput pe o perioadă de 24 de luni și implică parteneri din România, Turcia, Portugalia, Spania și Polonia. Obiectivele sale vizează dezvoltarea competențelor antreprenoriale, digitale și sociale ale elevilor, îmbunătățirea competențelor pedagogice ale profesorilor și consolidarea capacității instituționale a școlilor partenere.

Structura proiectului este deosebit de relevantă pentru tema creativității și a reflecției pedagogice. Unul dintre pachetele de lucru este dedicat dezvoltării resurselor educaționale antreprenoriale, altul dezvoltării competențelor profesorilor, iar componenta practică presupune simulări de afaceri, mini-proiecte antreprenoriale și activități colaborative internaționale.

Într-un asemenea cadru, elevul nu mai este doar beneficiar al educației, ci **participant, creator și decident**. El formulează idei, le confruntă cu ideile celorlalți, primește feedback, modifică soluții și învață din greșeli. Profesorul, la rândul său, trebuie să proiecteze contexte flexibile, să faciliteze colaborarea și să accepte că procesul de învățare poate conduce către rezultate diferite de cele anticipate inițial.

Această deschidere este una dintre condițiile educației creative.

5. Erasmus+ și dimensiunea umanistă a educației

Dimensiunea umanistă a educației nu poate fi redusă la transmiterea unor valori declarate. Ea se construiește prin experiențe educaționale în care elevul se simte valorizat, ascultat și capabil să contribuie.

Din această perspectivă, incluziunea socio-profesională analizată în lucrarea de masterat are o semnificație mai largă. Educația antreprenorială este prezentată nu doar ca pregătire pentru inițierea unei afaceri, ci ca modalitate de dezvoltare a autonomiei, încrederii în sine și capacității de integrare în societate.

Proiectele internaționale amplifică această dimensiune deoarece pun elevii în contact cu persoane, școli și contexte culturale diferite. Colaborarea internațională obligă la depășirea propriilor perspective și creează oportunități pentru negocierea sensurilor, acceptarea diferențelor și dezvoltarea competențelor sociale.

În acest sens, educația devine cu adevărat umanistă atunci când urmărește **formarea unei persoane capabile să înțeleagă lumea, să se înțeleagă pe sine și să participe responsabil la transformarea ei**.

Rezultatele cercetării din lucrarea de masterat susțin această perspectivă. Proiectele Erasmus+ sunt asociate cu dezvoltarea competențelor antreprenoriale, digitale și sociale, creșterea motivației și implicării elevilor, consolidarea dimensiunii aplicative a curriculumului și crearea unor contexte autentice de învățare colaborativă și interculturală.

6. Profesorul reflexiv într-o școală a complexității

Complexitatea lumii actuale reclamă o schimbare de perspectivă asupra profesiei didactice. Profesorul nu mai poate fi definit exclusiv prin competența sa de specialitate, ci și prin capacitatea de a **interpreta contexte, de a lua decizii pedagogice, de a construi relații și de a adapta situațiile de învățare**.

În lucrarea de masterat, leadershipul educațional este asociat cu formularea unei viziuni, motivarea cadrelor didactice și facilitarea schimbării. În cazul proiectelor Erasmus+, acesta devine important pentru coordonarea echipelor internaționale și valorificarea rezultatelor proiectului.

Putem extinde această perspectivă: profesorul reflexiv este, într-o anumită măsură, și un **lider al învățării**. El nu controlează fiecare etapă a procesului, ci creează condițiile în care elevii pot explora, întreba, greși, reveni asupra propriilor idei și construi soluții.

Un argument important este oferit chiar de rezultatele cercetării. În cazul elevilor, corelația dintre percepția asupra dezvoltării gândirii critice și cea privind îmbunătățirea capacității de luare a deciziilor a fost puternică și pozitivă, **r = 0,604**. Rezultatul sugerează că educația antreprenorială este percepută nu doar ca pregătire pentru o eventuală activitate economică, ci ca un context pentru dezvoltarea competențelor cognitive și reflexive.

Prin urmare, o educație relevantă nu se măsoară exclusiv prin cantitatea de cunoștințe dobândite, ci și prin capacitatea elevului de a utiliza aceste cunoștințe pentru a interpreta situații, a formula întrebări, a lua decizii și a construi răspunsuri personale.

7. De la curriculum prescris la experiență educațională cu sens

Analiza modificărilor curriculare realizată în lucrarea de masterat conduce la o concluzie importantă: flexibilizarea curriculumului poate reprezenta o oportunitate numai dacă este însoțită de posibilitatea reală de a construi experiențe educaționale relevante. Noul cadru curricular pune accent pe competențe, aplicabilitate și interdisciplinaritate, însă reducerea timpului alocat unor discipline poate limita formarea progresivă și aprofundată a competențelor.

În acest context, CDEOȘ-ul antreprenorial propus în lucrare poate fi interpretat ca un spațiu curricular al **libertății, creativității și relevanței**. Cercetarea arată că atât elevii, cât și profesorii susțin necesitatea unor forme complementare de învățare, iar elevii manifestă interes pentru experiențe autentice, centrate pe colaborare, simulare și contact direct cu mediul economic.

Astfel, relevanța educației nu rezultă numai din alegerea unor conținuturi „actuale”, ci mai ales din modul în care acestea sunt transformate în **experiențe de învățare cu sens pentru elev**.

Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice nu reprezintă două direcții independente ale educației, ci două dimensiuni complementare ale aceluiași proces de transformare a școlii.

Creativitatea elevului are nevoie de un mediu educațional care îi permite să exploreze, să formuleze ipoteze, să propună soluții și să învețe din experiență. Reflecția profesorului este necesară pentru ca aceste experiențe să fie analizate, adaptate și transformate în practici pedagogice mai eficiente.

Rezultatele cercetării din lucrarea de masterat susțin în mod clar această perspectivă. Elevii și profesorii consideră importantă educația antreprenorială, iar activitățile practice, colaborative și conectate la realitate sunt valorizate. În același timp, proiectele Erasmus+ sunt percepute ca instrumente capabile să contribuie la dezvoltarea competențelor, la inovarea metodelor didactice și la incluziunea socio-profesională.

În esență, **educația relevantă nu este educația care anticipează perfect viitorul, ci educația care îl pregătește pe elev să îl construiască**. Într-o lume caracterizată prin incertitudine și schimbare, școala trebuie să dezvolte nu doar răspunsuri, ci și capacitatea de a formula întrebări; nu doar competențe tehnice, ci și autonomie; nu doar performanță, ci și responsabilitate; nu doar adaptare, ci și inițiativă.

Din această perspectivă, proiectele educaționale și Erasmus+ pot deveni veritabile laboratoare pedagogice în care **creativitatea elevului, reflecția profesorului, colaborarea și incluziunea se întâlnesc**. Ele oferă posibilitatea ca școala să depășească logica transmiterii de cunoștințe și să devină un spațiu al experienței, al dialogului, al inițiativei și al construcției de sens.

Aceasta este, în fond, una dintre direcțiile esențiale către o educație **relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale**.

Bibliografie selectivă

Bocoș, I. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom.

Bălan, S. M. (2023). *Proiectarea și managementul programelor educaționale*. București: Editura Universitară.

Bunăiașu, C. M. (2012). *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*. București: Editura Universitară.

Comisia Europeană. (2004). *Ghidul Managementului Ciclului de Proiect (PCM)*. Bruxelles.

Comisia Europeană. (2021). *EntreComp – Cadrul european al competenței antreprenoriale*.

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

Enache, R. (2019). *Managementul proiectelor educaționale*. București: Editura Universitară.

Nicolescu, O., & Verboncu, I. (2008). *Fundamentele managementului organizației*.

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*.

Stan (Roman), F. (2026). *Managementul proiectelor educaționale în contextul proiectelor Erasmus+. Studiu conceptual aplicat: „Incluziunea socială a elevilor prin antreprenoriat – Învățăm pentru a ne înființa propria afacere”*. Disertație de master, Universitatea Tehnică de Construcții București.

Stimularea creativității la preșcolari

Roșca Sanda Simona

G.P.P.25., Oradea

Dezvoltarea creativității la preșcolari este una dintre sarcinile actuale ale grădiniței de copii. Creativitatea constituie una dintre cele mai importante valori umane, sociale, educaționale, ea este educabilă și poate fi evaluată. Preşcolaritatea este vârsta la care este imperios necesară stimularea potenţialului creativ al copilului, necunoscut sau neexprimat încă, dezvoltarea creativității trebuie să aibă loc de timpuriu și cu cât vom aloca mai mult timp și efort pentru acest lucru, cu atât succesul va fi mai mare. De la această vârstă trebuie cultivate unele valori, originalitatea, perseverenţa, interesele cognitive, dar şi artistice. Mai mult ca oricând educatoarea are datoria de a pregăti copilul pentru viață pentru a deveni o personalitate autonomă și creativă, să descopere și să rezolve situațiile împreună cu ceilalți..

Diagnosticarea creativității oferă acțiunii de educare o consistență aparte, căci ea poate fi considerată un prolog și un scop al educației**.** Pornind de la considerentul următor: creativitatea copilului diferă de creativitatea autentică pe care o întâlnim la adult, în sensul că produsul activității sale creatoare nu este nou, ci este nou pentru el și este realizat în mod independent, cercetările efectuate cu copii au arătat că orice act care reclamă din partea elevilor procedee euristice și de restructurare, care pot duce la concluzii personale, este un act creator.

Referitor la scopul grădiniței în stimularea creativității sau inhibarea acesteia s-a observat că factorul major îl constituie atitudinea profesorului față de raportul său cu copiii. Astfel, adeseori se poate vorbi de o adevărată inapetență a profesorului în raport cu copiii creativi, aceștia agreând și promovând în general mai mult copiii foarte inteligenți și conformiști(deci prea puțin creativi).

Problema educării creativității se pune în sensul valorificării potențialului existent, antrenării interesului, curiozității, susținerii motivației, eliberării de inhibiții, în sensul creșterii imunității față de factorii frenatori, revigorării și relansării capacităților creatoare. Este adevărat că nu puține sunt cazurile de inteligențe creatoare irosite din cauza obstacolelor venite din exterior, din interiorul individului sau pur și simplu din cauza absenței șanselor. Oricât de promițătoare ar fi capacitățile potențiale , fără muncă stăruitoare, fără pereverență, fără motivații puternice nu se produce ,,miracolul creației”.

Câteva din principalele metode și tehnici de exersare și educare a creativității.

Brainstorming (în limba engleză- brain=creier; storm=furtună- ,,furtună în creier”, întraducere liberă- ,,asalt de idei”) este metoda și modul de organizare a recoltării ideilor fără cenzură și de evaluare ulterioară a acestora pentru construirea soluției unei probleme puse.

S-au formulat câteva principii:

a)Principiul cantității. Se crează mediul stimulativ pentru exprimarea și înregistrarea unui număr cât mai mare de idei. Se încurajează exprimarea liberă a intuiției, gândirii și imaginației.

b) Principiul acceptării necondiționate. Se exclud cenzurile, criticile, orice sursă de blocaj.
c) Principiul preluării ideilor. Se acceptă reluarea unei idei, exprimarea ei în forme diferite, ameliorate.
d) Principiul evaluării ulterioare sau amânate. Soluția problemei nu se construiește pe loc, ci după un anumit timp pentru a se aprecia toate variantele posibile.

Rolul liderului este esențial. El pregătește ședința, creează mediul stimulativ dezbaterii, informează sau reamintește grupului regulile brainstormingului. Încurajează patriciparea tuturor participanților, inclusiv a celor timizi, mai rezervați. Rolul moderator al liderului este de a depăși un impas, un blocaj de comunicare, de a orienta discuțiile spre scopul propus, de a stabili grupul de evaluare. Liderul îi informează pe participanți în legătură cu valorificarea ideilor în soluționarea problemei supuse dezbaterii.

*Sinectica- (*în limba greacă –synecticos = reuniunea elementelor fără ca între acestea să existe vreo legătură) este o metodă asemănătoare și concurentă brainstormingului. Specificul acestei metode constă în acceptarea criticii și a polemicii în dezbatere. De la idee se trece la elaborarea detailată a unui model, la experimentarea lui .

. Premisele colaborării în grupul sinectic sunt:

a) Nu există deosebire esențială între ceația artistică,cea științifică și tehnică (ceea ce facilitează elaborarea oricăror analogii).

b) Inspirația este o coincidență dar poate fi stimulată, canalizată și chiar organizată (nu se așteaptă momentul de grație al inspirației).

c) Instrumentul principal al creației este metafora(rolul imaginației, al fanteziei este hotărâtor) imaginația trebuie elibrată de cenzurile rațiunii

d)Atitudinea mentală alternează în două sensuri: a face străinul familiar și a face familiarul străin, ccea ce înseamnă familiarizarea grupului cu problema propusă spre rezolvare, accesibilzarea ei pentru a nu se crea confuzii și detașarea de prejudecăți, de lucruri cunoscute

Strategii de stimulare a creativității.

În afara metodelor consacrate de sporire a creativității s-au elaborat o serie de exerciții sau întrebări cu aceeași destinație.

- Realizați o poveste cu tema.: „Ce gândește pisica/ animalul meu despre mine atunci când ne jucăm împreună?
- Imaginați-vă cum vor arăta oamenii peste 100 de ani? Ce limbă vor vorbi, cu ce se vor deplasa, cum vor arăta locuințele?
- Enumerați 10 întrebuințări neobișnuite pentru o forfecuță, un creion,o agrafă
- Propuneți câteva mijloace pentru a trezi oamenii dimineața, în afara ceasului deșteptător.
- Reprezentați prin desen următoarele concepte: sufletul unui copil trist, iubirea, tristețea naturii
- Ce întrebări ați adresa unei flori pe care o îngrijiți?
- Ce putem face pentru a ne proteja natura?
- Alcătuiți o povestire folosindu-vă de următoarele cuvinte:călătorie, furnici, copilărie, bucurie, vapor

- Care din obiectele următoare le-ați putea folosi la aprinderea focului: piatra, ochelarii, peștele, sfoara, ceasul de buzunar.

Răspunsurile pe care le dau copiii la asemenea întrebări sunt evaluate după patru criterii: numărul de variante de răspuns la aceeași întrebare, numărul de răspunsuri difrite, caracterul inedit al răspunsului unui copil, prin raportare la răspunsurile celorlalți copii, gradul de detailare a fiecărui răspuns oferit.

În concluzie se pot realiza multe lucruri utile pentru educarea spiritului creativ în grădiniță. Ceea ce se impune însă cu necesitate de la început vizează schimbarea modului de gândire și a stilului de lucru din grupă. Doar astfel vom putea contracara efectele învățământului tradițional,prea puțin preocupat de acest potențial al elevului dar care dobândește astăzi o valoare din ce în ce mai însemnată.

Trebuie să învățăm copiii să fie amabili dar să aibă curajul să își susțină punctul de vedere într-un mod politicos. Ei trebuie să fie ambițioși însă respectând persoanele și personalitatea celor din jur. Adevărul și umanitatea sunt foarte importante în dezvoltarea creativității.

Educatorii pot face foarte mult pentru stimularea creativității copiilor, atitudinea pozitivă a profesorului față de creativitate este unul dintre cei mai importanți factori care facilitează creativitatea.Condiția primă a dezvoltării creativității copilului este ca profesorul să știe ce înseamnă a fi creativ, să aibă cunoștințe de bază despre creativitate, despre psihologia creativității, despre posibilitățile dezvoltării acesteia în procesul de învățământ.

Unul din factorii esențiali pentru stimularea spiritului creator este relația educator- elev, atitudinea educatorului atât în grupă și cât și în afara ei.Dacă educatorul nu face el însuși dovada creativității, îi va fi foarte dificil să dezvolte această caracteristică la copii .

Bibliografie:

- Bonchiș, E. (2002).Învățarea Școlară. , Oradea : Editura Universității Emanuel
- Macavei,E.(2010). Pedagogie Teoria educației.București:Editura Aramis.
- Rafilă, E.(2002). Educarea creativității la vârstă preșcolară.București: Editura Aramis.
- Szasz-Butiri,E. (2003).Strategii și metode în stimularea creativității.Oradea :Editura Universității.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice – repere esențiale pentru o educație relevantă, umanistă și adaptată provocărilor lumii contemporane

Autor: Alexandra Rusu
Specializare: Profesor pentru educație timpurie

Rezumat

În contextul schimbărilor accelerate din societatea actuală, educația are responsabilitatea de a forma copii capabili să gândească creativ, critic și empatic. Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două dimensiuni fundamentale ale practicii didactice moderne, contribuind la dezvoltarea unei educații centrate pe copil și adaptate nevoilor reale ale acestuia. Prezentul articol evidențiază importanța acestor două componente în activitatea cadrului didactic și propune direcții de valorificare a lor în educația timpurie.

Cuvinte-cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație timpurie, dezvoltare armonioasă, învățare activă.

Introducere

Societatea se află într-o continuă transformare, iar sistemul educațional trebuie să răspundă unor provocări tot mai complexe. Copiii de astăzi vor activa într-o lume în care adaptabilitatea, colaborarea, rezolvarea creativă a problemelor și inteligența emoțională vor avea o importanță cel puțin egală cu acumularea cunoștințelor.

În acest context, cadrul didactic nu mai este doar un transmițător de informații, ci devine facilitator al învățării, mentor și creator de experiențe educaționale relevante. Pentru a răspunde acestor cerințe este necesară cultivarea permanentă atât a creativității didactice, cât și a reflecției asupra propriei practici profesionale.

Creativitatea – fundament al învățării autentice

Creativitatea nu reprezintă exclusiv talent artistic, ci capacitatea de a identifica soluții originale, de a privi problemele din perspective diferite și de a valorifica potențialul fiecărui copil.

În educația timpurie, creativitatea se dezvoltă prin jocuri de rol și dramatizări, explorarea materialelor neconvenționale, proiecte tematice interdisciplinare, activități STEAM adaptate vârstei, învățarea prin descoperire și activități în aer liber. Profesorul creativ construiește contexte de învățare în care copilul poate experimenta, poate greși fără teama de a fi sancționat și poate găsi propriile soluții.

Reflecția pedagogică – motorul dezvoltării profesionale

Practica reflexivă presupune analiza permanentă a propriilor acțiuni didactice și identificarea modalităților de îmbunătățire. Profesorul reflexiv analizează eficiența strategiilor folosite, adaptează metodele la nevoile copiilor și transformă fiecare experiență într-o oportunitate de dezvoltare profesională.

Educația umanistă în lumea contemporană

Educația modernă urmărește dezvoltarea integrală a copilului, acordând aceeași importanță dimensiunilor cognitive, emoționale și sociale. Respectul, empatia, colaborarea, toleranța și responsabilitatea sunt valori fundamentale care trebuie cultivate încă din primii ani de viață.

Exemple de practici educaționale creative

Jurnalul emoțiilor, atelierele de creație cu materiale reciclabile, povestea fără sfârșit și învățarea prin proiect sunt exemple de activități care stimulează imaginația, colaborarea și exprimarea liberă a copiilor.

Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă direcții esențiale pentru modernizarea educației. Prin reflecție continuă și deschidere către inovare, fiecare cadru didactic poate contribui la construirea unei școli relevante, incluzive și adaptate provocărilor viitorului.

Bibliografie

1. Ministerul Educației (2019). Curriculum pentru educație timpurie.
2. Iucu, R.B. Instruirea școlară.
3. Cerghit, I. Metode de învățământ.
4. Joița, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii.
5. Delors, J. Learning: The Treasure Within. UNESCO.
6. OECD (2019). Future of Education and Skills 2030.

Educația creativă ca mod de a învăța. Experiențe și perspective de la Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu” Războieni

Autor: Rusu Camelia

Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu” Războieni, comuna Ion Neculce, județul Iași

Rezumat

Creativitatea nu reprezintă doar o abilitate asociată artelor, ci o competență transversală care susține gândirea critică, autonomia și capacitatea elevului de a găsi soluții. Articolul analizează rolul educației creative în școala rurală și propune direcții aplicative pornind de la realitatea educațională a Școlii Gimnaziale „Constantin Teodorescu” Războieni, comuna Ion Neculce, județul Iași. Sunt valorificate metode precum proiectul, investigația, învățarea colaborativă, interdisciplinaritatea și reflecția asupra propriei învățări. Demersul susține ideea că o școală creativă nu presupune resurse spectaculoase, ci profesori care creează contexte în care elevul are curajul să întrebe, să încerce și să formuleze propriile soluții.

Introducere

Școala contemporană nu mai poate fi construită exclusiv în jurul transmiterii și reproducerii informației. Într-un context în care elevul are acces rapid la un volum uriaș de informații, valoarea educației se mută tot mai mult spre capacitatea de a selecta, interpreta, corela și transforma informația în cunoaștere personală. Creativitatea devine, astfel, nu un adaos al educației, ci una dintre condițiile sale de relevanță.

În perspectiva pedagogică actuală, elevul este chemat să participe activ la propria formare. Constantin Cucoș subliniază necesitatea unor demersuri educaționale adaptate provocărilor contemporane, iar literatura românească de specialitate consacră creativitatea ca dimensiune importantă a dezvoltării personalității. Mihaela Roco și Ana Stoica au analizat rolul creativității în dezvoltarea elevului și în stimularea proceselor de învățare.

Creativitatea începe cu întrebarea

Un elev creativ nu este neapărat cel care produce un desen spectaculos sau scrie o poveste originală. Poate fi copilul care găsește o altă cale de rezolvare a unei probleme, formulează o ipoteză neașteptată la științe, propune o interpretare personală a unui text sau găsește o soluție pentru o problemă a clasei.

De aceea, una dintre primele condiții ale educației creative este acceptarea întrebării. Profesorul nu trebuie să transforme fiecare „De ce?” într-un răspuns imediat. Uneori, cea mai bună intervenție pedagogică este o nouă întrebare: „Cum ai putea verifica?”, „Ce altă explicație ar exista?”, „Ce s-ar întâmpla dacă…?”.

Școala rurală – spațiu al creativității autentice

Școala rurală dispune de resurse educaționale care nu sunt întotdeauna cuantificate: comunitatea, memoria locului, natura, tradițiile, experiențele familiilor și proximitatea dintre școală și viața cotidiană. La Războieni, aceste resurse pot deveni puncte de plecare pentru activități interdisciplinare.

Un proiect despre istoria locală poate reuni limba română, istoria, geografia și educația socială. O activitate despre biodiversitate poate lega științele de educația pentru mediu și de matematică prin măsurare și

reprezentare grafică. O expoziție de obiecte tradiționale poate deveni prilej de documentare, interviu, scriere și exprimare artistică.

Creativitatea nu depinde întotdeauna de tehnologie. Ea depinde în primul rând de felul în care profesorul privește resursele existente.

Profesorul – arhitect al contextelor creative

Profesorul nu poate „preda" creativitatea în sensul tradițional al transmiterii unei informații. El poate însă crea condiții pentru ca aceasta să se manifeste. Un climat creativ presupune acceptarea ideilor diferite, valorizarea progresului, tolerarea erorii productive și acordarea unor momente de autonomie.

Metodele active – proiectul, studiul de caz, investigația, brainstormingul, jocul de rol, învățarea prin descoperire și portofoliul – oferă elevului ocazia de a construi, nu doar de a reproduce. Evaluarea trebuie să urmărească și procesul: cum a gândit elevul, ce strategii a încercat, cum a colaborat și cum și-a revizuit soluția.

Direcții aplicative pentru Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu" Războieni

Într-o perspectivă de dezvoltare instituțională, educația creativă poate fi transformată într-o constantă a culturii școlii prin câteva direcții: proiecte interdisciplinare pe teme locale; „ora ideilor", în care elevii formulează soluții la probleme reale; expoziții și produse ale învățării; cluburi de lectură și scriere creativă; activități experimentale; utilizarea portofoliului; colaborarea cu familia și comunitatea.

O soluție importantă este și valorizarea produselor elevilor. Când o compunere, un experiment, un poster sau o prezentare este expusă și discutată, copilul primește mesajul că munca sa are sens și că ideile lui contează.

Concluzii

Educația creativă este, în esență, o educație a încrederii: în copil, în profesor și în capacitatea școlii de a găsi răspunsuri noi la probleme reale. Pentru o școală rurală, creativitatea poate deveni un avantaj strategic, deoarece permite transformarea resurselor locale în experiențe de învățare.

O școală creativă nu este aceea în care fiecare lecție este spectaculoasă. Este aceea în care elevul are constant posibilitatea de a gândi, de a întreba, de a încerca și de a învăța din propriile încercări. În această perspectivă, educația creativă nu este o activitate secundară, ci un mod de a construi învățarea.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2024). Pedagogie. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
2. Roco, M. (2004). Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom.
3. Roșca, A. (1972). Creativitate. București: Editura Enciclopedică.
4. Stoica, A. (1983). Creativitatea elevilor. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. UNESCO IITE (2025). Creativity in Education Summit 2025 – Aligning Assessment to Foster Creative Thinking and Improve Teaching and Learning.
6. UNESCO (2026). UNESCO ICT in Education Prize – Reimagining creativity and critical thinking with artificial intelligence.

Educația dintre suflet și știință. Pentru o școală a minții și a inimii

Autor: Rusu Camelia

Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu” Războieni, comuna Ion Neculce, județul Iași

Rezumat

Educația autentică presupune dezvoltarea simultană a competențelor intelectuale și a dimensiunii afective și morale a personalității. Articolul propune o reflecție asupra relației dintre cunoaștere, emoție, valori și responsabilitate, argumentând că performanța școlară nu trebuie separată de formarea caracterului. Sunt analizate rolul profesorului, relația profesor–elev și necesitatea unui climat școlar bazat pe încredere, exigență și empatie. Perspectiva este una aplicativă, centrată pe realitatea unei școli în care educația trebuie să formeze simultan minți competente și oameni capabili să folosească această competență cu discernământ.

Introducere

A educa înseamnă mai mult decât a transmite cunoștințe. În spatele fiecărui elev se află o poveste, o familie, o sensibilitate, o teamă, o aspirație. Școala lucrează cu mintea copilului, dar nu poate ignora sufletul său.

Educația contemporană vorbește tot mai mult despre dezvoltarea holistică a persoanei. UNESCO-IBE promovează o viziune curriculară care urmărește dezvoltarea intelectuală, emoțională, socială și fizică a elevului. Această perspectivă ne invită să depășim opoziția artificială dintre „materie” și „om”: performanța și umanitatea trebuie să se susțină reciproc.

Știința – disciplina minții

Știința îl învață pe elev să observe, să compare, să verifice, să argumenteze și să accepte faptul că unele răspunsuri se construiesc în timp. Matematica dezvoltă rigoarea, științele dezvoltă spiritul investigativ, literatura dezvoltă interpretarea și sensibilitatea, iar istoria oferă repere pentru înțelegerea societății.

Într-o epocă a informației rapide, educația științifică trebuie să includă și gândirea critică. Nu orice informație este adevărată doar pentru că este accesibilă, iar elevul trebuie să învețe să distingă între opinie, dovadă și argument.

Sufletul – dimensiunea umană a educației

Un copil poate cunoaște definiții și formule, dar are nevoie și să învețe să asculte, să aibă răbdare, să recunoască o greșeală, să ceară ajutor și să ofere ajutor. Aceste deprinderi se formează prin experiențe, relații și exemple.

Profesorul devine, inevitabil, un model. Tonul vocii, modul în care reacționează la o greșeală, felul în care gestionează un conflict și modul în care apreciază efortul transmit mesaje educative puternice. De aceea, educația sufletului nu se realizează printr-o singură oră, ci prin cultura zilnică a școlii.

Relația profesor–elev

Încrederea nu exclude exigența. Dimpotrivă, elevul poate accepta mai ușor cerințele unui profesor atunci când simte că acestea sunt însoțite de respect și încredere în posibilitățile sale.

Un climat educațional sănătos presupune reguli clare, consecvență, feedback și disponibilitate pentru dialog. Profesorul trebuie să poată spune „nu este suficient" fără să transmită „nu ești suficient". Diferența dintre cele două mesaje poate influența decisiv motivația copilului.

De la performanță la sens

Performanța școlară este importantă, dar ea nu poate fi singurul criteriu al reușitei. Școala trebuie să îi pregătească pe elevi pentru examene, dar și pentru situațiile în care nu există un barem: alegerea corectă, asumarea unei decizii, colaborarea cu un coleg, respectul pentru celălalt.

O educație completă urmărește să formeze persoane capabile să utilizeze cunoașterea în mod responsabil. În acest sens, știința oferă instrumentele, iar valorile oferă direcția.

Direcții pentru practica școlară

În activitatea de zi cu zi, echilibrul dintre minte și suflet poate fi susținut prin momente de reflecție după activități, feedback centrat pe progres, proiecte de echipă, activități de voluntariat, dialoguri despre dileme morale și integrarea educației pentru sănătate, mediu și cetățenie.

La nivel instituțional, o școală poate construi această cultură printr-un set coerent de valori: respect, responsabilitate, perseverență, echitate și grijă față de celălalt. Valorile devin educative numai atunci când sunt transformate în comportamente observabile.

Concluzii

Educația dintre suflet și știință este educația care nu alege între competență și caracter. Ea le așază împreună.

Școala are misiunea de a forma oameni care știu, dar și înțeleg; care pot, dar și aleg responsabil; care performează, dar nu uită să fie oameni. În această perspectivă, fiecare lecție poate deveni o întâlnire între cunoaștere și sens, între rigoarea minții și căldura sufletului.

Bibliografie

7. Cucoș, C. (2008). Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Editura Polirom.
8. Cucoș, C. (2022). Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări. Iași: Editura Polirom.
9. Cucoș, C. (2024). Educație. Preocupări, viziuni, previziuni. Iași: Editura Polirom.
10. UNESCO-IBE (2025). Vision and Mission – holistic curriculum and education of the whole person.
11. UNESCO (2023). Culture and Arts Education – dialogue on creativity, critical thinking and holistic development.
12. UNESCO (2024). Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems. Policy Guide.

Educația socială și etică – de la reguli la responsabilitate și caracter

Autor: Rusu Camelia

Școala Gimnazială „Constantin Teodorescu” Războieni, comuna Ion Neculce, județul Iași

Rezumat

Educația socială și etică reprezintă una dintre condițiile esențiale pentru formarea unui elev capabil să participe responsabil la viața comunității. Articolul analizează trecerea de la respectarea formală a regulilor la interiorizarea valorilor și dezvoltarea comportamentelor responsabile. Sunt abordate respectul, dialogul, gestionarea conflictelor, responsabilitatea comunitară și conduita în mediul digital. În acord cu direcțiile UNESCO privind învățarea socio-emoțională, articolul susține o abordare integrată, în care educația morală, relațională și civică este prezentă în întreaga cultură a școlii.

Introducere

O comunitate nu se construiește doar prin reguli, ci prin oameni care înțeleg de ce regulile sunt necesare și aleg să le respecte chiar și atunci când nu sunt supravegheați. Această trecere de la conformare la responsabilitate reprezintă una dintre mizele importante ale educației sociale și etice.

UNESCO definește învățarea socio-emoțională prin competențe precum gestionarea emoțiilor, empatia, construirea relațiilor pozitive și luarea unor decizii responsabile. Perspectiva actuală propune integrarea acestor dimensiuni în viața sistemelor educaționale, nu tratarea lor ca activități marginale.

Regula și sensul ei

Copilul trebuie să învețe nu numai că există reguli, ci și de ce există. „Nu lovim”, „ascultăm când vorbește altcineva”, „avem grijă de bunurile comune” sau „nu distribuim informații despre colegi fără acord” sunt reguli care protejează demnitatea, siguranța și libertatea celuilalt.

Atunci când regula este explicată și aplicată consecvent, ea se poate transforma treptat în principiu interior. Scopul educației etice nu este să creeze elevi care se tem de pedeapsă, ci persoane care pot anticipa consecințele propriilor alegeri.

Respectul – primul exercițiu civic

Respectul începe cu gesturile cotidiene. A asculta fără a întrerupe, a nu ridiculiza o greșeală, a recunoaște meritul altuia și a putea spune „nu sunt de acord” fără agresivitate sunt forme concrete de educație civică.

Într-o clasă, diferențele dintre elevi sunt inevitabile. Educația socială transformă aceste diferențe din surse de conflict în oportunități de învățare despre perspectivă, toleranță și cooperare.

Conflictul – oportunitate de învățare

Conflictul nu poate fi eliminat complet din viața școlii. El poate însă deveni un context de dezvoltare. Elevii pot fi învățați să descrie problema, să distingă faptele de interpretări, să exprime emoția fără atac și să caute o soluție acceptabilă.

Profesorul are rolul de mediator și model. În loc să caute imediat „vinovatul", poate orienta discuția către responsabilitate: Ce s-a întâmplat? Ce ai simțit? Pe cine a afectat? Ce poți face pentru a repara? Ce vei face diferit data viitoare?

Responsabilitatea față de comunitate

Educația socială devine autentică atunci când elevul are ocazia să acționeze. Activitățile de voluntariat, ecologizare, sprijin pentru persoane vulnerabile, conservarea patrimoniului local și proiectele realizate împreună cu comunitatea oferă contexte în care elevii văd consecințele propriilor acțiuni.

Într-o școală din mediul rural, comunitatea poate deveni o extensie a clasei. Istoria locală, tradițiile, mediul natural și oamenii locului pot fi valorificate în proiecte care dezvoltă atât competențe, cât și sentimentul de apartenență.

Etica în mediul digital

Mediul digital a creat forme noi de relaționare, dar și noi responsabilități. Un mesaj distribuit în câteva secunde poate afecta imaginea unui copil, iar o informație neverificată poate produce consecințe reale.

Educația etică trebuie să includă verificarea surselor, respectarea vieții private, protejarea datelor personale, combaterea hărțuirii online și asumarea responsabilității pentru ceea ce publicăm. Libertatea de exprimare nu poate fi separată de responsabilitatea față de celălalt.

Direcții de intervenție pentru școală

O cultură etică poate fi construită prin reguli puține și clare, formulate împreună cu elevii; întâlniri de clasă; exerciții de perspectivă; dezbateri pe dileme morale; medierea conflictelor; proiecte comunitare; activități de voluntariat; educație pentru cetățenie digitală și feedback comportamental.

Important este ca mesajul școlii să fie coerent. Dacă vorbim despre respect, trebuie să îl practicăm în relația adult–elev, elev–elev și școală–familie. Dacă vorbim despre responsabilitate, trebuie să oferim elevilor ocazii reale de a decide și de a răspunde pentru deciziile lor.

Concluzii

Educația socială și etică nu se reduce la o disciplină sau la o serie de reguli afișate pe un perete. Ea reprezintă cultura relațiilor din școală.

Scopul final este formarea unui om care nu întreabă doar „am voie?", ci și „este corect?", „îi respectă pe ceilalți?", „ce consecințe are alegerea mea?". Atunci când elevul ajunge să își pună aceste întrebări, regula începe să devină valoare, iar valoarea începe să devină caracter.

O școală responsabilă formează nu doar absolvenți, ci membri activi ai comunității. Aceasta este una dintre cele mai importante forme de performanță educațională.

Bibliografie

13. Cucoș, C. (1995). Pedagogie și axiologie. București: Editura Didactică și Pedagogică.
14. Cucoș, C. (2024). Pedagogie. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
15. Cucoș, C. (2013). Educația. Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Editura Polirom.
16. UNESCO (2024). Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems. Policy Guide.
17. UNESCO (2024). What you need to know about social and emotional learning.
18. UNESCO-IBE (2024). Strengthening Social and Emotional Learning in Hybrid Modes of Education.

FEEDBACKUL DIGITAL ȘI EVALUAREA FORMATIVĂ LA ORA DE LIMBA ENGLEZĂ: STRATEGII PENTRU CREȘTEREA AUTONOMIEI ȘI MOTIVAȚIEI ELEVILOR

Profesor Rusu Elena Loredana

Col. Nat. "V. Alecsandri" Bacau

Rezumat

Evaluarea formativă și feedbackul reprezintă componente esențiale ale unui proces educațional orientat spre progres. În predarea limbii engleze, feedbackul digital poate oferi elevilor informații rapide, clare și orientate spre îmbunătățire, iar utilizarea autoevaluării și a evaluării între colegi poate susține autonomia și implicarea activă. Lucrarea analizează rolul feedbackului formativ în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză și propune strategii aplicabile la clasă: rubrici digitale, peer feedback, exit tickets, chestionare interactive și activități de revizuire. Sunt discutate beneficiile și limitele utilizării instrumentelor digitale, subliniindu-se faptul că tehnologia trebuie subordonată obiectivelor pedagogice, iar judecata profesională a profesorului rămâne esențială.

1. Introducere

În educația contemporană, evaluarea nu mai poate fi privită doar ca o modalitate de măsurare a rezultatelor la finalul unei unități de învățare. Evaluarea formativă urmărește progresul elevului în raport cu obiectivele stabilite și folosește informațiile obținute pentru a adapta predarea și pentru a sprijini următorii pași ai învățării. OECD subliniază că procesul formativ include stabilirea obiectivelor, diagnosticarea învățării, oferirea feedbackului și adaptarea predării la modul în care elevii gândesc și învață.

2. Feedbackul formativ – de la corectare la progres

Feedbackul formativ nu înseamnă simpla indicare a greșelilor. Scopul său este de a oferi informații despre performanța actuală și despre pașii necesari pentru apropierea de obiectivul de

învățare. Un feedback eficient trebuie să fie specific, relevant pentru obiectiv și suficient de clar pentru a permite elevului să acționeze asupra lui. La ora de limba engleză, feedbackul poate viza vocabularul, gramatica, pronunția, fluența, coerența și adecvarea mesajului.

3. Rolul instrumentelor digitale

Instrumentele digitale pot facilita feedbackul rapid și pot ajuta profesorul să identifice dificultățile elevilor. Chestionarele interactive și sistemele de răspuns pot oferi informații în timp real despre nivelul de înțelegere, iar instrumentele de colaborare permit comentarii, revizuiri și feedback între colegi. OECD evidențiază potențialul instrumentelor digitale pentru evaluarea formativă și monitorizarea progresului, dar atrage atenția că eficiența lor depinde de utilizarea pedagogică și de calitatea feedbackului.

4. Strategii de feedback digital la ora de limba engleză

4.1. Digital exit ticket – la finalul lecției, elevii răspund la: What did I learn? What was difficult? What do I need to practise?

4.2. Peer feedback – elevii evaluează texte sau prezentări pe baza unei rubrici simple și formulează comentarii constructive.

4.3. Digital rubric – criterii clare pentru vocabular, gramatică, organizarea ideilor, pronunție și comunicare.

4.4. Interactive quiz – un chestionar scurt verifică înțelegerea și oferă profesorului date pentru adaptarea lecției.

4.5. Feedback and revision loop – elevul primește feedback, își revizuiește produsul și explică ce a schimbat și de ce.

5. Exemplu practic: „Improve My English!”

Tema: Writing an Email – Giving Advice

Nivel: A2–B1

Durata: 50–60 de minute

Obiective: elevii vor redacta un mesaj scurt în limba engleză, vor utiliza formule pentru exprimarea recomandărilor, vor identifica puncte forte și aspecte de îmbunătățit și vor revizui propriul text pe baza feedbackului.

Etapa 1 – Learning goals: profesorul prezintă criteriile: claritatea mesajului, vocabularul, corectitudinea gramaticală și organizarea ideilor.

Etapa 2 – First draft: elevii scriu un e-mail unui prieten care are o problemă și îi oferă trei recomandări folosind should, shouldn’t și could.

Etapa 3 – Peer feedback: textele sunt schimbate în perechi. Fiecare elev completează: One strength / One language improvement / One suggestion.

Etapa 4 – Revision: elevii își modifică textele și evidențiază schimbările.

Etapa 5 – Reflection: What did I improve? Which feedback was useful? What will I practise next?

6. Instrument de feedback

Mini-rubrică: Clarity – Is the message easy to understand? Vocabulary – Did I use appropriate words? Grammar – Did I use should, shouldn’t and could correctly? Organisation – Is my email well organised? Communication – Does my message achieve its purpose?

Scală: 1 = needs practice; 2 = developing; 3 = good; 4 = very good.

7. Feedbackul colegial și autonomia elevului

Evaluarea între colegi poate contribui la dezvoltarea capacității elevilor de a analiza criterii de calitate și de a reflecta asupra propriei activități. Pentru ca peer feedback să fie eficient, elevii trebuie instruiți să ofere comentarii specifice și constructive, iar profesorul trebuie să monitorizeze calitatea acestora. OECD menționează că evaluarea colegială poate avea efecte pozitive atunci când elevii sunt ghidați prin criterii și au ocazia să ofere și să primească feedback.

8. Avantaje și limite

Printre avantaje se numără rapiditatea obținerii informațiilor, posibilitatea adaptării lecției, implicarea elevilor în procesul de evaluare, dezvoltarea reflecției și facilitarea revizuirii produselor. Există însă și limite: accesul inegal la tehnologie, competențele digitale diferite, riscul utilizării excesive a gamificării și tendința de a considera feedbackul automat suficient. OECD subliniază că instrumentele de inteligență artificială pot sprijini feedbackul, dar nu trebuie să înlocuiască judecata profesională a profesorului.

9. Concluzii

Feedbackul formativ reprezintă o componentă fundamentală a învățării eficiente a limbii engleze. Atunci când este specific, orientat spre obiective și urmat de revizuire, feedbackul îi ajută pe elevi să înțeleagă unde se află, unde trebuie să ajungă și ce pași pot face pentru a progresa. Instrumentele digitale pot extinde posibilitățile de evaluare formativă, oferind răspunsuri rapide, facilitând colaborarea și susținând monitorizarea progresului. Totuși, tehnologia este eficientă numai atunci când este integrată într-o strategie pedagogică coerentă. Profesorul rămâne factorul care interpretează informațiile, selectează intervențiile și creează un climat de învățare în care feedbackul este perceput ca sprijin pentru progres.

Bibliografie

1. OECD. (2025). Unlocking High-Quality Teaching: Using formative assessment and feedback. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en
2. OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026. OECD Publishing.
3. OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023. OECD Publishing.

4. Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment. Solution Tree Press.
5. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
6. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5–31.

ÎNVĂȚAREA COLABORATIVĂ ÎN ERA DIGITALĂ: STRATEGII INOVATOARE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ ȘI ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Prof. Rusu Elena Loredana

Col. Nat. "V. Alecsandri" Bacau

Rezumat

Transformările tehnologice și schimbările din societatea contemporană impun reconsiderarea modalităților tradiționale de predare și învățare a limbilor străine. În acest context, învățarea colaborativă, susținută de instrumente digitale, poate contribui la dezvoltarea competențelor de comunicare, a autonomiei și a motivației elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În cazul limbii engleze, colaborarea creează contexte autentice de utilizare a limbii, în care elevii negociază sensuri, își exprimă opiniile, oferă și primesc feedback și construiesc împreună produse educaționale.

Lucrarea analizează rolul strategiilor colaborative și al tehnologiei digitale în dezvoltarea competențelor lingvistice și transversale, raportându-se la perspectiva acțională promovată de Cadrul european comun de referință pentru limbi. În partea aplicativă este propus un model de activitate colaborativă, „Let's Learn Together!", prin care elevii utilizează limba engleză pentru realizarea unui proiect digital. Activitatea urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă, a competențelor digitale, a creativității, a spiritului de echipă și a capacității de autoevaluare și evaluare reciprocă.

1. Introducere

Educația contemporană este caracterizată de schimbări rapide în ceea ce privește tehnologia, comunicarea și accesul la informație. În acest context, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să îi pregătească pe elevi pentru situații în care vor fi nevoiți să învețe, să colaboreze, să comunice și să se adapteze pe tot parcursul vieții.

Învățarea unei limbi străine reprezintă un domeniu privilegiat pentru dezvoltarea acestor competențe. Limba engleză este utilizată în contexte academice, profesionale și sociale, iar comunicarea digitală a extins considerabil situațiile în care aceasta poate fi folosită. Elevii pot interacționa, colabora, crea și transmite informații prin intermediul unor medii digitale, ceea ce transformă procesul de învățare într-unul mai apropiat de situațiile autentice de comunicare.

Cadrul european comun de referință pentru limbi pune accent pe elevul văzut ca „agent social" și pe abordarea acțională. În versiunea actualizată prin Companion Volume sunt dezvoltate concepte precum medierea, interacțiunea online și competența plurilingvă și pluriculturală. Integrarea învățării colaborative și a tehnologiei digitale în lecțiile de limba engleză poate transforma elevul din receptor al informației în participant activ la propria învățare.

2. Învățarea colaborativă în educația lingvistică

Învățarea colaborativă presupune implicarea activă a elevilor în realizarea unor sarcini comune, fiecare membru al grupului contribuind la atingerea unui obiectiv comun. În cadrul orei de limba engleză, aceasta poate lua forma activităților în perechi, a proiectelor de grup, a jocurilor de rol, a dezbaterilor, a rezolvării colaborative de probleme sau a realizării unor produse digitale.

Un avantaj important este faptul că elevii au mai multe oportunități de a utiliza limba-țintă într-un context funcțional. În loc să răspundă exclusiv profesorului, aceștia comunică între ei, negociază sensuri, formulează întrebări, explică, reformulează și oferă feedback.

3. Tehnologia digitală ca facilitator al colaborării

Tehnologia nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un instrument care poate facilita atingerea unor obiective pedagogice. Platformele și aplicațiile digitale pot permite elevilor să lucreze simultan la același produs, să ofere feedback, să își prezinte ideile și să comunice dincolo de limitele spațiului fizic al clasei.

Cercetările recente asupra învățării cooperative a limbilor străine susținute de tehnologie indică efecte pozitive asupra competenței lingvistice și asupra unor rezultate sociale și comportamentale

asociate colaborării. Totuși, utilizarea tehnologiei nu garantează automat rezultate educaționale superioare. Efectele depind de modul în care aceasta este integrată pedagogic, iar infrastructura insuficientă, lipsa formării cadrelor didactice și utilizarea neadecvată pot reprezenta obstacole.

Întrebarea esențială nu este „Ce instrument digital putem folosi?", ci „Ce competență dorim să dezvoltăm și cum poate tehnologia să sprijine această dezvoltare?"

4. Strategii inovatoare pentru ora de limba engleză

4.1. Collaborative project-based learning – proiectele oferă elevilor posibilitatea de a utiliza limba engleză într-un scop concret. Fiecare membru poate avea o responsabilitate distinctă: researcher, writer, designer, speaker sau editor.

4.2. Peer feedback – elevii pot utiliza criterii simple pentru evaluarea unui text, a unei prezentări sau a unei înregistrări: „Is the message clear?", „Is the vocabulary appropriate?", „What could be improved?".

4.3. Role-play și simulări – jocurile de rol creează contexte apropiate de situațiile reale, precum un interviu de angajare, o călătorie, o situație profesională sau o problemă din viața cotidiană.

4.4. Digital storytelling – elevii creează povești digitale care combină text, imagini, voce și elemente multimedia, integrând vocabular, gramatică, scriere și exprimare orală.

4.5. Activități de mediere – elevul explică unui coleg o informație, sintetizează un text, transmite informații dintr-o sursă sau facilitează înțelegerea unui mesaj.

5. Exemplu de activitate didactică: „Let's Learn Together!"

Tema: My Ideal Sustainable City

Nivel recomandat: A2–B1, cu posibilitatea adaptării sarcinilor pentru alte niveluri.

Durata: 2–3 ore de curs, plus timp pentru finalizarea produsului digital.

Obiective: elevii vor utiliza vocabular specific orașului și mediului, vor formula propuneri și argumente în limba engleză, vor colabora într-o echipă, vor selecta și organiza informații, vor crea un produs digital, vor oferi și utiliza feedback și vor reflecta asupra propriei contribuții.

Etapa 1 – Brainstorming: profesorul introduce tema prin întrebarea „What would your ideal city look like?”. Elevii lucrează în perechi și notează idei privind transportul, spațiile verzi, școlile, locuințele, energia și activitățile comunității.

Etapa 2 – Formarea echipelor: elevii sunt împărțiți în echipe de 4–5 membri și stabilesc rolurile: researcher, writer, designer, language editor, presenter.

Etapa 3 – Realizarea proiectului: echipele proiectează „orașul ideal” și pregătesc o prezentare în limba engleză. Produsul poate conține denumirea orașului, o descriere, reguli pentru cetățeni, soluții ecologice, mijloace de transport, școli, spații comunitare și sloganul orașului.

Etapa 4 – Prezentarea: fiecare echipă își prezintă proiectul, iar colegii adresează întrebări.

Etapa 5 – Peer feedback: elevii folosesc metoda „Two Stars and a Wish”: două aspecte apreciate și o sugestie de îmbunătățire.

Etapa 6 – Reflecția individuală: „What did I learn?”, „What did I contribute to my team?”, „What was difficult for me?”, „What would I do differently next time?”.

6. Beneficii și limite

Integrarea învățării colaborative și a tehnologiei digitale poate conduce la creșterea participării elevilor, crearea unor contexte autentice de comunicare, dezvoltarea competențelor orale și scrise, stimularea creativității, dezvoltarea autonomiei și a competențelor digitale, precum și îmbunătățirea capacității de a oferi și primi feedback.

Printre limite se pot menționa accesul inegal la dispozitive și internet, nivelurile diferite de

competență digitală, participarea inegală în cadrul grupului și timpul suplimentar necesar pentru proiectarea activităților. Rolul profesorului rămâne esențial: acesta stabilește obiectivele, selectează strategiile adecvate, structurează colaborarea, monitorizează progresul și oferă feedback.

7. Învățarea colaborativă și învățarea pe tot parcursul vieții

Activitățile colaborative dezvoltă competențe care depășesc cadrul lecției de limba engleză. Elevii învață să comunice, să negocieze, să rezolve probleme, să utilizeze resurse digitale, să accepte perspective diferite și să își evalueze propria activitate.

Învățarea limbii engleze poate deveni astfel mai mult decât acumularea de structuri gramaticale și vocabular. Ea poate contribui la formarea unui elev autonom, capabil să utilizeze limba pentru a accesa informații, a colabora cu alte persoane și a continua să învețe în contexte formale și informale.

8. Concluzii

Învățarea colaborativă susținută de tehnologie reprezintă o direcție relevantă pentru modernizarea predării limbii engleze. Valoarea acesteia nu constă exclusiv în utilizarea unor instrumente digitale, ci în crearea unor contexte în care elevii folosesc limba pentru a comunica, a coopera, a rezolva probleme și a crea produse cu semnificație.

Perspectiva acțională a CECRL, prin accentul pus pe elevul ca agent social, mediere și interacțiune online, oferă un cadru relevant pentru proiectarea unor astfel de experiențe de învățare. Activitatea „Let's Learn Together!" demonstrează că o sarcină poate integra simultan competențe lingvistice, digitale, sociale și metacognitive. Elevii nu învață doar about English, ci folosesc limba engleză pentru a face ceva împreună.

În acest sens, învățarea colaborativă poate contribui la transformarea clasei de limba engleză într-un spațiu al participării, creativității și învățării continue.

Tabel de evaluare

Criteriu	Nivel începător	Nivel mediu	Nivel avansat
Comunicarea în limba engleză	Expresii simple	Comunică relativ fluent	Comunică fluent și adecvat
Vocabular	Limitat	Potrivit temei	Variat și adecvat
Acuratețe lingvistică	Erori frecvente	Unele erori	Puține erori
Colaborare	Participare redusă	Participare adecvată	Contribuție activă și sprijinirea colegilor
Creativitate	Produs simplu	Produs bine organizat	Produs original și atractiv
Competențe digitale	Necesită sprijin	Instrumente de bază	Utilizare creativă și eficientă

Bibliografie selectivă

1. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Council of Europe.
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages – Online Interaction.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages – Mediation.
4. UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?
5. Liu, Y., Thurston, A., & Ye, X. (2024). Technology-enhanced cooperative language learning: A systematic review. International Journal of Educational Research.
6. Xu, Y., Singh, C. K. S., Judge, S. K., Bailey, R. P., Arivayagan, K., & Bamiro, N. B. The Digital Classroom: Systematic Review of Use of English as a Foreign Language (EFL) in Teaching in Collaborative Online Settings.
7. Dai, W., Charmi, M., & Izadpanah, S. (2026). Development and evaluation of a mobile assisted pedagogical model to enhance academic enthusiasm learning and collaboration in EFL contexts. Scientific Reports, 16, 16243.

Lucrare 3 – Versiune Word

Rolul empatiei și al climatului socio-emoțional în stimularea creativității elevilor în școala contemporană

Samarescu Anca - profesor documentarist, Școala Gimnazială Teliu, Brașov

---

Educația contemporană se confruntă cu provocări complexe, generate de diversitatea elevilor, ritmul accelerat al schimbărilor sociale și presiunea performanței. În acest context, creativitatea nu mai este doar o competență suplimentară, ci o necesitate fundamentală pentru dezvoltarea elevilor. Totuși, creativitatea nu poate fi stimulată în absența unui climat socio-emoțional sănătos, bazat pe empatie, siguranță și încredere. Lucrarea de față explorează modul în care empatia profesorului și atmosfera emoțională din clasă influențează capacitatea elevilor de a gândi liber, de a crea și de a se exprima autentic.

Empatia reprezintă abilitatea profesorului de a înțelege perspectivele elevilor, de a recunoaște emoțiile acestora și de a răspunde într-un mod care susține dezvoltarea lor. Într-o clasă în care empatia este prezentă, elevii se simt ascultați, valorizați și încurajați să își exprime ideile fără teama de a fi judecați. Această siguranță emoțională este fundamentul creativității, deoarece permite elevilor să își asume riscuri cognitive, să exploreze soluții neconvenționale și să își manifeste imaginația.

Climatul socio-emoțional influențează direct modul în care elevii se raportează la învățare. Un mediu rigid, centrat exclusiv pe performanță, inhibă creativitatea și reduce motivația. În schimb, un mediu deschis, cald și colaborativ stimulează curiozitatea, jocul intelectual și dorința de explorare. Profesorul are un rol esențial în construirea acestui climat, prin modul în care comunică, oferă feedback, gestionează conflictele și valorizează diversitatea.

Creativitatea se dezvoltă în mod natural atunci când elevii au libertatea de a experimenta. Activitățile care permit exprimarea personală, proiectele deschise, sarcinile interdisciplinare și jocurile de rol sunt modalități eficiente de a stimula

creativitatea. Totuși, aceste activități devin cu adevărat eficiente doar atunci când sunt integrate într-un mediu emoțional sigur. Elevii nu pot crea dacă se tem de greșeli, de ridicol sau de sancțiuni. De aceea, empatia profesorului devine un catalizator al creativității.

Un alt aspect important este relația dintre creativitate și colaborare. Elevii care lucrează împreună în contexte pozitive își dezvoltă abilități sociale, învață să negocieze idei și să își valorizeze reciproc contribuțiile. Colaborarea stimulează creativitatea prin diversitatea perspectivelor și prin dialogul constructiv. Profesorul facilitează acest proces prin activități de grup, prin încurajarea comunicării și prin crearea unui spațiu în care fiecare voce este auzită.

Empatia contribuie și la dezvoltarea rezilienței elevilor. Creativitatea presupune încercare și eroare, iar elevii au nevoie de sprijin emoțional pentru a depăși momentele de frustrare sau nesiguranță. Profesorul empatic îi ajută să înțeleagă că greșelile sunt parte din procesul de învățare și că fiecare încercare reprezintă un pas spre progres. Astfel, elevii învață să persevereze, să își ajusteze strategiile și să își dezvolte gândirea flexibilă.

În concluzie, creativitatea nu poate fi separată de dimensiunea socio-emoțională a educației. Empatia profesorului, climatul sigur și relațiile autentice din clasă sunt elemente esențiale pentru dezvoltarea creativității elevilor. O educație relevantă și umanistă presupune nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și construirea unui spațiu în care elevii se simt înțeleși, sprijiniți și liberi să creeze. Profesorul devine astfel nu doar un facilitator al învățării, ci și un model de echilibru emoțional și de deschidere intelectuală.

Bibliografie profesională academică (România)

Cucoș, C. - *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Cerghit, I. - *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cristea, S. - *Fundamentele pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Iucu, R. - *Formarea profesorilor în societatea cunoașterii*. București: Humanitas.

Pavel, A. - *Creativitate și inovare în educație*. Iași: Polirom.

Stan, E. - *Creativitate și personalitate*. București: Editura Universitară.

Vlăsceanu, L. - *Științele educației. O abordare interdisciplinară*. Iași: Polirom.

Bocoș, M. - *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Paralela 45.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Samarescu Anca - profesor documentarist, Școala Gimnazială Teliu, Brașov

---

Introducere

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, educația este chemată să răspundă unor provocări multiple: diversitatea elevilor, digitalizarea, presiunea performanței și nevoia de adaptare la o lume fluidă și imprevizibilă. În acest cadru, creativitatea și reflecția pedagogică devin două repere fundamentale ale unei educații umaniste, relevante și conectate la complexitatea lumii actuale. Ele nu reprezintă doar competențe ale profesorului, ci dimensiuni esențiale ale procesului de învățare, care permit elevilor să devină agenți ai propriei dezvoltări.

Creativitatea - fundament al unei educații orientate spre viitor

Creativitatea este definită ca abilitatea de a genera idei noi, valoroase și adecvate contextului. În educație, ea se manifestă prin capacitatea profesorului de a proiecta situații de învățare flexibile, stimulante și autentice, care să permită elevilor explorarea, experimentarea și exprimarea liberă.
Cultivarea creativității presupune:

- diversificarea metodelor didactice;
- integrarea resurselor digitale;
- utilizarea problemelor reale ca punct de plecare pentru învățare;
- încurajarea gândirii divergente;
- crearea unui climat emoțional sigur.

Într-o lume în continuă schimbare, creativitatea devine o competență de supraviețuire, contribuind la formarea unor elevi flexibili, autonomi și capabili să găsească soluții inovatoare.

Reflecția pedagogică - mecanism de autoreglare și profesionalizare

Reflecția pedagogică este procesul prin care profesorul analizează critic propria practică, identifică nevoile elevilor, evaluează eficiența strategiilor utilizate și proiectează îmbunătățiri. Ea transformă predarea dintr-o activitate tehnică într-un demers conștient, fundamentat pe valori și pe înțelegerea profundă a proceselor de învățare.

Reflecția pedagogică contribuie la:

- dezvoltarea profesională continuă;
- adaptarea strategiilor la diversitatea elevilor;
- creșterea calității actului didactic;

- consolidarea unei identități profesionale coerente;
- formarea unei educații centrate pe elev.

Profesorul reflexiv devine un designer al experiențelor de învățare, nu doar un transmițător de informații.

Interdependența dintre creativitate și reflecție

Creativitatea și reflecția pedagogică nu sunt procese separate, ci complementare. Creativitatea generează idei și soluții noi, iar reflecția le validează, le ajustează și le integrează în practica didactică.
Această interdependență conduce la:

- proiectarea unor activități relevante și autentice;
- dezvoltarea competențelor socio-emoționale;
- creșterea motivației elevilor;
- formarea unei culturi a colaborării și

dialogului; ▪ consolidarea unei educații umaniste.

Educația umanistă în contextul lumii actuale

Educația umanistă pune în centru persoana, demnitatea, libertatea și responsabilitatea. Într-o lume dominată de tehnologie, algoritmi și informație rapidă, ea devine un echilibru necesar, oferind elevilor repere morale, emoționale și culturale.
Creativitatea și reflecția pedagogică sunt instrumente prin care educația umanistă se operaționalizează:

- elevii sunt încurajați să își exprime identitatea;
- profesorii construiesc relații autentice;
- procesul de învățare devine personalizat; ▪

se cultivă empatia, cooperarea și gândirea critică; ▪

se promovează sensul și relevanța învățării.

Concluzii

În fața complexității lumii actuale, educația are nevoie de profesori creativi și reflexivi, capabili să proiecteze experiențe de învățare relevante, umaniste și adaptate nevoilor elevilor. Creativitatea și reflecția pedagogică sunt repere fundamentale ale unei educații moderne, orientate spre dezvoltarea integrală a elevului.

Bibliografie profesională academică (România)

- Cucoș, C. - *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Cerghit, I. - *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cerghit, I. - *Alternativa pedagogică*. Iași: Polirom.
- Cristea, S. - *Fundamentele pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Iucu, R. - *Formarea profesorilor în societatea cunoașterii*. București: Humanitas.
- Miclea, M. - *Educația în societatea cunoașterii*. Cluj-Napoca: ASCR.
- Pavel, A. - *Creativitate și inovare în educație*. Iași: Polirom.
- Neacșu, I. - *Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Potolea, D. - *Pedagogie. Teoria educației*. Iași: Polirom.
- Stan, E. - *Creativitate și personalitate*. București: Editura Universitară.
- Vlăsceanu, L. - *Științele educației. O abordare interdisciplinară*. Iași: Polirom.
- Bocoș, M. - *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Paralela 45.
- Oprea, C. - *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Pânișoară, I.-O. - *Comunicare și relaționare în educație*. Iași: Polirom.
- Pânișoară, G. - *Motivația în învățare*. Iași: Polirom.
- Radu, I. - *Creativitate și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ștefan, C. - *Reflecția pedagogică în practica didactică*. București: Editura Universitară.
- Jinga, I. & Istrate, O. - *Manual de pedagogie*. București: All Educational.

EDUCAȚIA CREATIVĂ ÎN LICEU

Profesor: Sâmbotin Andreea

Educația are un rol esențial în dezvoltarea fiecărui om. Prin intermediul școlii, elevii dobândesc cunoștințe, își dezvoltă abilități și învață să se adapteze la societatea în care trăiesc. Totuși, în prezent, nu este suficient ca un elev să memoreze informații și să le reproducă la un test. Lumea se schimbă rapid, iar tinerii au nevoie să fie capabili să gândească, să pună întrebări, să găsească soluții și să își exprime propriile idei. Din acest motiv, creativitatea trebuie să reprezinte o parte importantă a educației.

Liceul este o perioadă importantă în formarea unui tânăr. În acești ani, elevii încep să își descopere pasiunile, își formează propriile opinii și se gândesc din ce în ce mai mult la viitorul lor. Un sistem educațional care încurajează creativitatea îi poate ajuta să devină mai independenți și mai încrezători în propriile capacități.

Educația creativă nu trebuie confundată doar cu desenul, muzica, teatrul sau alte activități artistice. Ea poate fi prezentă în orice materie. Un elev poate fi creativ atunci când găsește o metodă originală de rezolvare a unei probleme de matematică, când realizează o prezentare interesantă la istorie sau când propune o interpretare personală a unei opere literare.

Scopul acestei lucrări este de a evidenția importanța educației creative în liceu, metodele prin care aceasta poate fi dezvoltată și beneficiile pe care le poate avea asupra elevilor.

1. Ce este educația creativă

Creativitatea reprezintă capacitatea unei persoane de a produce idei noi, de a privi lucrurile din perspective diferite și de a găsi soluții originale. Creativitatea nu este neapărat un talent cu care unii oameni se nasc, iar alții nu. Ea poate fi stimulată și dezvoltată prin exercițiu, experiență și printr-un mediu care încurajează exprimarea liberă.

Educația creativă presupune un mod de învățare în care elevul nu este doar un receptor de informații, ci devine un participant activ. Într-o astfel de educație, elevul este încurajat să pună întrebări, să își exprime opiniile, să experimenteze și să caute mai multe variante pentru rezolvarea unei probleme.

Un exemplu simplu poate fi întâlnit la ora matematică. În loc ca toți elevii să primească aceeași sarcină bazată pe reproducerea unei definiții, profesorul poate propune realizarea unei aplicații pe o platformă specializată ,de exemplu in quizziz. În acest fel, aceeași lecție poate deveni mult mai interesantă și mai apropiată de interesele elevilor.

Educația creativă presupune și acceptarea greșelilor. Atunci când elevului îi este teamă că o idee greșită va fi imediat criticată, acesta poate evita să participe. În schimb, dacă greșeala este privită ca o etapă normală a învățării, elevul poate fi mai dispus să încerce lucruri noi.

Prin urmare, educația creativă nu înseamnă renunțarea la disciplină sau la cunoștințele teoretice. Ea înseamnă combinarea acestora cu libertatea de a gândi și de a aplica informațiile în moduri diferite.

2. Importanța creativității în perioada liceului

Creativitatea este importantă în perioada liceului deoarece adolescența este etapa în care personalitatea tânărului se dezvoltă foarte mult. Elevii își descoperă pasiunile și încep să își pună întrebări despre ceea ce vor să facă în viitor.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale educației creative este dezvoltarea gândirii critice. Elevul învață să nu accepte automat orice informație, ci să o analizeze și să își formeze propriile concluzii. Acest lucru este foarte important într-o perioadă în care tinerii au acces la cantități foarte mari de informații, mai ales prin intermediul internetului și al rețelelor sociale.

Creativitatea contribuie și la rezolvarea problemelor. În viața de zi cu zi nu există întotdeauna o singură soluție corectă. Uneori trebuie analizate mai multe variante înainte de a lua o decizie. Elevii care sunt obișnuiți să gândească flexibil pot avea mai multă ușurință în astfel de situații.

Un alt avantaj este creșterea încrederii în sine. Atunci când un elev vede că ideile sale sunt ascultate și apreciate, poate deveni mai sigur pe propriile capacități. Acest lucru îl poate determina să participe mai activ la ore și să nu renunțe imediat atunci când întâmpină dificultăți.

Educația creativă poate contribui și la dezvoltarea comunicării. Proiectele, dezbaterile și prezentările îi obligă pe elevi să își organizeze ideile și să le transmită celorlalți. În același timp, activitățile realizate în echipă îi învață să asculte opiniile colegilor și să colaboreze.

Creativitatea este importantă și pentru viitoarea carieră. Indiferent de domeniul ales, o persoană se poate confrunta cu situații neprevăzute care necesită soluții noi. Un medic, un inginer, un profesor, un antreprenor sau un programator are nevoie nu doar de cunoștințe, ci și de capacitatea de a găsi soluții potrivite.

3. Metode de stimulare a creativității în școală

Există numeroase metode prin care profesorii pot stimula creativitatea elevilor. Una dintre cele mai cunoscute este brainstormingul. În cadrul acestei metode, elevii sunt încurajați să propună cât mai multe idei pentru rezolvarea unei probleme, fără ca acestea să fie criticate imediat. Ulterior, ideile pot fi analizate și selectate.

O altă metodă este învățarea prin proiecte. Elevii pot lucra individual sau în grup la realizarea unui proiect pe o anumită temă. Aceștia trebuie să caute informații, să le selecteze, să le organizeze și să prezinte rezultatul. Proiectele îi ajută să combine cunoștințele teoretice cu activitatea practică.

Dezbaterile reprezintă, de asemenea, o metodă eficientă. Elevii pot fi împărțiți în grupuri și pot susține puncte de vedere diferite asupra unei probleme. Astfel, ei învață să își argumenteze opiniile și să respecte opiniile celorlalți.

Tehnologia poate fi folosită pentru a crea activități educative interesante. Prezentările multimedia, videoclipurile educative, aplicațiile interactive și platformele digitale pot transforma procesul de învățare într-o experiență mai dinamică. Totuși, tehnologia trebuie folosită ca un instrument care sprijină creativitatea, nu ca un înlocuitor al gândirii personale.

De asemenea, profesorul poate propune teme care permit mai multe răspunsuri corecte. În loc să ceară întotdeauna reproducerea unui anumit răspuns, acesta poate întreba elevii cum ar rezolva ei o problemă sau ce alternative ar exista într-o anumită situație.

4. Rolul profesorului și al elevului în educația creativă

Profesorul are un rol foarte important în dezvoltarea creativității. El trebuie să creeze un climat în care elevii să se simtă în siguranță atunci când își exprimă ideile. Un profesor care ascultă, încurajează și oferă feedback constructiv îi poate determina pe elevi să participe mai activ.

În educația tradițională, profesorul este adesea văzut ca principala sursă de informație, iar elevul trebuie să asculte și să rețină. În educația creativă, relația dintre profesor și elev devine mai interactivă. Profesorul are rolul de a ghida procesul de învățare, iar elevul este implicat direct în descoperirea și aplicarea cunoștințelor.

La rândul său, elevul trebuie să fie curios și dispus să experimenteze. Creativitatea nu poate fi dezvoltată dacă elevul refuză să încerce lucruri noi sau așteaptă mereu să primească răspunsul corect de la profesor.

Este important ca elevii să înțeleagă faptul că nu toate ideile lor vor fi perfecte. Uneori, o idee aparent nepotrivită poate reprezenta punctul de plecare pentru o soluție foarte bună. De aceea, procesul este la fel de important ca rezultatul.

5. Avantajele și dificultățile educației creative

Educația creativă are numeroase avantaje. Ea poate face lecțiile mai atractive și poate crește interesul elevilor pentru învățare. De asemenea, îi ajută să își dezvolte gândirea critică, autonomia, capacitatea de comunicare și spiritul de colaborare.

Un alt avantaj este faptul că permite valorificarea diferențelor dintre elevi. Nu toți învață în același mod și nu toți au aceleași aptitudini. Activitățile creative oferă mai multe posibilități de exprimare și pot ajuta elevii să își descopere punctele forte.

Există însă și anumite dificultăți. În primul rând, activitățile creative pot necesita mai mult timp decât metodele tradiționale de predare. Profesorul trebuie să pregătească sarcinile, să urmărească activitatea elevilor și să evalueze rezultatele.

O altă problemă poate fi numărul mare de elevi dintr-o clasă. Atunci când sunt foarte mulți elevi, este mai dificil pentru profesor să acorde atenție fiecăruia.

De asemenea, evaluarea creativității poate fi mai complicată decât evaluarea unui răspuns exact. Un proiect sau o idee originală nu poate fi întotdeauna apreciată printr-un singur criteriu. Profesorul trebuie să țină cont de proces, originalitate, argumentare și modul în care elevul și-a dezvoltat ideea.

Chiar și în aceste condiții, educația creativă merită să fie prezentă în liceu, deoarece beneficiile sale pe termen lung sunt importante pentru dezvoltarea elevilor.

6. Concluzii

Educația creativă reprezintă o componentă importantă a educației moderne. În liceu, aceasta poate contribui la formarea unor tineri capabili să gândească independent, să rezolve probleme și să se adapteze schimbărilor.

Creativitatea nu aparține doar domeniului artistic și nu trebuie privită ca un talent rezervat anumitor persoane. Ea poate fi întâlnită în orice disciplină și poate fi dezvoltată prin exercițiu, încurajare și activități potrivite.

Profesorii au responsabilitatea de a crea un mediu în care elevii să poată pune întrebări și să își exprime ideile fără teama de a greși. În același timp, elevii trebuie să fie activi și să își asume un rol în propriul proces de învățare.

Consider că școala ar trebui să ofere un echilibru între acumularea de cunoștințe și dezvoltarea creativității. Informațiile sunt importante, dar valoarea lor crește atunci când elevul știe să le folosească în mod inteligent și original. Un sistem educațional care încurajează creativitatea nu pregătește elevii doar pentru examene, ci și pentru situațiile reale pe care le vor întâlni în viață.

În concluzie, educația creativă poate transforma liceul într-un spațiu în care elevii nu doar învață, ci și descoperă, creează, colaborează și își dezvoltă propria personalitate.

8. Bibliografie

Guilford, J. P. – Creativity, American Psychologist, 1950.

Torrance, E. P. – Torrance Tests of Creative Thinking, Scholastic Testing Service.

Robinson, Ken – Out of Our Minds: Learning to Be Creative, Capstone.

Roco, Mihaela – Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom.

Ministerul Educației – documente și materiale privind dezvoltarea competențelor în educație.

„EDUCAȚIE CU SUFLET ȘI ȘTIINȚĂ„

Orașul Bordeaux și cultura sa ,studiat în ora de franceză, ca limbă srăină

Prof. SAVA ALINA- NICOLETA

Școala Gimnazială „Alexandru Lăpușneanu„, Slatina, structura Găinești

Învățarea culturii și civilizației , în învățarea limbii franceze ca limbă străină, constituie un ansamblu de strategii didactice, particulare prin care elevii își însușesc limba dar și cultura în sensul larg al termenului. Să înveți o limbă, presupune să vezi ” altfel „ lumea , să descoperi un alt univers. Iar ca să ai acel apetit pt. învățat ,noi, ca dascăli trebuie să construim o strategie prin intermediul căreia să se realizeze acea legătură afectivă, pozitivă,între elev și limbă.

Iar tema de astăzi propune tocmai o legătură de acest tip, prin prezentarea orașului Bordeaux (aspecte istorice,geografice, de cultură și nu în ultimul rând proiectarea didactică.)



Cel mai adesea ,Franța se identifică cu capitala sa, orașul PARIS, considerat drept centrul cultural al Europei sau chiar capitala culturală a întregii lumi. Iar, eu cred, din ce am descoperit ,că orașul BORDEAIX se aseamănă foarte mult cu această mare capitală.

Bordeaux, reședința regiunii Aquitania și a departamentului Gironde, ,birou centralizator a 5 cantoane este un oraș a cărui istorie datează din antichitate. . Oraș numit BURDIGALIA ,fondat de tribul gal-roman,este cunoscut ca Mica Romă,numele semnificând Fundație de Fier.Odată cu venirea vizigoților pierde puterea și o recuperează în sec. al X lea ,când este numit capitala regiunii Aquitania.

Câteva aspecte istorice în mare: pe timpul războiului cu Anglia, trece în mâinile acestora , până ce este recucerit în a II a jumătate a sec al XV-lea. Apoi, mai târziu, în sec. al XVIII lea, orașul este reconstruit cu ajutorul celor mai renumiți arhitecți ai vremii,devenind unul dintre cele mai frumoase orașe ale Franței, datorită arhitecturii impunătoare, una dintre capitalele europene a „ Luminilor,„a cărui precursor a fost Montesquieu. Numit „ Perla Aquitaniei „ , din acea perioadă, (epoca de aur a sec al XVIII lea)„ Bordeaux a cunoscut o dezvoltare înfloritoare , în mod special datorită comerțului cu vin. Urmează , apoi , o nouă perioadă de „agitație, tulburare „ pentru. Bordeaux„ în a doua jumătate a sec. al XX –lea, prin ocuparea germanilor, până în anul 1944, dar în final , orașul artei, al istoriei și culturii reușește să păstreze intact acest patrimoniu arhitectural ,moștenit încă din sec. al XVII lea ,prin muzee,piețe, clădiri istorice,biserici,monumente ce au făcut ca acest oraș să fie declarat Patrimoniu al Umanității,în anul 2007, ansamblu urban excepțional.

Oraș situat în S- V Franței și N regiunii Aquitania, în apropiere de coasta europeană cu Oceanul Atlantic, Bordeaux a fost și rămâne ,încă din anul 2014, considerat principalul oraș al metropolei, cu alte 28 de comune, în sub ordine, de unde și denumirea de Metropola Bordeaux.

Bordeaux este construit pe o cotitură a râului Garonne și este divizat în două părți: malul drept este partea de est iar malul stâng este partea de vest. Malul stâng este mult mai dezvoltat din punct de vedere istoric și are adesea o altitudine scăzută,câteodată întâlnindu-se și zone mlăștinoase. Malul drept este foarte diferit, întrucât se trece direct de la câmpie la un platou calcaros și are o altitudine ridicată. Pe acest platou ,la aproape 40 km. De Bordeaux se află domeniile viticole cunoscute pe plan mondial precum :Saint-Emiion , Pomerol și Fronsac.

Situat, așa cum am precizat deja,aproape de ocean,acolo unde râurile Garonne și Dordogne se întâlnesc pt. a forma un vast estuar din Gironde , Bordeaux ,oraș de comerț cu deschidere la mare ,a fost adesea descris ca unul dintre monștrii portuari, la fel ca Rouen, Nantes, Marseille și alte orașe din Franța.

Bordeaux este numit și „Portul de pe Lună„ datorită locației sale romantice în formă de semilună de pe râul Garonne.



În ceea ce privește relieful regiunii, acesta este pus în evidență de :munții Pirenieni(vizibili în jumătatea meridională a bazinului Aquitan),platouri calcaroase, coline,soluri nisipoase , plaje, printre care cea mai mare dună din Europa și anume –„Duna lui Pilat„.. (este un loc natural, unic și excepțional, unul dintre locurile cele mai vizitate ale Franței ; nisipul galben este protagonistul acestui peisaj., forma ei fiind asimetrică , este mărginită într-o parte de ocean iar în cealaltă de pădure. Istoria acestei dune este rezultatul eroziunii Pirineilor , nisipul fiind transportat de râuri în mare, adus de valuri la marginea oceanului și de aici spulberat de vânt în toate părțile.

Climatul orașului Bordeaux este oceanic(datorită influenței Oc. Atlantic), temperat, cu veri calde și ierni la fel de blânde . Doar ploile substanțiale din timpul verii sunt factorul pt. care climatul din zonă nu este mediteranean.

În legătură cu flora și fauna regiunii, rămâne celebră afirmația -„Arborele fără pădure se întâlnește peste tot în vest„.Totuși există păduri de pin, stejar, arini, , în special în zonele cu umiditate.

Agricultura , la rândul ei s-a specializat în producerea intensă a fructelor și legumelor(prune uscate, cereale, struguri, și de aici vinurile celebre.

În mlaștinile din Aquitania s-au remarcat. diversele specii de rațe, lișița, lopătarul alb, egreta vorbăreață ,bâtlanul cenușiu și nu în ultimul rând vizonul de Europa ,care se regăsește mai ales în regiunea Aquitania.

Prin etimologia sa latină , Aquitania ar putea semnifica din punct de vedere literar „țara apelor„ . Iar această teorie se justifică prin omniprezența apei în peisajul local. apele oceanului, fluvii, estuarul, mlaștini.

În ceea ce privește mijloacele de comunicații și transporturi, orașul Bordeaux dispune atât de o rețea rutiera, cât și de una fluvială, alta feroviară sau aeriană ,importante.

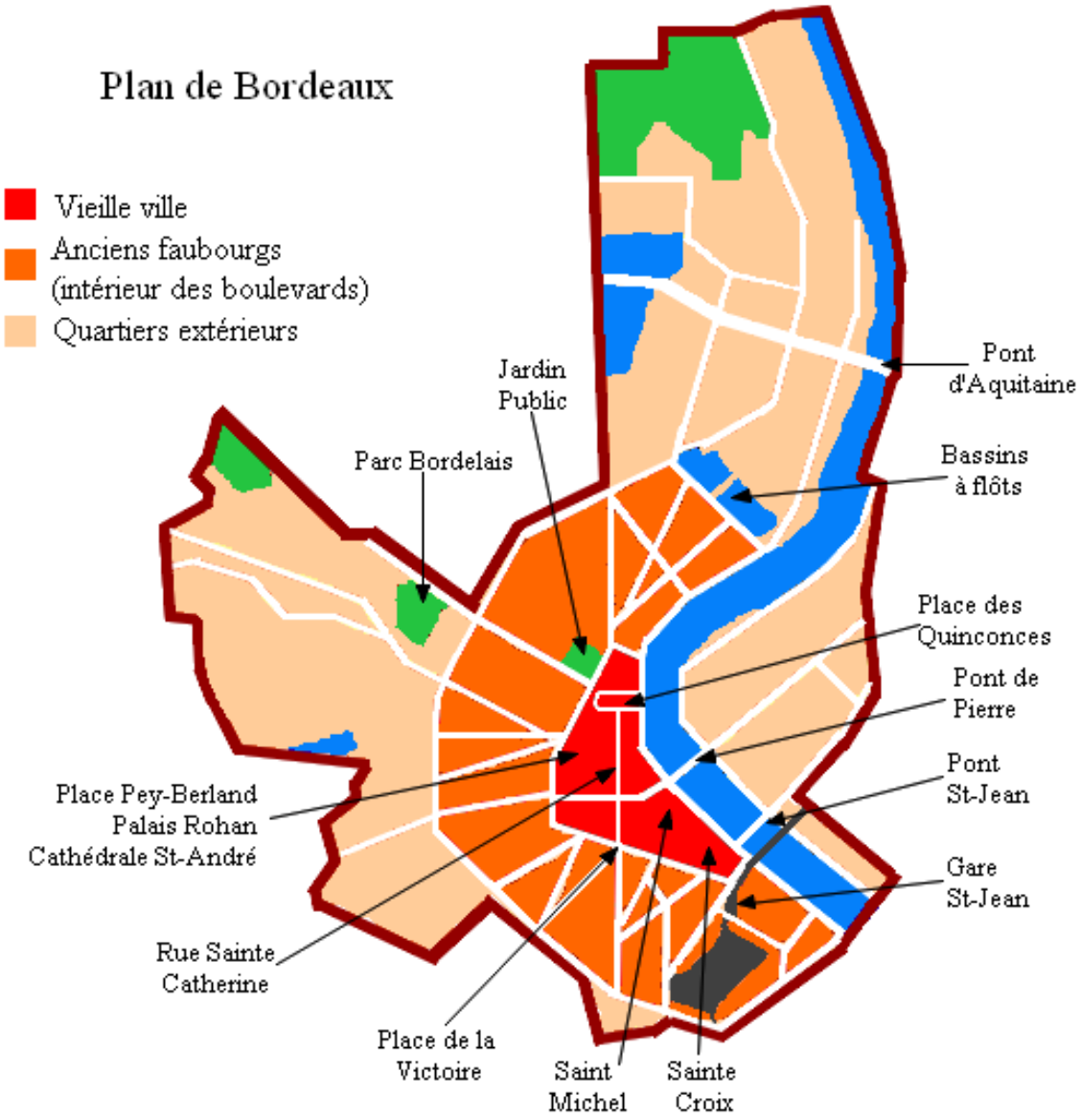
Orașul este prevăzut cu o centură periferică ,numită rocadă, lungă de 45 km, cea mai lungă din Franța, care este adesea aglomerată, în mod special vara.

Centrul orașului este înconjurat de bulevarde care împrejmuiesc la rândul lor vechile cartiere. Noile cartiere(precum Bordeaux- Lac, Bacalan, Cauderan, ,sf. Augustin, la Bastide)sunt limitate de bariere cu taxă de contribuție.

Rețeaua de transport fluvială, se remarcă prin prezența unor poduri în regiune și anume: Podul de piatră, primul pod de trecere peste Garonne,Podul Saint Jean, Pasarela Eiffel,Podul de Aquitania și altele.În orașul Bordeaux chiar și mersul pe bicicletă este deja o tradiție; atât locuitorii cât și turiștii aleg să se deplaseze cu acest mijloc de transport dintr-o parte în alta a orașului.

Orașul este divizat în 3 mari părți, are 8 cartiere administrative, un primar și un consilier de cartier:

1.Vechiul oraș (sau orașul istoric)cu următoarele obiective de vizitat:
- strada Sainte- Catherine(Sf. Caterina), principala arteră comercială pietonală;
- piața Comediei (sau MareleTeatru) este una dintre cele mai emblematice clădiri ale orașului ,cu una din cele mai frumoase săli de spectacol ale sec. al XVIII lea din lume,
- piața Victoriei;
-piața Bursei, care reprezintă exemplul eleganței stilului clasic al sec. al XVIII lea, în fața căreia se află „Oglinda de apă „, cu un sistem ce creează efecte de oglindă și ceață, fiind astfel un loc foarte vizitat de turiști;
-esplanada Quiconces , cea mai mare piață din Franța ,unde se află Coloanele Girondine.
foto
2.Vechile cartiere periferice : Marele Parc, Chartons, Saint –Serin, Meriadec
3. Cartierele exterioare . Bastide, Bordeaux-Lac, Bacalan, Cauderan.



Așadar în oraș se regăsesc numeroase muzee, grădini, conace, cafenele cochete, terase, zone menite să îmbogățească cunoștințele dar și să relaxeze turiștii. Centrul orașului a păstrat conacele tradiționale , motiv pt. care partea centrală a orașului Bordeaux mai poartă numele de „Micul Paris„.

În ceea ce privește învățământul , orașul Bordeaux este sediu l Academiei Bordeaux și este clasat pe locul al v Ilea în topul orașelor universitare franceze, după Paris, Lyon, Lille și Marseille. Cât despre domeniul literar, Ausone este cel care inaugurează istoria literară a regiunii, în sec. al IV lea î. Hr. și bineînțeles celebrii, „cei 3 M„ :- Michel de MONTAIGNE ,Charles de Secondat , baron de MONTESQUIEU, François MAURIAC.

Printre tradițiile cele mai cunoscute din Franța în general și din Bordeaux, în special, este fără îndoială și cultivarea viței de vie, așadar domeniul viticulturii. De aici și denumirea de „capitala mondială a vinurilor„ sau cea de 2 a mare regiune viticolă de pe planetă. Sunt vinuri

albe (realizate din răsad de sauvignon alb, semillon și muscadelle), dar și roșii (făcute în general din struguri sauvignon, merlot,cabernet franc,malbec și un soi mai rar- carminul.

Pe lângă experiența degustării vinurilor, bucătăria regiunii orașului Bordeaux este una bogată, sofisticată și cu identitate proprie. Printre specialități se numără:speciile de sardea, țiparu,l anghila tânără,morunul,nisetrul, toate acestea bine preparate, apoi ciocolata în formă de bușon,prăjiturile crocante de Bordeaux ,zeama de struguri sau prăjiturelele franțuzești cu rom și vanilie în formă de cilindru(les cannelles), antricotul bordelez sau friptura cu sos de Bordeaux ,preparată cu vin roșu, creveții de Bordeaux, celebrul muștar de Bordeaux și altele.

Așadar, sper că prin această temă :am demonstrat că învățarea limbii franceze ,ca limbă străină fără referire,aprofundarea civilizației franceze rămâne o învățare incompletă. Cred că am reușit să fac un mic portret al orașului Bordeaux, doar o tentativă parțială și modestă de expunere a unei mari teme, cu aspectele expuse deja(istorice,geografice, de cultură și tradiții) care-i dau frumusețe acestuia.

Am descoperit un oraș tradițional francez,tipic burghez și european, o „metropolă „ deosebită, un oraș stilat cu un aer cosmopolit și un exemplu de arhitectură a sec. XVIII lea din toată Franța; este altceva decât Paris dar care în același timp se aseamănă foarte mult cu acesta.

Bibliographie .

1. ARDELEANU, Sanda –Maria,(coord.), *Précis de géographie culturelle de la France,* Iași,Ed. Fundației „ Chemarea„ ,1993

2. ARDELEANU, Sanda-Maria, *Imaginaire linguistique francophone* ,Iași, Casa editorială , Demiurg, 2006.

3 .BERGIER, Jean-François,Guillaume,Tell, Paris, Librairie Arthème Foyard, 1988.

4. BULGĂR ,Gheorghe,*Carnet francez :vol. 2 Lyon (1978-1980), Bordeaux (1988-1990)* ,2001 .

5. CONSTANTINESCU, Ileana, Aubert Stephane, *La géographie de la France,* Ed . Economică, București, 1997.

6. GRANDFERRY, Vincent,Guitton, Pierre, *Bordelais Landes*, Basin d 'Arcachon, Paris, Geoguide

7. MANOLACHE , Simona, Șovea, Mariana, ,*Enseigner le français*, Curs de didactica a limbii franceze,Suceava, Ed. Universității, 2003.

8. ȘOVEA ,Mariana, *La France et les Français dans la presse roumaine actuelle*: repré*sentations et stéréotypes*, Cluj- Napoca, Ed. Casa Cărții de știință,2014.

Revues:

1. *Enseigner .FLE ,*Revue des professeurs de FLE du département de Suceava, Suceava, Ed. „George Tofan„ 2013.

2. Ministère des Affaires Etrangeres, *Le français dans le monde* :La revue internationale des professurs de français,1995.

SITES INTERNET:

1.https://fr.wikipedia.org/wiki/ Bordeaux

2.https://www.money.ro/la-vie-prc-c3prc-ao-bordeaux

3.htpps//www.bordeaux_fr/ p 80966/bordeaux –politique

4.htpps://www.bordeaux_fr/p82366/bordeaux-culture

5.htpps://www.bordeaux-tourisme.com

6.htpps://www.an-patrimoine.org/Bordeaux

7.htpps.//www.larouse.fr/encyclopedie/personage/Michel_Eyquem_de_Montaigne/12673

8.htpps://chateau-montaigne.com/fr/montaigne/6-biographie-michel-montaigne

9.htpps://alalettre.com/montaigne.php

10.htpps://www.academie-francaise.fr

Evaluarea în educația contemporană- metode și strategii pentru dezvoltarea competențelor

Prof. Sava Natalia Nicoleta

Liceul Vocațional Pedagogic „Nicolae Bolcaș”

Introducere

Evaluarea constituie o componentă indispensabilă a procesului instructiv-educativ, având rolul de a oferi informații relevante despre nivelul de pregătire al elevilor și despre eficiența activităților de predare și învățare. În educația contemporană, evaluarea nu mai este percepută doar ca o etapă finală de verificare a cunoștințelor, ci ca un proces continuu, orientat spre sprijinirea progresului și dezvoltarea competențelor. Această schimbare de perspectivă este determinată de necesitatea formării unor elevi capabili să gândească critic, să colaboreze, să comunice eficient și să utilizeze cunoștințele în situații reale.

Curriculumul actual promovează o evaluare centrată pe elev, care urmărește evoluția individuală și valorificarea potențialului fiecărui copil. În acest context, profesorul devine un facilitator al învățării, iar feedbackul oferit în timpul activităților are un rol esențial în reglarea procesului educațional. Diversificarea metodelor de evaluare contribuie la creșterea motivației pentru învățare și permite identificarea progresului într-un mod obiectiv și echilibrat.

Metodele moderne de evaluare completează instrumentele tradiționale și oferă posibilitatea aprecierii competențelor, a creativității, a spiritului de inițiativă și a capacității de colaborare. Prin utilizarea lor, evaluarea devine un proces formativ, care susține învățarea și dezvoltarea personală a elevilor.

1. Evoluția evaluării în educația contemporană

Concepția asupra evaluării s-a modificat semnificativ în ultimele decenii. Dacă în trecut accentul era pus aproape exclusiv pe verificarea volumului de informații memorate, în prezent evaluarea urmărește măsura în care elevii pot aplica cunoștințele în contexte variate și pot demonstra competențe utile în viața de zi cu zi.
Evaluarea modernă pune accent pe progresul individual și pe utilizarea feedbackului ca instrument de îmbunătățire a rezultatelor școlare. Profesorul analizează nu doar produsul final al învățării, ci și modul în care elevul ajunge la acesta, strategiile utilizate și nivelul de

implicare în activitate. Astfel, evaluarea capătă un caracter formativ și devine parte integrantă a procesului de învățare.

În învățământul primar, această abordare este deosebit de importantă deoarece fiecare elev are un ritm propriu de dezvoltare. Utilizarea unor metode variate permite adaptarea evaluării la particularitățile individuale și oferă șanse egale de afirmare tuturor copiilor.

2. Metode moderne de evaluare

Printre cele mai utilizate metode moderne se numără observarea sistematică, portofoliul, proiectul și investigația. Acestea completează metodele clasice și permit profesorului să obțină informații complexe despre evoluția elevilor.

Observarea sistematică oferă posibilitatea urmăririi comportamentului elevilor în timpul activităților desfășurate la clasă. Profesorul poate analiza gradul de implicare, capacitatea de colaborare, inițiativa și modul de rezolvare a sarcinilor. Datele sunt consemnate în fișe de observație sau grile de evaluare, ceea ce contribuie la obiectivitatea aprecierii.

Portofoliul reprezintă o colecție de lucrări realizate de elev pe parcursul unei perioade de timp și reflectă progresul acestuia. Acesta poate cuprinde fișe de lucru, compuneri, proiecte, desene, fotografii ale activităților sau produse digitale. Portofoliul permite evaluarea evoluției individuale și stimulează responsabilitatea elevului față de propria învățare.

Proiectul este o metodă prin care elevii aplică informațiile dobândite pentru rezolvarea unei teme practice. Activitatea presupune documentare, organizarea informațiilor, colaborare și prezentarea rezultatelor, contribuind la dezvoltarea creativității și a competențelor de comunicare.

Investigația stimulează gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor. Elevii formulează ipoteze, colectează informații și argumentează concluziile, iar profesorul evaluează atât rezultatul final, cât și procesul de lucru.

Alături de metodele prezentate anterior, autoevaluarea și evaluarea între colegi ocupă un loc important în procesul de evaluare modernă. Acestea urmăresc implicarea activă a elevului în aprecierea propriilor rezultate și dezvoltarea capacității de reflecție asupra procesului de învățare.

Autoevaluarea îi oferă elevului posibilitatea de a-și analiza performanțele prin raportare la criterii clare și cunoscute. În învățământul primar, această metodă poate fi realizată prin fișe de

reflecție, jurnale de învățare, grile de apreciere sau instrumente vizuale adaptate vârstei, precum „semaforul învățării” ori scala progresului. Prin exercițiul constant al autoevaluării, elevii învață să își identifice punctele forte, dificultățile întâmpinate și modalitățile prin care își pot îmbunătăți rezultatele. Totodată, se dezvoltă autonomia, responsabilitatea și motivația pentru învățare.

Evaluarea între colegi presupune analizarea și aprecierea activității unui coleg pe baza unor criterii stabilite anterior de profesor. Această metodă contribuie la dezvoltarea spiritului critic, a capacității de argumentare și a respectului față de opiniile celorlalți. Feedbackul oferit trebuie să fie constructiv, orientat spre progres și formulat într-un limbaj adecvat. În acest mod, elevii învață să colaboreze, să accepte observațiile primite și să își îmbunătățească produsele realizate.

3. Evaluarea digitală – o direcție a educației moderne

Dezvoltarea tehnologiei a influențat profund modul în care este realizată evaluarea școlară. Instrumentele digitale oferă profesorului posibilitatea de a crea activități interactive, de a obține rapid rezultatele și de a adapta procesul de învățare în funcție de nevoile elevilor. În plus, acestea contribuie la creșterea interesului și a motivației pentru învățare.

Printre cele mai utilizate aplicații educaționale se numără Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps și Liveworksheets. Aceste platforme permit elaborarea unor teste interactive, exerciții de consolidare, jocuri didactice și activități diferențiate. Feedbackul este oferit imediat, iar profesorul poate analiza cu ușurință rezultatele individuale și pe cele ale întregii clase.

În învățământul primar, evaluarea digitală contribuie la transformarea verificării cunoștințelor într-o experiență atractivă. Elevii participă cu interes la activitățile interactive, iar profesorul poate adapta conținuturile și strategiile didactice în funcție de nivelul de pregătire al fiecărui copil. Totuși, utilizarea acestor instrumente presupune existența infrastructurii digitale și dezvoltarea competențelor digitale atât la profesori, cât și la elevi.

Concluzii

Metodele moderne de evaluare contribuie la creșterea calității procesului educațional, deoarece permit aprecierea complexă a competențelor elevilor și susțin învățarea activă. Observarea

sistematică, portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea și evaluarea între colegi completează metodele tradiționale și oferă profesorului informații relevante despre progresul fiecărui elev.

Integrarea tehnologiei în evaluare facilitează diversificarea activităților și oferirea unui feedback rapid și eficient. În același timp, profesorul poate personaliza demersul didactic și poate răspunde mai bine nevoilor individuale ale elevilor. O evaluare echilibrată, care îmbină metodele clasice cu cele moderne, contribuie la formarea unor elevi autonomi, responsabili și capabili să valorifice cunoștințele în situații reale de învățare.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.

2. Cucoș, C. (2022). Pedagogie (ed. a III-a). Iași: Editura Polirom.

3. Cucoș, C. (2008). Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom.

4. Dumitriu, C. (2003). Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale. București: Editura Didactică și Pedagogică.

5. Pânișoară, I.-O. (2015). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom.

6. Ministerul Educației (2022). Repere metodologice privind aplicarea curriculumului național și evaluarea competențelor elevilor. București.

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

8. OECD (2019). Future of Education and Skills 2030.

Șchiopu Maria-Magdalena
Liceul Tehnologic „Mihai Viteazu”-Vulcan, Hunedoara

Relatinizare, reromanizare sau occidentalizare

Relatinizarea, romanizarea sau ***occidentalizarea*** reprezintă termenii folosiți pentru a denumi perioada de modernizare, „*procesul de înnoire*”*,* așa cum îl denumea prof. Vasile Târa, al limbii române literare.

Această perioadă a început la mijlocul secolului al XVIII-lea atunci când, limba română, „*învingând slavona îşi asumă toate rosturile unei limbi oficiale şi de cultură.*”[1]
Procesul de modernizare se intensifică în 1780, când filologii Școlii Ardelene (Samuel Micu, Gheorghe Șincai, Ioan Budai-Deleanu, Petru Maior etc) abordează problema cultivării limbii și devine un ***fapt real*** în 1820-1830.

Trebuie specificat că, modernizarea nu a fost identică pe întreg teritoriu românesc. Acest fenomen s-a realizat succesiv, în proporții diferite, Transilvania având înclinații spre germană și maghiară, iar Principatele aveau legături strânse cu neogreaca, turca și rusa. Astfel, acestă tendință se manifestă în Transilvania între 1780-1820, în Muntenia între 1821-1825 și în Moldova între 1830-1840. Modernizarea în spirit latino-romanic devine țel comun abia în 1840.
Modernizarea limbii române literare i-au determinat pe lingviști să utilizeze termeni care au fost acceptați sau refuzați de-a lungul vremii.

Termenul ***reromanizare*** a fost propus de Sextil Pușcariu, în 1931, și preluat mai târziu și de alți cercetători, acesta reprezentând procesul de înnoire și de modernizare a lexicului românesc prin împrumuturi latino-romanice. Iorgu Iordan nu este de acord cu această denumire, argumentând că, româna nu și-a pierdut niciodată caracterul romanic.

În 1930, Al. Graur lansează termenul ***relatinizare*** (în „Adevărul” din 20 august 1930, apud Hristea 2008, p. 161), regăsit apoi la Ovid Densusianu și la Helga Bogdan Oprea în 2011.

[1] Ţâra, D. Vasile, *Despre „reromanizarea” limbii române literare*, p. 177.

Ioana Moldoveanu-Cenușă susține „terminologia romaniștilor străini, numind ***latinizare*** acţiunea de introducere a neologismelor de origine latină şi ***relatinizare*** procedeul iniţiat de Şcoala Ardeleană, prin care forma cuvintelor moştenite este «corectată» spre a se realiza o mai mare apropiere de cea latină clasică”.[2]

De asemenea, profesorul George Bogdan Târa precizează că: „*relatinizarea ca un proces justificat istoric, prin care româna, limbă neolatină vorbită de o populaţie aflată la răscrucea dintre Orient şi Occident, se modernizează cu ajutorul latinei şi al limbilor romanice, graţie iniţiativei şi activităţii primei generaţii de filologi români*”[3].

Amintim și sintagma ***occidentalizare romanică***, avansată de Alexandru Niculescu (1978), pentru a denumi transformarea vocabularului românesc. Alexandru Niculescu crede că „Obiecțiile aduse termenilor, în vremea din urmă, privesc semantica prefixului re-, în limba română; re-romanizarea (relatinizarea) nu presupune o «pierdere» a romanității (latinității), ci un surplus al ei: re- are sens intensiv, exprimând augmentarea elementelor de origine latină din limba română”[4]
Profesorul Vasile D. Târa nu este de acord cu această denumire, considerând-o restrictivă, limitativă. Acesta afirma: „*modernizarea limbii noastre literare în secolul al XIX-lea fiind un proces foarte complex cu implicații în toate sectoarele românei culte, nu trebuie considerată o simplă apropiere de limbile romanice apusene, realizată prin adoptarea unui mare număr de neologisme franțuzești și italiene, ci o încercare justificată și bine fundamentată teoretic de scoatere a românei culte de sub influențele neunitare, și îndreptarea ei pe un făgaș latino-romanic, mai potrivit cu structura şi cu originea sa. Acest lucru s-a realizat atît prin mijloace externe, cât și prin mijloace interne, manifestându-se în toate compartimentele limbii. Tocmai de aceea credem că nu ar trebui să vorbim în această împrejurare numai de „relatinizare”, de „reromanizare” sau de „ocidentalizare romanică”, ci de o* ***direcție latino-romanică în modernizarea limbii noastre literare***”[5].

Modernizarea limbii române s-a manifestat în toate compartimentele ei:

- s-a urmărit respectarea modelului latino-romanic în selectarea normelor unice, în sintaxă și în îmbogățirea vocabularului;

---

[2] Moldovanu-Cenușă, Ioana, *Influenţa franceză în cadrul arhitecturii limbii române. Teoria „relatinizării” sau a „reromanizării”*, p.190.
[3] Țâra, George Bogdan, *Relatinizarea limbii române în concepția lui Ion Budai-Deleanu*, p. 435.
[4] Aldea, Maria*, Reromanizarea limbii române în viziunea lui Sextil Puşcariu-Caietele Sextil Puşcariu III*, p. 16.
[5] Ţâra, D. Vasile, *Despre „reromanizarea” limbii române literare*, p. 177.

- s-au valorificat formele și cuvintele moștenite din limba latină;
- s-au adaptat împrumuturile latino-romanice la structura fonetică și morfologică a limbii române.

Consecințele acestui fenomen:

- ❖ reformarea normelor foneticii și ortografiei limbii române prin trecerea de la alfabetul chirilic la cel latin;
- ❖ înlocuirea termenilor considerați „străini" în special cei slavi;
- ❖ rostirea cultă prin reducerea vocalelor *ă, î* (sunetele neexistând în franceză, nici în italiană) și prin generaliazarea rostirii diftongilor *ea şi oa* (evitarea *ia* sau *e* și *ua* sau *a*);
- ❖ acceptarea sistemului fonologic muntenesc, considerându-se mai aproape de cel latin *(cîne < lat. canis, meu < lat. meus, perde < lat. perdere etc);*
- ❖ renunțarea la africata **g**: *împrejur, jos, a juca* etc;
- ❖ substantivele terminate în consoană dură: *pahar, car*, formează pluralul în *e*, nu în *ă*: *pahare, care*, de asemenea, genitivul: țărîi > țării;
- ❖ formele verbale: *auz > aud, spui >spun, văz >văd, poci >pot* etc;
- ❖ introducerea perfectului simplu printre timpurile limbii literare;
- ❖ „se aplică modelul latin în adaptarea multor neologisme de origine direct romanică (obiecţie < fr. objection cu [ţ] ca în preţ < lat. pretium) sau a celor din latina savantă (demn < lat. dignus, cu [mn] ca în *semn* moştenit din lat. signum)".[6]
- ❖ „apar dublete create prin împrumutarea unor neologisme cu acelaşi etimon ca un cuvânt moştenit (*dens şi des, saluta şi săruta* reprezintă aceleaşi cuvinte latineşti, *densus*, respectiv *salutare*; primul termen din cele două perechi este cuvântul împrumutat, cel de-al doilea cuvântul moştenit)." [7]
- ❖ „derivatele neologice se raportează semantic la un cuvânt moştenit, dar sunt neanalizabile prin acesta (*ocular, oculist* sunt apropiate de *ochi*, termen moştenit din *lat. oculus* din care au fost derivate pe teren latin sau romanic; la fel *lactat, lactic* şi chiar l*acto-* sunt apropiate de *lapte < lat. lactem*)."[8]

[6] Sala, Marius, *De la latină la română*, p.160.
[7] *Ibidem*, p.160.
[8] *Ibidem*, p.160.

- ❖ formarea cuvintelor cu sufixe neologice: -al : *săptămânal, vamal* (< fr.-al), -anță: *cutezanță, siguranță* (< it. anza, <fr.-ance), -bil: *auzibil, plătibil* (< lat.-bilis, <it. -bile, < fr.- ble) etc. și cu prefixe neologice: a-, con-, hipo-, hiper-, extra-, în-, etc;
- ❖ între 1840 și 1900 au fost împrumutate numeroase cuvinte din:
    - Latina savantă: *abnegare, acta, absolut, colocviu, gen, adnota, insulă, fabulă, literă, media, rege, tezaur, impozit, virtute* etc;
    - Franceză: *acapara, alcool, algebră, inginer, patină, pașaport, remorca, reporter, seringă, set, sinagogă, tunică, umor, violetă* etc;
    - Italiană: *allegro, allegretto, arpegiu, ancoră, campion, duet, febră, fisc, partitură, stagiune, vivace* etc;[9]

În concluzie, ***relatinizarea*** este „procesul de intensificare sau de consolidare a trăsăturilor latineşti ale limbii române, indiferent de domeniul căruia îi aparţin (ortografie, fonetică, structură gramaticală, lexic, frazeologie), trăsături pe care limba noastră nu le-a pierdut niciodată, nici în momentele când, din cauza unor condiții istorice nefavorabile, a evoluat izolat de latinitate și de romanitatea occidentală. În același timp, procesul relatinizării presupune îmbogăţirea lexicului şi frazeologiei româneşti cu unităţi lingvistice noi care, fie au origine latină imediată ori mai îndepărtată, fie prezintă în structura lor diverse rădăcini latinești: baze derivate, afixe, afixoide și chiar cuvinte întregi."[10]

[9] Exemple preluate din Bogdan Oprea, Helga, *Relatinizarea limbii române. Privire generală: accepții, delimitări, aspecte*, București, Editura Universității din București, 2011.
[10] Bogdan Oprea, Helga, *Relatinizarea limbii române. Privire generală: accepții, delimitări, aspecte*, p. 312.

Bibliografie

Aldea, Maria*, Reromanizarea limbii române în viziunea lui Sextil Pușcariu-Caietele Sextil Puşcariu **III**,* 2017, p. 15–20.

Moldovanu- Cenușă, Ioana, *Influenţa franceză în cadrul arhitecturii limbii române.Teoria „relatinizării" sau a „reromanizării" - Philologica Jassyensia. **IX**,* 12013: 183–94.

Bogdan Oprea, Helga, *Relatinizarea limbii române. Privire generală: accepții, delimitări, aspecte*, București, Editura Universității din București, 2011.

Sala, Marius, *De la latină la română,* Bucureș*ti,* Editura Univers Enciclopedic, 1998.

Țâra, George Bogdan, *Relatinizarea limbii române în concepția lui Ion Budai-Deleanu*, în vol. Quaestiones romanicae, II/1, Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și cultură în Romania europeană (ediția a II-a, 24-25 septembrie 2013), Szeged, Jate Press, 2013.

Țâra, George Bogdan, *Termeni arhaici şi dialectali, moşteniți din latină, în scrierile primilor filologi români*, in Quaestiones romanicae, V, 2017, p. 323-334.

Ţâra, D. Vasile, *Despre „reromanizarea" limbii române literare*, în AUI, tom XXVIII/ XXIX, 1982–1983, p. 173–177.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-o societate aflată într-o continuă schimbare, caracterizată prin dezvoltare tehnologică, diversitate culturală, acces rapid la informație și transformări importante în modul în care oamenii comunică, învață și relaționează. În acest context, rolul educației nu mai poate fi redus la transmiterea unor informații și formarea unor deprinderi, ci presupune dezvoltarea unor persoane capabile să gândească independent, să se adapteze, să coopereze, să găsească soluții și să privească lumea cu deschidere și empatie.

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două repere importante ale unei educații relevante. Creativitatea îi oferă copilului posibilitatea de a explora, de a formula idei și de a găsi soluții originale, în timp ce reflecția pedagogică îl ajută pe cadrul didactic să își analizeze permanent activitatea, să identifice ceea ce funcționează și să adapteze demersul educațional la nevoile reale ale copiilor.

În învățământul preșcolar, aceste dimensiuni sunt cu atât mai importante cu cât copilul învață în primul rând prin joc, explorare, experimentare și interacțiune. Grădinița reprezintă un spațiu în care curiozitatea naturală a copilului poate fi valorificată, iar greșeala poate deveni o oportunitate de învățare, nu un motiv de descurajare.

1. Creativitatea – dimensiune esențială a educației actuale

Creativitatea reprezintă capacitatea de a genera idei, soluții sau modalități de exprimare noi și originale, pornind de la experiențele și cunoștințele existente. La vârsta preșcolară, creativitatea se manifestă în mod firesc prin joc, desen, modelaj, construcții, povești inventate, mișcare, muzică și conversații.

Copilul creativ nu este neapărat cel care realizează un produs „ perfect” , ci cel care este încurajat să exploreze și să găsească propriile modalități de exprimare. De aceea, activitatea educativă trebuie să lase loc pentru alegeri personale și pentru răspunsuri diverse.

Un rol important al educatoarei este acela de a crea contexte în care copilul să poată întreba „ De ce?” , „ Cum ar fi dacă...?” , „ Ce s-ar întâmpla dacă...?” sau „ Cum am putea face altfel?” . Astfel de întrebări stimulează gândirea divergentă și îl determină pe copil să depășească răspunsul unic și prestabilit.

De exemplu, într-o activitate despre animale, în loc ca preșcolarii să primească doar informații despre acestea, pot fi provocați să imagineze cum ar arăta un animal care ar putea trăi și pe uscat, și în apă. Copiii pot desena, modela sau construi propriul animal imaginar și pot explica ce caracteristici are și de ce. O astfel de activitate valorifică simultan imaginația, limbajul, gândirea, motricitatea fină și capacitatea de argumentare.

2. Rolul cadrului didactic în stimularea creativității

Cadrul didactic are un rol esențial în construirea unui mediu educațional favorabil creativității. Un climat bazat pe siguranță, încredere și acceptarea diversității răspunsurilor îi permite copilului să își exprime ideile fără teama de a greși.

Educatoarea trebuie să evite situațiile în care există permanent un singur răspuns corect și să valorifice răspunsurile neașteptate ale copiilor. Uneori, tocmai răspunsul aparent „ greșit” poate reprezenta punctul de plecare pentru o discuție interesantă.

Stimularea creativității poate fi realizată prin:

- jocuri de imaginație;
- povești cu final deschis;
- activități de construcție;
- experimente simple;
- jocuri de rol;
- activități artistice fără model obligatoriu;
- situații-problemă;
- explorarea mediului;
- utilizarea unor materiale neconvenționale;
- activități interdisciplinare;
- întrebări care presupun mai multe răspunsuri posibile.

De asemenea, organizarea centrelor de interes poate contribui semnificativ la dezvoltarea creativității. La centrul Artă, de exemplu, copilul poate primi materiale variate și libertatea de a decide ce dorește să realizeze. La Construcții poate fi provocat să creeze „ un adăpost pentru un animal care trebuie să se protejeze de ploaie” , iar la Știință poate observa și formula ipoteze pornind de la un experiment simplu.

Important este ca accentul să fie pus nu doar pe produsul final, ci și pe procesul prin care copilul ajunge la acel produs.

3. Reflecția pedagogică – premisă a dezvoltării profesionale

O educație de calitate presupune nu doar copii implicați și creativi, ci și cadre didactice capabile să își analizeze permanent propriile practici.

Reflecția pedagogică presupune întrebări precum: „ Ce am urmărit?” , „ Au fost copiii implicați?” , „ Ce a funcționat?” , „ Ce nu a funcționat?” , „ Ce aș putea

schimba?” ,„ Au avut toți copiii posibilitatea de a participa?” sau „ Cum pot adapta activitatea pentru nevoile diferite ale copiilor?” .

Reflecția nu trebuie privită ca o evaluare negativă a activității cadrului didactic, ci ca un instrument de dezvoltare profesională. O activitate care nu a decurs exact conform planificării poate oferi informații valoroase despre interesele copiilor, nivelul lor de dezvoltare și modalitățile prin care demersul didactic poate fi îmbunătățit.

În practica educațională, reflecția poate avea loc după fiecare activitate, printr-o scurtă analiză personală, prin discuții cu colegii sau prin consemnarea unor observații. În timp, aceste observații pot conduce la schimbări reale în modul de proiectare și desfășurare a activităților.

Un cadru didactic reflexiv nu aplică mecanic aceleași metode, ci observă, analizează și adaptează.

4. O educație relevantă și umanistă

Educația relevantă este educația care are legătură cu viața reală și cu experiențele copilului. Copiii nu învață izolat, ci prin raportare la ceea ce văd, simt, experimentează și descoperă în jurul lor.

În acest sens, educația umanistă pune copilul în centrul procesului educațional și urmărește dezvoltarea sa armonioasă, nu doar acumularea de cunoștințe. Sunt importante atât dezvoltarea cognitivă, cât și cea emoțională, socială și morală.

În grădiniță, acest lucru presupune respectarea individualității fiecărui copil, acceptarea ritmurilor diferite de învățare și crearea unui climat în care fiecare copil să se simtă valorizat.

Activitățile pot fi construite pornind de la întrebări și situații apropiate de universul copiilor: Cum avem grijă de animale? Ce putem face pentru a proteja natura? Cum ne

ajutăm colegul? Ce se întâmplă dacă o plantă nu primește apă? Cum putem construi un oraș în care oamenii și animalele să trăiască în siguranță?

Astfel, învățarea devine relevantă și contribuie la dezvoltarea unor comportamente și atitudini necesare în viața de zi cu zi.

5. Creativitatea și reflecția în activitățile din grădiniță

Un exemplu relevant îl reprezintă abordarea unei teme precum „ Dinozaurii” . O activitate tradițională ar putea presupune prezentarea unor imagini și transmiterea unor informații despre dinozauri. O abordare creativă poate transforma însă tema într-o experiență complexă de învățare.

Educatoarea poate amenaja sala sub forma unei mici „ zone de cercetare” , poate introduce urme de dinozaur, ouă confecționate din materiale diverse și imagini cu fosile. Copiii pot observa, formula ipoteze și căuta explicații.

La centrul Știință pot fi realizate activități de observare și comparare, la Construcții poate fi creat un „ Parc al dinozaurilor” , la Artă pot fi realizați dinozauri din carton, plastilină sau materiale reciclabile, iar la Bibliotecă copiii pot inventa povești despre un dinozaur care descoperă lumea.

Educatoarea poate introduce întrebări precum: „ Cum crezi că se deplasa acest dinozaur?” , „ Ce ar fi făcut dacă nu găsea hrană?” , „ Cum ar fi arătat lumea dacă dinozaurii ar fi trăit și astăzi?” și „ Cum am putea construi un adăpost pentru un pui de dinozaur?” .

Prin astfel de întrebări, copilul este încurajat să gândească, să imagineze și să argumenteze.

La finalul activității, reflecția pedagogică poate conduce la întrebări precum: Care activitate i-a implicat cel mai mult pe copii? Ce materiale au stimulat cel mai bine

explorarea? Ce copii au avut nevoie de sprijin suplimentar? Ce aș modifica dacă aș relua activitatea?

Astfel, aceeași experiență contribuie atât la învățarea copilului, cât și la dezvoltarea profesională a cadrului didactic.

6. Adaptarea educației la complexitatea lumii actuale

Copilul contemporan crește într-o lume în care informația este disponibilă rapid și în cantități foarte mari. În acest context, educația trebuie să pună accent pe capacitatea de a selecta, interpreta și utiliza informația, dar și pe dezvoltarea relațiilor interumane.

Tehnologia poate constitui un instrument valoros atunci când este utilizată cu un scop pedagogic clar. Aplicațiile educaționale, imaginile, materialele video sau resursele interactive pot completa experiențele directe, însă nu trebuie să înlocuiască jocul, explorarea, comunicarea și interacțiunea dintre copii.

O educație ancorată în realitate trebuie să dezvolte și competențe precum cooperarea, comunicarea, empatia, rezolvarea de probleme și responsabilitatea față de mediu.

În acest sens, proiectele tematice și activitățile integrate oferă oportunități excelente pentru combinarea mai multor domenii de dezvoltare și pentru implicarea activă a copiilor.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă o necesitate a educației contemporane. Într-o societate aflată într-o continuă transformare, copilul are nevoie de mai mult decât informații: are nevoie să învețe să gândească, să exploreze, să coopereze, să creeze și să se adapteze.

Pentru cadrul didactic, creativitatea presupune disponibilitatea de a căuta soluții și metode noi, iar reflecția pedagogică presupune capacitatea de a analiza permanent propriile practici și de a le adapta nevoilor copiilor.

În învățământul preșcolar, aceste principii pot fi transpuse în activități bazate pe joc, experimentare, explorare, colaborare și exprimare liberă. Un mediu educațional stimulativ este acela în care copilul se simte în siguranță să pună întrebări, să încerce, să greșească și să încerce din nou.

În concluzie, o educație relevantă, umanistă și adaptată complexității lumii actuale începe printr-o schimbare de perspectivă: de la „ ce trebuie să îi transmit copilului?” către „ ce experiență îi pot oferi copilului pentru ca el să descopere, să gândească și să creeze?” .

Cadrul didactic devine astfel nu doar un transmițător de cunoștințe, ci un facilitator al învățării, un observator atent și un profesionist reflexiv, capabil să transforme fiecare experiență educațională într-o oportunitate de dezvoltare.

Bibliografie

1. Cerghit, I. – Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași.

2. Cucoș, C. – Pedagogie, Editura Polirom, Iași.

3. Crețu, T. – Psihologia vârstelor, Editura Polirom, Iași.

4. Gardner, H. – Inteligențe multiple. Noi orizonturi, Editura Sigma.

5. Pânișoară, I.-O. – Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom.

6. Ministerul Educației – Curriculum pentru educația timpurie, București.

7. UNESCO – documente privind educația pentru secolul XXI și dezvoltarea competențelor necesare societății contemporane.

Creativitatea la vârsta preșcolară

Prof. educație timpurie Simina Zenovia Teodora
Șc. Gimnazială Ion I.C. Brătianu București

A spune creativitate este ca atunci când ai picta un desen pe o foaie de hârtie.

Creativitatea în educația timpurie se dezvoltă odată cu dezvoltarea copilului.

S-a putut observa la activitățile de educație artistico-plastică atracția cu care lucrează fiecare copil atunci când au o ambianță plăcută și culori vesele la dispoziție.

Culorile reci sunt culori care la copilul preșcolar inhibă creativitatea dând doar pete spontane de culoare.

Creativitatea la copilul preșcolar ține și de creativitatea educatoarei. Dacă educatoarea este talentată la pictură atunci și copilul devine talentat la pictură.

Cercetarea demonstrează că între trebuința de cunoaștere și potențialul creativ există o relație de determinare: satisfacerea trebuinței de cunoaștere permite activarea și dezvoltarea potențialului creativ.

Procesul instructiv-educativ din grădiniță satisface și dezvoltă curiozitatea copilului, nevoia de investigație și de explicație. Conținutul procesului instructiv-educativ este considerat a fi un mijloc important de activare și dezvoltare a potențialului creativ.

Organizarea interdisciplinară a conținuturilor, precizate prin curriculum, îmbină conținuturile teoretice cu cele practice, conținuturile teoretice cu cele aplicative, conținuturile științifice cu cele artistice, permițând realizarea unor conexiuni, îmbogățirea experienței cognitive, formarea și transferul structurilor operaționale. Nici un conținut nu conduce prin el însuși la valorificarea și sporirea potențialului creativ al preșcolarului.

Strategia didactică adoptată de educatoare creează premiza valorificării conținutului în această direcție.

Toate conținuturile au multiple valențe formative, evidențiindu-se în primul rând cele specifice activităților de educare a limbajului, ale activității matematice și ale educației plastice.

Activitățile incluse în domeniul "Educație estetică“ – educația plasitică, educația muzicală - constituie mijlocul cel mai important de stimulare a creativității la copii. Educarea creativității în domeniul artistic este primordială.

Arta îl pregătește pe copil să trăiască în frumusețe, în armonie, să recepteze frumosul și să vibreze în fața lui.

Cuvintele, sunetele, gesturile, formele plastice, culorile sunt mijloace de exprimare, de exteriorizare a dorințelor, așteptărilor, relațiilor cu ceilalți, a problemelor.

Prin artă se dezvoltă sensibilitatea senzorială, dar și cea artistică și delicatețea comportamentală.

Modelarea copilului datorită afectivității, intuiției și fanteziei educatorului scoate la lumină sensibilitatea artistică cu care se naște acesta.

Limbajul plastic are misiunea de a echilibra și armoniza relațiile copilului cu natura, cu ceilalți, cu sine, fiind cel mai apropiat preșcolarului.

Adultul nu cere copilului să reproducă, să execute asemănarea obiectului cu realitatea, lăsându-i liberă fantrezia acestuia.

Rolul educatoarei este de a încuraja, de a sensibiliza copilul în fața frumosului, de a-l forma în a utiliza limbajul operațiilor specifice artei plastice.

Cunoscând limbajul artei plastice, precum și particularitățile individuale, educatoarea poate acționa în vederea dezvoltării potențialului creativ al preșcolarului.

Bibliografie:

Rafailă E., 2002, Educarea creativității la vârsta preșcolară, Editura Aramis Print SRL., pag. 71-72

Raportul *întrebare-răspuns*, punct de plecare în procesul argumentativ

Prof. Sîrbu Lucian-Gheorghiță,
Liceul „Dimitrie Cantemir" Darabani

În filosofie, ca şi în ştiinţă, temele se află într-o strânsă legătură cu problemele. De altfel, aşa cum remarca şi filosoful român Lucian Blaga (Blaga, 1974)[1], temele, în sensul de categorii, sunt adevărate centre de precipitare problematică, adevărate idei propulsive în jurul cărora se constituie problemele filosofice.

Prin problemă, în general, înţelegem conştientizarea unei contradicţii sau a unei neconcordanţe apărute în cadrul raportului dintre subiectul cunoaşterii şi obiectul cunoaşterii, între ideile existente şi acceptate şi anumite date noi, care nu pot fi explicate cu ajutorul acelor idei. Este vorba, deci, despre insuficienţa cunoştinţelor existente pe de o parte, şi despre necesitatea unor cunoştinţe noi, pe de altă parte. De aceea, problema are o structură complexă. Apariţia şi punerea unei probleme nu se realizează niciodată într-un vid gnoseologic, adică într-o totală lipsă de cunoştinţe. Dimpotrivă, avem mai întâi o descriere a fenomenului care produce mirare sau nedumerire, şi avem mai apoi un ansamblu de cunoştinţe prealabile în raport cu care fenomenul respectiv apare drept contradictoriu, fără ca el însuşi, luat separat, în afara cunoştinţelor subiectului cunoscător, să prezinte un caracter problematic. Ca atare, problema conţine o întrebare ce solicită informaţii noi pentru ca descrierea fenomenului să poată fi integrată în cunoaşterea existentă prin extinderea ei şi, astfel, nedumerirea să fie eliminată, dar conţine şi cunoştinţe anterioare, care nu sunt puse la îndoială, ci sunt acceptate ca adevărate sau valabile în mod necondiţionat. Acestea se numesc presupoziţiile întrebării sau chiar ale problemei ca atare. Dacă ele sunt adevărate sau acceptate ca fiind astfel, se spune că problema respectivă are sens sau este bine formulată. Dacă însă se constată că cel puţin o propoziţie este falsă, se spune problema n-are sens şi, prin urmare, nu este o problemă autentică, ci o pseudo-problemă. Iar răspunsul satisfăcător la întrebarea conţinută de o problemă se numeşte soluţia problemei.

S-a spus uneori că în filosofie doar problemele durează, fiind aceleaşi din antichitate şi până azi, în timp ce soluţiile la aceste probleme au fost foarte diferite de-a lungul timpului. În realitate, deşi sunt relativ durabile, problemele sunt receptate şi adaptate în modalităţi personale de către diferiţi gânditori, pot fi reformulate, descompuse sau combinate, unele pot dispărea sau pot fi date uitării, tot aşa după cum pot apărea mereu probleme noi. De exemplu, problema filosofică prin excelenţă, veche de peste două milenii: „Cum este posibilă ştiinţa?", a fost reformulată de către Kant în termenii filosofiei sale, astfel: „Cum sunt posibile judecăţile sintetice a priori?"[2] Astfel, în logica unei probleme, acesta deosebeşte termenii prin care se pune o problemă şi termenii prin care se rezolvă problema. Aceştia sunt întrebarea şi răspunsul,

[1] Filosof, poet şi dramaturg român(1895-1961), creatorul unui sistem filosofic original, în centrul căruia stă conceptul de mister. Din încercările omului de a cunoaşte misterul, rezultă creaţia culturală.

[2] În concepţia kantiană, prin *judecată sintetică* se înţelege un enunţ în cadrul căruia ceea ce afirmă predicatul adaugă ceva la conceptul subiectului. Prin *judecată a priori* se înţelege orice judecată necesară şi universal, independent de orice experienţă. Astfel, problema fundamentală este aceea a posibilităţii unor cunoştinţe *sintetice apriori.*

elementele principale cu care se operează. Întotdeauna când ridicăm o problemă, avem şi o idee despre soluţionare, ştim în general în ce direcţie ne îndreptăm interogaţiile; „totdeauna în punerea unei probleme se anticipează întrucâtva asupra soluţiei ce i se va da" (Blaga 1974, 63). Semnul întrebării este cel care anunţă prezenţa unei interogaţii, a unei probleme; dar întrebarea nu reprezintă numai forma aceasta exterioară, goală, ci şi un surplus de informaţie care va apărea în răspuns. O interogaţie delimitează şi un anumit domeniu, presupune şi elemente de natură spirituală, cunoştinţe:

„Cert, o problemă nu-i alcătuită niciodată numai din anume date obiective, pe care un abstract semn de întrebare le-ar îmbrăca în atmosfera semnificaţiei sale interogative. Întrebarea inerentă problemei nu este numai expresia unei pure atitudini de curiozitate ce vrea să ghicească, de nedumerire ce caută un deznodământ, de mirare ce aspiră spre dezmirare, de căutare ce se doreşte mântuită în finalul unei găsiri. Întrebarea, ce formează resortul unei probleme, nu este numai atitudine luată faţă de date obiective, ci vine şi ea cu termenii ei, cu un conţinut intelectual al ei, iar aceşti termeni prefigurează într-o măsură răspunsul"(*Ibid*., p. 64)

Întrebarea nu este numai o simplă curiozitate, o propoziţie pusă sub semnul întrebării care cuprinde numai date obiective, ce formează aria problemei. Ea dispune şi de un anumit conţinut subiectiv, de un factor de problematizare şi un ghid spre soluţionare sau un factor de prefigurare a răspunsului. Acest element interior problemei ce are rolul de a găsi răspunsul, făcând legătura între întrebare şi soluţie reprezintă zarea interioară a problemei.

În punerea unei probleme se disting două elemente: aria problemei constituită din datele obiective şi zarea interioară reprezentată de conţinutul ideativ. Aceste elemente au un rol important în diferenţierea dintre modul filosofic de a pune o problemă şi cel ştiinţific. O problemă filosofică este întotdeauna diferită de o problemă ştiinţifică, deoarece fiecare are modul său specific de a ridica şi soluţiona problemele. De exemplu, Thales din Milet a considerat apa drept principiu primordial al existenței. Cum a ales el acest element? Privind lucrurile, fenomenele din lume, a sesizat că există o substanţă, un substrat comun tuturor, care nu se schimbă indiferent de condiţii. Atunci şi-a pus întrebarea „Ce este lumea în substanţa ei?" . Întrebarea formulată de Thales nu este o simplă curiozitate, ci ea vine în dorinţa de a acoperi „un gol spiritual". Thales operează cu o idee, cea de substanţă, ea dând o zare interioară problemei. El caută soluţia problemei într-o direcţie determinată, plecând de la judecata posibilă că „lumea" ar putea avea o „substanţă". Pe de altă parte, fizicienii şi-au pus la un moment dat problema sunetului, formulând întrebarea: „Ce este în fiinţa sa sunetul?", plecând de la o idee conturată şi fixată, aceea de fenomen mecanic. În încercarea lor de a defini sunetul, cercetătorii nu întreprind experienţe multiple, neavând o idee complexă. După cum rezultă din cele două exemple, putem sesiza că aria problemei este diferită pentru cele două probleme: în cazul celei filosofice ea cuprinde un domeniu mai larg, „lumea", în timp ce ştiinţa are o arie bine definită. Deosebiri apar şi în ceea ce priveşte zarea interioară a problemei: în filosofie este abstractă, indeterminată; în ştiinţă este un element bine conturat, determinat.

Ca o concluzie, spunem că „aria unei probleme filosofice o constituie totdeauna, fie explicit, fie implicit, totul existenţei (lumea), iar zarea interioară a unei probleme filosofice rămâne totdeauna într-un mare grad indeterminată; din contră, o problemă ştiinţifică are totdeauna o arie circumscrisă şi o zare interioară complex determinată"(*Ibid*., pp. 67-68). [3]Zarea

[3] O problemă filosofică se poate referi fie implicit, fie explicit la lume pentru că toate interogaţiile care se ridică vizează această temă: „totul", „lumea", unele în mod direct, altele prin intermediul unor raporturi ce se stabilesc

interioară a unei probleme filosofice este indeterminată, este vag conturată, fiindcă prin intermediul întrebării filosoful caută întotdeauna esenţa lucrurilor, principiul, primordialul, substanţa lucrurilor, cauza ei, dacă este sau doar pare a fi. Filosoful pleacă de la date obiective care sunt elemente cât mai abstracte, neconfigurate. „S-ar zice că filosoful ar fi condus de dorinţa secretă de a-şi pune probleme uzând de o întrebare cât mai pură, cât mai despuiată de orice conţinut.[…] Întrebarea pură e însă o utopie, o imposibilitate”(*Ibid*). Acele forme abstracte de la care pleacă filosoful în punerea problemelor sunt „categoriile”. „Rolul ontologic al categoriilor ca noţiuni supreme, cărora li se subsumează toate celelalte noţiuni” a fost remarcat încă de Aristotel. Mai târziu Kant va evidenţia rolul lor gnoseologic „de funcţii menite să organizeze întregul material receptat prin simţuri” (Kant 1994, 133). Blaga vorbeşte despre „categorii” ca idei de la care pleacă problemele, în special cele de natură filosofică, ele devenind adevărate centre de precipitare problematică în desfăşurarea culturii umane. Categoriile sunt elemente care pot genera o infinitate de probleme, ele reprezentând pentru filosofi datul obiectiv ideatic. Ele sunt „fundamentele inteligenţei”, de la ele pleacă gândirea şi implicit întrebarea. De la acest stadiu începe cunoaşterea.

Lucian Blaga are o privire nouă asupra categoriilor, ele fiind punctul de plecare al întrebărilor în contextul problemelor filosofice. Toţi marii filosofi s-au confruntat cu probleme a căror origine o reprezintă aceste categorii abstracte, care dau naştere mai departe la noi şi noi probleme. Filosofia este un domeniu în care întrebările nu-şi vor găsi niciodată sfârşitul; o problemă rezolvată implică altă problemă nerezolvată.. În lumea ştiinţei aria problemei este dată de un grup circumscris de fenomene, iar ideea ce duce de la starea de întrebare până la cea de soluţionare este un model complex. Aşa se întâmplă în ştiinţa antică de tip organic sau calitativ, aşa se întâmplă şi în ştiinţa modernă de tip matematic experimental.

Aceste moduri diferite de a problematiza, proprii filosofiei şi ştiinţei au implicaţii importante în cele două domenii de cunoaştere.

„În filosofie, spiritul călăuzit în problemele ce şi le pune numai de idei de ultimă abstracţiune, şi operând deci într-o zare în mare grad indeterminată, îşi păstrează o extraordinară spontaneitate în ceea ce priveşte soluţionarea problemelor. Omul de ştiinţă e îngrădit de o zare determinată şi nu poate să ajungă, în consecinţă, decât la soluţii care sunt intens prefigurate chiar în ideile propulsive cu care el operează în punerea problemei. Libertatea de mişcare a spiritului apare în soluţiile ştiinţei mult mai limitată de linii date decât în soluţiile filosofiei” (Blaga 1974, 71).

între diverse elemente (cunoaştere, morală, viaţă, libertate, etc.) şi existenţă. Ştiinţa îşi îngrădeşte mult aria problemei, referindu-se la anumite fenomene, bine determinate.

BIBLIOGRAFIE

- Aristotel, (1965), *Metafizica*. Bucureşti: Editura Academiei.
- Balahur, Paul, (2005/2006*), Esenţa problematologicului: problema filosofică*, în ,,Argumentum. Revista Seminarului de Logică discursivă, Teoria argumentării şi Retorică de pe lângă Catedra de Logică şi Filosofie Sistematică a Universităţii «Al.I.Cuza» din Iaşi", 4/2005-2006, pp. 15-31.
- Blaga, Lucian, (1974), *Despre conştiinţa filosofică.* Timişoara: Editura Facla.
- Celmare, Ştefan, (1996), *Studii de teoria cunoaşterii.* Iaşi: Editura Universităţii ,,Al.I.Cuza".
- Flonta, Mircea, (1994), *Cognitio*. Bucureşti: Editura All.
- Kant, Immanuel, (1994), *Critica raţiunii pure.* Bucureşti: Editura IRI.
- —. (1996), *Logică generală.* Bucureşti: Editura Trei.
- —. (1992), *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*. Bucureşti: Editura Agora.
- Meyer, Michel, (2011), *Principia Rethorica. Teoria generală a argumentării.* Iaşi: Editura Universităţii ,,Al.I.Cuza".
- Popper, Karl, (2001), *Conjecturi şi infirmări.* Bucureşti: Editura Trei.

AUTOR: SPINEANU CLAUDIA-ILEANA
ȘCOALA DE PROVENIENȚĂ: COLEGIUL NAȚIONAL „CONSTANTIN DIACONOVICI LOGA” TIMIȘOARA

TITLUL LUCRĂRII: ***CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE – REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE***

Rezumat
Trăim într-o eră a transformărilor constante, unde tehnologia a transformat complet modul de comunicare,de învățare și de lucru. Informația este la îndemână iar abilitățile necesare pentru angajare se schimbă în permanență. Mai mult decât atât, ne confruntăm cu provocări din ce în ce mai complexe- de la schimbările climatice la migrații, de la diversitatea culturală la știrile false, de la transformările demografice la evoluția recentă a inteligenței artificiale. Toate aceste transformări ne determină să ne întrebăm dacă școlile mai pot urma aceleași modele ca înainte. În opinia mea, nu este suficient ca un elev să memoreze anumite informații și să le repete. Cu mult mai important pentru un elev este să înțeleagă motivul pentru care învață anumite lucruri și să le folosească. Prin urmare, școala trebuie privită nu doar ca o instituție unde se acumulează cunoștințe, ci ca un loc în care unui copil i se oferă oportunități de a gândi, de a pune întrebări, de a crea, de a discuta și de a reflecta. Această lucrare a pornit de la două idei care sunt esențiale pentru educația de astăzi: creativitatea și reflecția pedagogică. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a căuta mereu alternative, iar reflecția îl ajută să înțeleagă ceea ce a trăit și a învățat, iar profesorului îi oferă ocazia de a privi critic propria activitate și de a o adapta la nevoile clasei.

Educația relevantă într-o lume complexă
Când vorbim despre o educație relevantă, nu este suficient să spunem că trebuie să folosim tehnologii moderne sau metode cât mai atractive. Relevanța apare atunci când ceea ce învață elevul se leagă de lumea în care trăiește și își dă seama de acest lucru punându-și întrebări.
Un elev are nevoie să înțeleagă nu doar *ce* trebuie să învețe, ci și *de ce* acel lucru este important. De aici apar câteva întrebări simple, dar esențiale:

- *Ce înseamnă noțiunile pe care le învăț?*
- *Unde pot folosi ceea ce am învățat?*
- *Cum mă ajută aceste noțiuni să înțeleg mai bine lumea?*
- *Ce pot schimba sau construi cu ajutorul acestor noțiuni?*
- *Cum mă raportez la ceilalți?*
- *Ce responsabilitate am față de comunitate și față de mediu?*

Din această perspectivă, curriculumul nu ar trebui să fie văzut ca o listă rigidă de informații care trebuie parcurse într-un anumit timp. El poate fi un punct de plecare pentru ca elevul să descopere, să pună întrebări și să construiască propriile înțelesuri. Din această perspectivă, educația relevantă nu este doar o pregătire pentru un viitor îndepărtat, ea trebuind să îl ajute pe copil să înțeleagă prezentul și să participe, treptat, la construirea viitorului.

Creativitatea – de la talent individual la competență educațională
Atunci când spunem „creativitate”, ne gândim adesea la desen, la muzică, la literatură sau la elevii despre care spunem că sunt „talentați”. În realitate, creativitatea este mult mai largă. Ea înseamnă capacitatea de a veni cu idei noi și utile, de a face conexiuni între lucruri aparent diferite și de a căuta soluții atunci când cea obișnuită nu funcționează.
Un elev creativ nu este neapărat cel care desenează cel mai frumos sau cel care scrie cele mai originale povești, ci elevul care găsește o altă modalitate de a rezolva o problemă de matematică, care

formulează o ipoteză neașteptată la științe, care propune o interpretare personală a unui text sau care vine cu o idee pentru rezolvarea unei probleme din comunitate.
Creativitatea are mai multe componente:

1. **Fluiditatea** – capacitatea de a genera mai multe idei;
2. **Flexibilitatea** – capacitatea de a privi o situație din mai multe unghiuri;
3. **Originalitatea** – găsirea unor idei neobișnuite;
4. **Elaborarea** – dezvoltarea unei idei până când aceasta poate fi pusă în practică;
5. **Curajul intelectual** – disponibilitatea de a încerca, de a greși și de a reveni asupra unei soluții.

Un aspect important este faptul că aceste capacități nu trebuie privite ca fiind rezervate doar anumitor copii. Ele pot fi dezvoltate. Elevii au nevoie de contexte în care să poată încerca, să pună întrebări și chiar să greșească fără teama că fiecare greșeală va fi imediat sancționată. Aici apare una dintre responsabilitățile profesorului: aceea de a crea un climat în care elevul să aibă suficientă libertate pentru a explora și pentru a-și exprima propriile idei.

Cum poate școala să cultive creativitatea?
Creativitatea nu poate fi „predată" printr-o singură metodă. Ea se dezvoltă treptat, într-un mediu în care elevii se simt în siguranță, sunt încurajați să fie curioși și înțeleg că pot exista mai multe răspunsuri sau mai multe modalități de a rezolva o problemă. Metodele prin care se dezvoltă creativitatea sunt diverse, printre ele numărându-se:

- ***Întrebările deschise***

O întrebare care are un singur răspuns corect lasă, de multe ori, puțin loc pentru explorare. În schimb, întrebările deschise îi pot determina pe elevi să formuleze ipoteze și să privească o situație din mai multe perspective.
De exemplu:

- *„Ce s-ar întâmpla dacă...?"*
- *„Cum ai rezolva această situație?"*
- *„Ce altă explicație ar putea exista?"*
- *„Cum ai putea îmbunătăți această soluție?"*
- *„Cum ai vedea problema din perspectiva altui personaj?"*

Astfel de întrebări nu oferă răspunsul de-a gata. Ele îi determină pe elevi să caute, să compare și să argumenteze.

- ***Învățarea bazată pe proiecte***

Proiectele pot schimba rolul elevului. Acesta nu mai este doar cel care primește informații, ci devine cel care caută, selectează, combină și folosește informația pentru a crea ceva. De exemplu, tema „Școala mea pentru viitor" poate deveni un proiect interdisciplinar. Elevii pot observa ce probleme există în școala lor și pot propune soluții legate de consumul de energie, amenajarea spațiilor, relațiile dintre colegi sau folosirea responsabilă a tehnologiei. Un astfel de proiect îi pune în situația de a colabora, de a lua decizii și de a-și susține propriile idei.

- ***Problematizarea***

Situațiile-problemă îi determină pe elevi să gândească înainte de a primi răspunsul. În loc să ofere imediat soluția, profesorul poate construi o situație în care elevii să simtă nevoia să caute și să verifice.
În acest fel, ei învață să compare variante, să argumenteze, să pună întrebări și să accepte faptul că uneori soluția nu apare din prima.

- ***Interdisciplinaritatea***

În viața reală, problemele nu vin împărțite în discipline. De exemplu, schimbările climatice nu țin doar de științe. Pentru a le înțelege sunt necesare elemente de geografie, matematică, economie, educație civică, comunicare și chiar artă.

De aceea, interdisciplinaritatea poate deveni un context foarte bun pentru creativitate. Elevul este pus în situația de a combina informații și perspective diferite pentru a înțelege o problemă mai complexă.

- ***Reflecția pedagogică – profesorul care învață din propria practică***

Dacă ne dorim elevi care să reflecteze asupra propriului proces de învățare, este firesc să avem și profesori care fac același lucru. Profesorul reflexiv își analizează propriile alegeri și încearcă să înțeleagă ce s-a întâmplat cu adevărat în clasă.
Își poate pune întrebări precum:

- *Ce am urmărit prin această activitate?*
- *Ce au învățat, de fapt, elevii?*
- *Cine a participat și cine a rămas în afara activității?*
- *Ce dificultăți au apărut?*
- *Ce a funcționat?*
- *Ce nu a funcționat?*
- *De ce?*
- *Ce aș putea face diferit data viitoare?*
- *Cum pot adapta activitatea la nevoile reale ale clasei?*

Astfel, experiența de la clasă devine o sursă de învățare profesională. Mi se pare importantă, în acest sens, schimbarea perspectivei asupra greșelii. Profesorul nu trebuie să privească o activitate nereușită ca pe un eșec personal. Întrebarea „Ce nu a funcționat?" poate fi, de fapt, începutul unei schimbări utile. Un profesor reflexiv nu este profesorul care nu greșește. Este profesorul care observă ce se întâmplă, învață din experiență și încearcă să facă lucrurile mai bine data viitoare.

Relația dintre creativitatea elevului și reflecția profesorului

Creativitatea elevului și reflecția profesorului sunt strâns legate. Ele pot fi privite ca două părți ale aceluiași proces:**profesorul creează un context → elevul explorează → apar răspunsuri diferite → profesorul observă → profesorul reflectează → profesorul adaptează activitatea → elevul primește noi oportunități de explorare.** În acest sens, reflecția profesorului devine una dintre condițiile care pot susține dezvoltarea creativității elevilor.
De exemplu, dacă profesorul observă că elevii oferă mereu aceleași răspunsuri, poate schimba tipul întrebărilor. Dacă observă că elevii se tem să greșească, poate introduce activități în care greșeala este privită ca o etapă firească a învățării. Dacă observă că unii elevi participă mult, iar alții aproape deloc, poate încerca forme diferite de lucru în echipă sau modalități alternative de exprimare. Creativitatea nu se dezvoltă într-un climat bazat doar pe control, conformism și răspunsuri standard. În același timp, libertatea nu înseamnă lipsa oricăror reguli. Elevii au nevoie de libertate, de feedback și de responsabilitate.

Educația cu Suflet și Știință

Expresia „Educație cu Suflet și Știință" mi se pare potrivită pentru a descrie echilibrul de care educația are nevoie astăzi. Pe de o parte, **știința** înseamnă rigoare, dovezi, metode, criterii de evaluare și preocuparea de a verifica ceea ce afirmăm. Educația nu poate funcționa doar pe baza unor intenții bune; are nevoie de fundament și de practici care pot fi susținute prin dovezi. Pe de altă parte, **sufletul** ne amintește că educația se întâmplă între oameni. În spatele fiecărui elev există emoții, nevoi, vulnerabilități, aspirații și experiențe diferite. Dacă ignorăm aceste lucruri, procesul educațional riscă să devină rece și impersonal. O educație exclusiv tehnică poate pierde tocmai partea umană de care elevii au nevoie. Dar și o educație bazată doar pe intenții afective, fără un fundament solid, poate ajunge la improvizație sau la metode care nu dau rezultate. De aceea, consider că cele două dimensiuni trebuie să se întâlnească. Avem nevoie de o educație fundamentată științific, dar care să nu piardă din vedere omul.

Rolul profesorului în educația contemporană

În trecut, profesorul era privit în primul rând ca principala sursă de informație. Astăzi, elevul poate găsi informații din foarte multe surse, uneori chiar în câteva secunde. Acest lucru nu face profesorul mai puțin important, ci îi schimbă rolul.

Profesorul devine, din ce în ce mai mult:

- **facilitator al învățării**;
- **creator al experiențelor de învățare**;
- **model de gândire critică și creativă**;
- **mentor și partener de dialog**;
- **observator al progresului elevilor**;
- **practician reflexiv**;
- **mediator între cunoaștere și realitate**.

Schimbarea este importantă, dar nu înseamnă că profesorul renunță la autoritate sau la rolul său. Dimpotrivă, rolul său devine mai complex. El trebuie să știe nu doar ce să predea, ci și cum să creeze contexte în care elevii să poată gândi și lucra independent. În același timp, profesorul viitorului nu va putea ignora tehnologia. Nu cred că problema este dacă tehnologia sau inteligența artificială vor exista în școală, ci cum vom învăța să le folosim în mod responsabil. Într-o lume în care instrumentele digitale pot genera rapid texte, imagini și răspunsuri, devin cu atât mai importante acele capacități pe care tehnologia nu le poate înlocui în mod simplu: capacitatea de a pune întrebări bune, discernământul, empatia, creativitatea, colaborarea și responsabilitatea.

Evaluarea creativității și a reflecției

Unul dintre lucrurile care pot limita creativitatea este o evaluare concentrată aproape exclusiv pe răspunsul corect. Dacă elevul știe că este apreciat doar atunci când oferă răspunsul standard, va fi mai puțin dispus să încerce ceva diferit. Va prefera varianta sigură, chiar dacă are o idee interesantă. De aceea, evaluarea ar trebui să țină cont și de proces, nu doar de rezultatul final.

Pot fi urmărite, de exemplu:

- originalitatea soluției;
- diversitatea ideilor;
- capacitatea de argumentare;
- capacitatea de a face conexiuni;
- progresul individual;
- capacitatea de a revizui și îmbunătăți o soluție;
- colaborarea;
- reflecția asupra propriei activități.

Un instrument simplu și util poate fi jurnalul reflexiv. La finalul unei activități, elevii pot răspunde la câteva întrebări:

„Ce am învățat astăzi?”

„Ce mi s-a părut dificil?”

„Ce idee mi-a schimbat perspectiva?”

„Ce aș face diferit?”

„Ce întrebare a rămas fără răspuns?”

Prin astfel de exerciții, evaluarea nu mai este doar un moment în care profesorul măsoară rezultatul. Ea devine parte din procesul de învățare și îi oferă elevului ocazia de a-și înțelege propriul progres.

Concluzii

Educația de astăzi nu mai poate răspunde complexității lumii doar prin transmiterea și acumularea de informații. Avem nevoie de oameni care să poată gândi, să pună întrebări, să creeze, să colaboreze și să își analizeze propriile alegeri. Din această perspectivă, creativitatea nu ar trebui să fie considerată un privilegiu al elevilor despre care spunem că sunt „talentați". Ea este o competență care poate fi dezvoltată prin întrebări deschise, proiecte, problematizare, interdisciplinaritate, colaborare și activități în care elevii au libertatea de a experimenta.

La fel de importantă este reflecția profesorului. Un cadru didactic care își analizează propria practică poate înțelege mai bine ce funcționează, unde apar dificultăți și de ce au nevoie, în realitate, elevii săi. În acest fel, experiența de la clasă nu rămâne doar o experiență, ci devine o sursă de dezvoltare profesională. O educație relevantă nu înseamnă să renunțăm la rigoare, ci înseamnă să găsim modalități prin care rigoarea să fie pusă în slujba unei învățări care are sens pentru elev.

Într-o lume care se schimbă atât de repede, una dintre cele mai importante misiuni ale școlii este să îi ajute pe copii nu doar să se adapteze la ceea ce găsesc în jurul lor, ci și să aibă suficientă creativitate, discernământ și responsabilitate pentru a contribui la schimbarea lucrurilor. De aceea, educația viitorului nu trebuie să fie mai puțin umană pentru a fi mai performantă.

Bibliografie

1. Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă: Repere pentru reflecție și acțiune*. Polirom.
   Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (ediția a IV-a revăzută și adăugită). Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ediția a III-a revăzută și adăugită). Polirom.
3. Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi: Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom.
4. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă: O alternativă. Fundamente, strategii*. Aramis.
5. Manolescu, M. (2015). *Evaluarea școlară: Metode, tehnici, instrumente*. Editura Universitară.
6. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică.
7. Păun, E., & Potolea, D. (Eds.). (2002). *Pedagogie: Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Polirom.
8. Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Polirom.
9. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Polirom.
10. Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Institutul European.

SESIUNEA DE COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE „EDUCAȚIE CU SUFLET ȘI ȘTIINȚĂ”

AUTOR: SPINEANU CLAUDIA-ILEANA

ȘCOALA DE PROVENIENȚĂ: COLEGIUL NAȚIONAL „CONSTANTIN DIACONOVICI LOGA” TIMIȘOARA

TITLUL LUCRĂRII: *CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE – REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE*

Rezumat

Trăim într-o eră a transformărilor constante, unde tehnologia a transformat complet modul de comunicare,de învățare și de lucru. Informația este la îndemână iar abilitățile necesare pentru angajare se schimbă în permanență. Mai mult decât atât, ne confruntăm cu provocări din ce în ce mai complexe- de la schimbările climatice la migrații, de la diversitatea culturală la știrile false, de la transformările demografice la evoluția recentă a inteligenței artificiale. Toate aceste transformări ne determină să ne întrebăm dacă școlile mai pot urma aceleași modele ca înainte. În opinia mea, nu este suficient ca un elev să memoreze anumite informații și să le repete. Cu mult mai important pentru un elev este să înțeleagă motivul pentru care învață anumite lucruri și să le folosească. Prin urmare, școala trebuie privită nu doar ca o instituție unde se acumulează cunoștințe, ci ca un loc în care unui copil i se oferă oportunități de a gândi, de a pune întrebări, de a crea, de a discuta și de a reflecta. Această lucrare a pornit de la două idei care sunt esențiale pentru educația de astăzi: creativitatea și reflecția pedagogică. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a căuta mereu alternative, iar reflecția îl ajută să înțeleagă ceea ce a trăit și a învățat, iar profesorului îi oferă ocazia de a privi critic propria activitate și de a o adapta la nevoile clasei.

Educația relevantă într-o lume complexă

Când vorbim despre o educație relevantă, nu este suficient să spunem că trebuie să folosim tehnologii moderne sau metode cât mai atractive. Relevanța apare atunci când ceea ce învață elevul se leagă de lumea în care trăiește și își dă seama de acest lucru punându-și întrebări.

Un elev are nevoie să înțeleagă nu doar *ce* trebuie să învețe, ci și *de ce* acel lucru este important. De aici apar câteva întrebări simple, dar esențiale:

- *Ce înseamnă noțiunile pe care le învăț?*

- *Unde pot folosi ceea ce am învățat?*
- *Cum mă ajută aceste noțiuni să înțeleg mai bine lumea?*
- *Ce pot schimba sau construi cu ajutorul acestor noțiuni?*
- *Cum mă raportez la ceilalți?*
- *Ce responsabilitate am față de comunitate și față de mediu?*

Din această perspectivă, curriculumul nu ar trebui să fie văzut ca o listă rigidă de informații care trebuie parcurse într-un anumit timp. El poate fi un punct de plecare pentru ca elevul să descopere, să pună întrebări și să construiască propriile înțelesuri. Din această perspectivă, educația relevantă nu este doar o pregătire pentru un viitor îndepărtat, ea trebuind să îl ajute pe copil să înțeleagă prezentul și să participe, treptat, la construirea viitorului.

Creativitatea – de la talent individual la competență educațională

Atunci când spunem „creativitate", ne gândim adesea la desen, la muzică, la literatură sau la elevii despre care spunem că sunt „talentați". În realitate, creativitatea este mult mai largă. Ea înseamnă capacitatea de a veni cu idei noi și utile, de a face conexiuni între lucruri aparent diferite și de a căuta soluții atunci când cea obișnuită nu funcționează.

Un elev creativ nu este neapărat cel care desenează cel mai frumos sau cel care scrie cele mai originale povești, ci elevul care găsește o altă modalitate de a rezolva o problemă de matematică, care formulează o ipoteză neașteptată la științe, care propune o interpretare personală a unui text sau care vine cu o idee pentru rezolvarea unei probleme din comunitate.

Creativitatea are mai multe componente:

1. **Fluiditatea** – capacitatea de a genera mai multe idei;
2. **Flexibilitatea** – capacitatea de a privi o situație din mai multe unghiuri;
3. **Originalitatea** – găsirea unor idei neobișnuite;
4. **Elaborarea** – dezvoltarea unei idei până când aceasta poate fi pusă în practică;
5. **Curajul intelectual** – disponibilitatea de a încerca, de a greși și de a reveni asupra unei soluții.

Un aspect important este faptul că aceste capacități nu trebuie privite ca fiind rezervate doar anumitor copii. Ele pot fi dezvoltate. Elevii au nevoie de contexte în care să poată încerca, să pună întrebări și chiar să greșească fără teama că fiecare greșeală va fi imediat sancționată. Aici apare una dintre responsabilitățile profesorului: aceea de a crea un climat în care elevul să aibă suficientă libertate pentru a explora și pentru a-și exprima propriile idei.

Cum poate școala să cultive creativitatea?

Creativitatea nu poate fi „predată” printr-o singură metodă. Ea se dezvoltă treptat, într-un mediu în care elevii se simt în siguranță, sunt încurajați să fie curioși și înțeleg că pot exista mai multe răspunsuri sau mai multe modalități de a rezolva o problemă. Metodele prin care se dezvoltă creativitatea sunt diverse, printre ele numărându-se:

- ***Întrebările deschise***

O întrebare care are un singur răspuns corect lasă, de multe ori, puțin loc pentru explorare. În schimb, întrebările deschise îi pot determina pe elevi să formuleze ipoteze și să privească o situație din mai multe perspective.

De exemplu:

- *„Ce s-ar întâmpla dacă...?”*
- *„Cum ai rezolva această situație?”*
- *„Ce altă explicație ar putea exista?”*
- *„Cum ai putea îmbunătăți această soluție?”*
- *„Cum ai vedea problema din perspectiva altui personaj?”*

Astfel de întrebări nu oferă răspunsul de-a gata. Ele îi determină pe elevi să caute, să compare și să argumenteze.

- ***Învățarea bazată pe proiecte***

Proiectele pot schimba rolul elevului. Acesta nu mai este doar cel care primește informații, ci devine cel care caută, selectează, combină și folosește informația pentru a crea ceva. De exemplu, tema „Școala mea pentru viitor” poate deveni un proiect interdisciplinar. Elevii pot observa ce probleme există în școala lor și pot propune soluții legate de consumul de energie, amenajarea spațiilor, relațiile dintre colegi sau folosirea responsabilă a tehnologiei. Un astfel de proiect îi pune în situația de a colabora, de a lua decizii și de a-și susține propriile idei.

- ***Problematizarea***

Situațiile-problemă îi determină pe elevi să gândească înainte de a primi răspunsul. În loc să ofere imediat soluția, profesorul poate construi o situație în care elevii să simtă nevoia să caute și să verifice.

În acest fel, ei învață să compare variante, să argumenteze, să pună întrebări și să accepte faptul că uneori soluția nu apare din prima.

- ***Interdisciplinaritatea***

În viața reală, problemele nu vin împărțite în discipline. De exemplu, schimbările climatice nu țin doar de științe. Pentru a le înțelege sunt necesare elemente de geografie, matematică, economie, educație civică, comunicare și chiar artă.

De aceea, interdisciplinaritatea poate deveni un context foarte bun pentru creativitate. Elevul este pus în situația de a combina informații și perspective diferite pentru a înțelege o problemă mai complexă.

- ***Reflecția pedagogică – profesorul care învață din propria practică***

Dacă ne dorim elevi care să reflecteze asupra propriului proces de învățare, este firesc să avem și profesori care fac același lucru. Profesorul reflexiv își analizează propriile alegeri și încearcă să înțeleagă ce s-a întâmplat cu adevărat în clasă.

Își poate pune întrebări precum:

- *Ce am urmărit prin această activitate?*
- *Ce au învățat, de fapt, elevii?*
- *Cine a participat și cine a rămas în afara activității?*
- *Ce dificultăți au apărut?*
- *Ce a funcționat?*
- *Ce nu a funcționat?*
- *De ce?*
- *Ce aș putea face diferit data viitoare?*
- *Cum pot adapta activitatea la nevoile reale ale clasei?*

Astfel, experiența de la clasă devine o sursă de învățare profesională. Mi se pare importantă, în acest sens, schimbarea perspectivei asupra greșelii. Profesorul nu trebuie să privească o activitate nereușită ca pe un eșec personal. Întrebarea „Ce nu a funcționat?” poate fi, de fapt, începutul unei schimbări utile. Un profesor reflexiv nu este profesorul care nu greșește. Este profesorul care observă ce se întâmplă, învață din experiență și încearcă să facă lucrurile mai bine data viitoare.

Relația dintre creativitatea elevului și reflecția profesorului

Creativitatea elevului și reflecția profesorului sunt strâns legate. Ele pot fi privite ca două părți ale aceluiași proces:**profesorul creează un context → elevul explorează → apar răspunsuri diferite → profesorul observă → profesorul reflectează → profesorul adaptează activitatea → elevul primește noi oportunități de explorare.** În acest sens, reflecția profesorului devine una dintre condițiile care pot susține dezvoltarea creativității elevilor.

De exemplu, dacă profesorul observă că elevii oferă mereu aceleași răspunsuri, poate schimba tipul întrebărilor. Dacă observă că elevii se tem să greșească, poate introduce activități în care greșeala este privită ca o etapă firească a învățării. Dacă observă că unii elevi participă mult, iar alții aproape deloc, poate încerca forme diferite de lucru în echipă sau modalități alternative de exprimare. Creativitatea nu se dezvoltă într-un climat bazat doar pe control, conformism și răspunsuri standard. În același timp, libertatea nu înseamnă lipsa oricăror reguli. Elevii au nevoie de libertate, de feedback și de responsabilitate.

Educația cu Suflet și Știință

Expresia „Educație cu Suflet și Știință" mi se pare potrivită pentru a descrie echilibrul de care educația are nevoie astăzi. Pe de o parte, **știința** înseamnă rigoare, dovezi, metode, criterii de evaluare și preocuparea de a verifica ceea ce afirmăm. Educația nu poate funcționa doar pe baza unor intenții bune; are nevoie de fundament și de practici care pot fi susținute prin dovezi. Pe de altă parte, **sufletul** ne amintește că educația se întâmplă între oameni. În spatele fiecărui elev există emoții, nevoi, vulnerabilități, aspirații și experiențe diferite. Dacă ignorăm aceste lucruri, procesul educațional riscă să devină rece și impersonal. O educație exclusiv tehnică poate pierde tocmai partea umană de care elevii au nevoie. Dar și o educație bazată doar pe intenții afective, fără un fundament solid, poate ajunge la improvizație sau la metode care nu dau rezultate. De aceea, consider că cele două dimensiuni trebuie să se întâlnească. Avem nevoie de o educație fundamentată științific, dar care să nu piardă din vedere omul.

Rolul profesorului în educația contemporană

În trecut, profesorul era privit în primul rând ca principala sursă de informație. Astăzi, elevul poate găsi informații din foarte multe surse, uneori chiar în câteva secunde. Acest lucru nu face profesorul mai puțin important, ci îi schimbă rolul.

Profesorul devine, din ce în ce mai mult:

- **facilitator al învățării**;
- **creator al experiențelor de învățare**;
- **model de gândire critică și creativă**;
- **mentor și partener de dialog**;
- **observator al progresului elevilor**;
- **practician reflexiv**;
- **mediator între cunoaștere și realitate**.

Schimbarea este importantă, dar nu înseamnă că profesorul renunță la autoritate sau la rolul său. Dimpotrivă, rolul său devine mai complex. El trebuie să știe nu doar ce să predea, ci și cum să creeze contexte în care elevii să poată gândi și lucra independent. În același timp, profesorul viitorului nu va putea ignora tehnologia. Nu cred că problema este dacă tehnologia sau inteligența artificială vor exista în școală, ci cum vom învăța să le folosim în mod responsabil. Într-o lume în care instrumentele digitale pot genera rapid texte, imagini și răspunsuri, devin cu atât mai importante acele capacități pe care tehnologia nu le poate înlocui în mod simplu: capacitatea de a pune întrebări bune, discernământul, empatia, creativitatea, colaborarea și responsabilitatea.

Evaluarea creativității și a reflecției

Unul dintre lucrurile care pot limita creativitatea este o evaluare concentrată aproape exclusiv pe răspunsul corect. Dacă elevul știe că este apreciat doar atunci când oferă răspunsul standard, va fi mai puțin dispus să încerce ceva diferit. Va prefera varianta sigură, chiar dacă are o idee interesantă. De aceea, evaluarea ar trebui să țină cont și de proces, nu doar de rezultatul final.

Pot fi urmărite, de exemplu:

- originalitatea soluției;
- diversitatea ideilor;
- capacitatea de argumentare;
- capacitatea de a face conexiuni;
- progresul individual;
- capacitatea de a revizui și îmbunătăți o soluție;
- colaborarea;
- reflecția asupra propriei activități.

Un instrument simplu și util poate fi jurnalul reflexiv. La finalul unei activități, elevii pot răspunde la câteva întrebări:

„Ce am învățat astăzi?”

„Ce mi s-a părut dificil?”

„Ce idee mi-a schimbat perspectiva?”

„Ce aș face diferit?”

„Ce întrebare a rămas fără răspuns?”

Prin astfel de exerciții, evaluarea nu mai este doar un moment în care profesorul măsoară rezultatul. Ea devine parte din procesul de învățare și îi oferă elevului ocazia de a-și înțelege propriul progres.

Concluzii

Educația de astăzi nu mai poate răspunde complexității lumii doar prin transmiterea și acumularea de informații. Avem nevoie de oameni care să poată gândi, să pună întrebări, să creeze, să colaboreze și să își analizeze propriile alegeri. Din această perspectivă, creativitatea nu ar trebui să fie considerată un privilegiu al elevilor despre care spunem că sunt „talentați". Ea este o competență care poate fi dezvoltată prin întrebări deschise, proiecte, problematizare, interdisciplinaritate, colaborare și activități în care elevii au libertatea de a experimenta.

La fel de importantă este reflecția profesorului. Un cadru didactic care își analizează propria practică poate înțelege mai bine ce funcționează, unde apar dificultăți și de ce au nevoie, în realitate, elevii săi. În acest fel, experiența de la clasă nu rămâne doar o experiență, ci devine o sursă de dezvoltare profesională. O educație relevantă nu înseamnă să renunțăm la rigoare, ci înseamnă să găsim modalități prin care rigoarea să fie pusă în slujba unei învățări care are sens pentru elev.

Într-o lume care se schimbă atât de repede, una dintre cele mai importante misiuni ale școlii este să îi ajute pe copii nu doar să se adapteze la ceea ce găsesc în jurul lor, ci și să aibă suficientă creativitate, discernământ și responsabilitate pentru a contribui la schimbarea lucrurilor. De aceea, educația viitorului nu trebuie să fie mai puțin umană pentru a fi mai performantă.

Bibliografie

1. Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă: Repere pentru reflecție și acțiune*. Polirom.
   Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (ediția a IV-a revăzută și adăugită). Polirom.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ediția a III-a revăzută și adăugită). Polirom.
3. Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi: Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom.
4. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă: O alternativă. Fundamente, strategii*. Aramis.
5. Manolescu, M. (2015). *Evaluarea școlară: Metode, tehnici, instrumente*. Editura Universitară.
6. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică.
7. Păun, E., & Potolea, D. (Eds.). (2002). *Pedagogie: Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Polirom.
8. Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Polirom.
9. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Polirom.
10. Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Institutul European.

Creativitatea și reflecția pedagogică, factori esențiali pentru o educație de calitate

Prof. înv. primar Spiridon Ion
Școala Gimnazială „Nicolae Coculescu” Scornicești, jud. Olt

Educația de calitate reprezintă una dintre principalele condiții ale dezvoltării armonioase a copilului și ale formării unei societăți capabile să răspundă provocărilor prezentului. În acest context, rolul cadrului didactic depășește transmiterea de informații și presupune crearea unor experiențe de învățare relevante, stimulative și adaptate nevoilor fiecărui elev.

Într-o lume caracterizată prin schimbări rapide, diversitate culturală, dezvoltare tehnologică și noi cerințe profesionale, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea de informații. Procesul educațional trebuie să îi ofere elevului posibilitatea de a gândi critic, de a rezolva probleme, de a colabora, de a se adapta și de a deveni un participant activ la propria formare.

În acest context, creativitatea cadrului didactic și reflecția pedagogică dobândesc o importanță deosebită. Creativitatea permite profesorului să găsească soluții originale, să adapteze metodele de predare la particularitățile clasei și să creeze situații de învățare stimulative. La rândul său, reflecția pedagogică presupune analiza conștientă și sistematică a propriei activități didactice, a rezultatelor obținute și a modalităților prin care procesul educațional poate fi îmbunătățit.

Cele două dimensiuni se completează reciproc: creativitatea generează noi posibilități de acțiune, iar reflecția permite evaluarea acestora și selectarea celor mai eficiente. Astfel, profesorul devine nu doar transmițător de cunoștințe, ci și un profesionist capabil să învețe permanent din propria experiență.

Creativitatea poate fi înțeleasă ca o capacitate de a produce idei, soluții sau modalități de abordare care sunt atât originale, cât și adecvate unei situații. În educație, creativitatea nu se referă exclusiv la activitățile artistice, ci la întregul mod în care profesorul proiectează și desfășoară procesul de învățare.

Un profesor creativ este capabil să depășească utilizarea rigidă a unor metode tradiționale și să creeze contexte în care elevii să participe activ. Metode precum problematizarea, învățarea prin proiecte, studiul de caz, jocul de rol, brainstormingul sau învățarea prin cooperare pot transforma lecția într-o experiență intelectuală și socială relevantă.

Creativitatea profesorului este importantă și pentru diferențierea și individualizarea învățării. Elevii au ritmuri, interese, stiluri de învățare și niveluri diferite de pregătire. Prin urmare, cadrul didactic trebuie să adapteze sarcinile și strategiile de lucru astfel încât fiecare elev să aibă șansa de a progresa.

De asemenea, creativitatea cadrului didactic contribuie la dezvoltarea creativității elevilor. Un profesor care acceptă întrebările, încurajează exprimarea unor puncte de vedere diferite și permite găsirea mai multor soluții la aceeași problemă creează un climat favorabil inițiativei și gândirii independente.

Reflecția pedagogică presupune analiza experiențelor profesionale cu scopul de a înțelege ce a funcționat, ce nu a funcționat și ce poate fi îmbunătățit. În acest sens, profesorul reflexiv își pune întrebări precum: „Au fost obiectivele lecției atinse?”, „Au participat activ toți elevii?”, „Ce dificultăți au întâmpinat?”, „Ce metodă a fost eficientă?”, „Ce aș putea modifica data viitoare?”.

Reflecția nu trebuie confundată cu simpla evaluare a unei activități. Ea presupune interpretarea experienței și transformarea acesteia într-o sursă de învățare profesională. Donald

Schön evidențiază importanța practicianului reflexiv, care reflectează atât în timpul acțiunii, cât și după desfășurarea acesteia. În domeniul educației, această perspectivă îl ajută pe profesor să răspundă flexibil situațiilor neprevăzute și să își dezvolte permanent competențele.

Instrumentele reflecției pedagogice pot fi diverse: jurnalul reflexiv, portofoliul profesional, analiza feedbackului primit de la elevi și colegi, observarea reciprocă a lecțiilor sau analiza rezultatelor școlare. Prin utilizarea acestor instrumente, profesorul își poate identifica punctele forte, dificultățile și direcțiile de dezvoltare.

Reflecția este, astfel, o componentă esențială a formării profesionale continue. Un profesor care reflectează asupra propriei activități este mai pregătit să adapteze procesul didactic la nevoile reale ale elevilor.

Voi prezenta în cele ce urmează câteva exemple concrete care pot fi puse în practică, în cadrul procesului instructiv-educativ.

a) Învățarea bazată pe problemă. La o lecție de științe, profesorul poate prezenta elevilor o situație-problemă: „Cum am putea reduce cantitatea de plastic utilizată în școala noastră?”. Elevii lucrează în echipe, identifică problema, formulează ipoteze și propun soluții. Profesorul nu oferă imediat răspunsul, ci facilitează procesul de investigare. Activitatea dezvoltă gândirea critică, colaborarea și creativitatea.

După lecție, cadrul didactic poate realiza o scurtă reflecție: au fost sarcinile accesibile tuturor elevilor? Au colaborat eficient echipele? Ce momente au generat cel mai mare interes? Răspunsurile pot sta la baza îmbunătățirii unei activități similare.

b) Diversificarea modalităților de evaluare. În locul unei evaluări exclusiv scrise, profesorul poate permite elevilor să demonstreze achizițiile printr-o prezentare, o hartă conceptuală, un poster sau un proiect. Această abordare oferă mai multe modalități de exprimare și poate evidenția competențe care nu sunt întotdeauna vizibile într-un test tradițional.

Reflecția ulterioară poate urmări dacă metodele alternative au măsurat în mod adecvat competențele urmărite și dacă elevii au înțeles criteriile de evaluare.

c) Jurnalul reflexiv al profesorului. La finalul fiecărei săptămâni, cadrul didactic poate nota câteva idei privind activitățile desfășurate: o reușită, o dificultate, reacția elevilor și o schimbare pe care dorește să o introducă. În timp, aceste însemnări pot evidenția tipare și pot contribui la elaborarea unui plan personal de dezvoltare profesională.

d) Lecția adaptată în funcție de feedback. După o activitate, profesorul poate solicita elevilor un feedback anonim, format din trei întrebări simple: „Ce ți-a fost clar?”, „Ce ți s-a părut dificil?” și „Ce ai schimba?”. Analiza răspunsurilor îi permite profesorului să identifice nevoile reale ale clasei și să adapteze activitățile următoare.

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două componente fundamentale ale unei educații de calitate. Creativitatea îl ajută pe profesor să proiecteze experiențe de învățare atractive, flexibile și adaptate particularităților elevilor, în timp ce reflecția pedagogică îi permite să analizeze critic propriile practici și să le îmbunătățească.

Îmbinarea celor două dimensiuni contribuie la transformarea profesorului într-un profesionist activ, preocupat de dezvoltarea continuă și de eficiența demersului educațional. În același timp, elevul beneficiază de un mediu de învățare în care este încurajat să pună întrebări, să formuleze idei, să colaboreze și să găsească soluții originale.

În concluzie, creativitatea și reflecția pedagogică constituie factori esențiali pentru realizarea unei educații de calitate. Creativitatea oferă dinamism și originalitate procesului de predare-învățare, iar reflecția asigură evaluarea și îmbunătățirea permanentă a acestuia. Împreună, ele contribuie la formarea unui profesor deschis, adaptabil și preocupat de nevoile reale ale

elevilor. O educație de calitate începe, astfel, cu un cadru didactic capabil să creeze, să observe, să analizeze și să învețe permanent din propria experiență.

Calitatea educației nu depinde doar de conținuturile transmise, ci și de modul în care acestea sunt transformate în experiențe de învățare relevante. Un cadru didactic creativ și reflexiv poate răspunde mai bine diversității elevilor și provocărilor societății contemporane, contribuind astfel la formarea unor persoane autonome, competente și capabile să învețe pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

Bocoș, Mușata-Dacia (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană

Cojocariu, Viorica-Maria (2003). *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Iucu, Romiță (2006). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Polirom

Creativitatea profesorului și a elevului – de la expresie spontană la competență educațională

Prof. înv. primar Spiridon Ion
Școala Gimnazială „Nicolae Coculescu” Scornicești, jud. Olt

Creativitatea reprezintă una dintre cele mai importante capacități ale ființei umane și ocupă un loc esențial în procesul educațional. Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și acumularea de informații. Educația trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent, să găsească soluții originale, să se adapteze situațiilor noi și să transforme informațiile în cunoștințe utile. În acest context, creativitatea profesorului și cea a elevului devin componente fundamentale ale unui proces educațional modern și eficient.

Creativitatea nu trebuie privită doar ca talent artistic sau ca abilitate rezervată anumitor persoane. Ea se manifestă în numeroase domenii ale vieții și presupune capacitatea de a produce idei noi, de a identifica perspective diferite și de a găsi soluții originale la probleme. În mediul școlar, creativitatea poate porni de la o expresie spontană, de la o întrebare neobișnuită sau de la o idee personală și poate ajunge, prin exercițiu și îndrumare, la formarea unei adevărate competențe educaționale.

Ea poate fi stimulată la matematică, științe, limba română, istorie, geografie, educație civică sau în activitățile extracurriculare. Un exemplu poate fi reprezentat de o lecție de matematică în care elevilor nu li se solicită doar rezolvarea unei probleme printr-o metodă dată, ci li se cere să găsească două sau trei modalități diferite de rezolvare și să argumenteze avantajele fiecăreia. Într-o asemenea situație, elevul nu mai este doar executantul unei proceduri, ci devine explorator al posibilităților.

La limba română, creativitatea poate fi stimulată prin rescrierea unui fragment literar din perspectiva unui alt personaj, continuarea unei povestiri, formularea unui final alternativ sau transformarea unui text narativ într-un dialog. În cadrul istoriei, elevii pot construi un jurnal imaginar al unui personaj istoric, cu condiția ca elementele creative să fie fundamentate pe date istorice corecte.

Profesorul are un rol decisiv în stimularea creativității elevilor. Pentru ca acesta să poată dezvolta gândirea creativă a copiilor, este necesar să fie el însuși deschis spre nou, flexibil și capabil să adapteze metodele de predare la particularitățile clasei. Un profesor creativ nu este neapărat cel care folosește permanent activități spectaculoase, ci acela care reușește să transforme situațiile obișnuite de învățare în contexte care îi provoacă pe elevi să gândească, să descopere și să participe activ.

Creativitatea profesorului se poate manifesta în proiectarea lecțiilor, alegerea metodelor didactice, formularea întrebărilor, utilizarea resurselor educaționale și organizarea activităților. De exemplu, în locul unei lecții bazate exclusiv pe expunere, profesorul poate utiliza problematizarea, brainstormingul, studiul de caz, jocul de rol, proiectul sau învățarea prin descoperire. Aceste metode îi oferă elevului posibilitatea de a deveni participant activ la propria formare.

Un profesor creativ este, de asemenea, capabil să valorifice greșelile elevilor ca oportunități de învățare. Într-un climat educațional rigid, greșeala poate fi asociată cu eșecul și poate determina

elevul să evite exprimarea propriilor idei. În schimb, într-un mediu în care întrebările, ipotezele și încercările sunt încurajate, elevul dobândește încredere și este mai dispus să exploreze soluții noi.

Creativitatea pedagogică presupune și capacitatea profesorului de a răspunde unor situații neprevăzute. Fiecare clasă este diferită, iar aceeași metodă nu produce întotdeauna aceleași rezultate. Profesorul trebuie să observe reacțiile elevilor și să adapteze demersul didactic. Astfel, creativitatea devine nu doar o calitate personală, ci o competență profesională necesară exercitării eficiente a profesiei didactice.

Copilul manifestă creativitate încă de la vârste mici. Jocul, desenul, poveștile inventate, întrebările numeroase și modul personal de a interpreta lumea reprezintă forme naturale ale expresiei creative. În această etapă, creativitatea este în mare măsură spontană și nu urmărește neapărat obținerea unui rezultat evaluabil.

Pe măsură ce elevul intră în sistemul educațional, această creativitate spontană trebuie valorificată și orientată. Școala are responsabilitatea de a crea contexte în care ideile originale să fie încurajate, iar elevul să învețe să își transforme imaginația în rezultate concrete. Astfel, expresia spontană poate deveni competență.

Transformarea creativității în competență presupune mai multe etape. În primul rând, elevul trebuie să fie încurajat să formuleze idei și să privească o problemă din mai multe perspective. În al doilea rând, el trebuie să învețe să selecteze și să dezvolte ideile valoroase. În final, trebuie să dobândească abilitatea de a aplica aceste idei în situații concrete.

De exemplu, un elev poate avea o idee originală despre realizarea unui proiect privind protejarea mediului. Creativitatea nu constă doar în formularea ideii, ci și în capacitatea de a o transforma într-un plan, de a căuta informații, de a colabora cu colegii, de a utiliza resurse și de a prezenta rezultatele. În acest mod, imaginația se combină cu cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru rezolvarea unei sarcini.

Un aspect important îl reprezintă și dezvoltarea gândirii divergente. Elevul creativ nu caută întotdeauna o singură soluție, ci poate identifica mai multe variante posibile. Întrebările deschise, exercițiile cu soluții multiple și activitățile interdisciplinare contribuie la dezvoltarea acestei capacități.

Creativitatea profesorului și cea a elevului se află într-o relație directă. Un profesor care creează un climat bazat pe încredere, libertate de exprimare și respect pentru diversitate stimulează apariția comportamentelor creative. În schimb, un stil didactic excesiv de autoritar, bazat pe memorare și reproducere, poate limita inițiativa elevilor.

Profesorul trebuie să devină un facilitator al învățării. Rolul său nu mai este doar acela de a transmite informații, ci și de a crea situații în care elevii să descopere, să experimenteze și să formuleze propriile răspunsuri. El poate pune întrebări precum „Ce altă soluție ai vedea?”, „Cum ai proceda diferit?” sau „Ce s-ar întâmpla dacă...?”. Astfel de întrebări îi determină pe elevi să depășească răspunsul standard și să își dezvolte gândirea.

De asemenea, profesorul trebuie să accepte faptul că elevii pot avea ritmuri și modalități diferite de exprimare. Unii copii se exprimă mai ușor verbal, alții preferă desenul, scrisul, activitățile practice sau lucrul în echipă. Diversitatea modalităților de exprimare trebuie privită ca o resursă educațională.

Un climat creativ presupune și toleranța față de eroare. Pentru a fi creativ, elevul trebuie să simtă că poate propune o idee fără teama de a fi ridiculizat. Profesorul are responsabilitatea de a cultiva respectul reciproc și de a transforma feedbackul într-un instrument de progres.

Există numeroase *metode* prin care creativitatea poate fi dezvoltată în școală. Brainstormingul permite generarea unui număr mare de idei într-un timp scurt, fără evaluarea

imediată a acestora. Metoda proiectului îi oferă elevului posibilitatea de a cerceta, planifica, crea și prezenta un produs final. Jocul de rol stimulează imaginația și empatia, iar studiul de caz îi pune pe elevi în situația de a analiza probleme și de a propune soluții.

Învățarea prin problematizare este, de asemenea, foarte importantă. Atunci când elevului îi este prezentată o problemă pentru care nu există o soluție oferită direct, acesta este determinat să caute, să compare și să argumenteze. În acest fel, procesul de învățare devine mai activ și mai apropiat de situațiile reale de viață.

Tehnologia poate constitui un alt instrument pentru dezvoltarea creativității. Elevii pot realiza prezentări, materiale video, produse digitale, hărți conceptuale sau proiecte multimedia. Totuși, utilizarea tehnologiei nu garantează automat creativitatea. Important este modul în care instrumentele sunt integrate în activitatea didactică și măsura în care elevii sunt determinați să creeze, nu doar să consume informație.

Evaluarea trebuie, la rândul ei, adaptată obiectivelor creative. Dacă este apreciată exclusiv reproducerea informațiilor, elevii vor fi orientați spre memorare. Pentru stimularea creativității, evaluarea trebuie să ia în considerare originalitatea, flexibilitatea, capacitatea de argumentare, inițiativa, aplicarea cunoștințelor și procesul de realizare a produsului.

Creativitatea profesorului și a elevului reprezintă o dimensiune esențială a educației contemporane. De la expresia spontană a copilului până la competența de a genera și aplica soluții originale, creativitatea se dezvoltă prin experiență, exercițiu, libertate și îndrumare.

Profesorul are un rol fundamental în acest proces. Prin propriul exemplu, prin metode interactive și prin crearea unui climat educațional bazat pe încredere, acesta poate transforma clasa într-un spațiu al explorării și al descoperirii. În același timp, elevul trebuie încurajat să își exprime ideile, să pună întrebări, să accepte provocările și să învețe din greșeli.

În concluzie, creativitatea nu trebuie considerată un simplu „talent”, ci o capacitate care poate fi cultivată și transformată într-o competență educațională. O școală care stimulează creativitatea formează nu doar elevi bine informați, ci persoane capabile să gândească independent, să colaboreze, să se adapteze și să contribuie activ la societate. Relația dintre profesorul creativ și elevul creativ devine astfel una dintre condițiile importante ale unei educații de calitate.

BIBLIOGRAFIE

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

Crețu, Carmen-Mihaela(2002). *Psihopedagogia creativității*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”

Dulamă, Maria-Eliza (2010). *Dezvoltarea creativității și a abilităților practice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

STUDIU DE SPECIALITATE

Matematica în contexte interdisciplinare – strategii și rezultate în ciclul primar

Sinteza unui experiment pedagogic desfășurat la clasa a IV-a

Prof. înv. primar Elena Stăncescu
Școala Gimnazială Matei Basarab Târgoviște

Studiul analizează efectele abordării interdisciplinare a matematicii asupra performanțelor și motivației elevilor din ciclul primar. Cercetarea s-a desfășurat în perioada octombrie 2025–mai 2026 și a inclus o clasă experimentală, formată din 22 de elevi, și o clasă de control, formată din 23 de elevi potrivit frecvențelor raportate. În clasa experimentală, conținuturile matematice au fost corelate sistematic cu limba și literatura română, științele naturii, istoria, geografia, educația tehnologică, muzica și artele. Datele au fost colectate prin observație, probe docimologice, analiza produselor activității și prelucrare statistică. La evaluarea finală, 63,64% dintre elevii clasei experimentale au obținut calificativul Foarte bine, față de 13,63% la evaluarea inițială; în clasa de control, creșterea a fost de la 26,09% la 30,43%. Rezultatele susțin valoarea formativă a învățării interdisciplinare, cu precauția impusă de dimensiunea redusă și caracterul contextual al loturilor.

1. Fundamentarea studiului

Școala contemporană este chemată să formeze elevi capabili să transfere achizițiile dintr-un domeniu în altul, să interpreteze situații reale și să rezolve probleme care nu respectă granițele convenționale dintre discipline. În ciclul primar, această cerință este cu atât mai importantă cu cât percepția copilului asupra realității este globală, iar fragmentarea excesivă a conținuturilor poate diminua sensul și utilitatea învățării.

Matematica oferă numeroase puncte de legătură cu celelalte arii curriculare: măsurarea și înregistrarea datelor în științe, orientarea spațială în geografie, utilizarea cifrelor romane în istorie, identificarea formelor și simetriilor în arte sau formularea problemelor pornind de la texte literare și situații cotidiene. Valorificarea acestor conexiuni poate transforma matematica dintr-o succesiune de algoritmi într-un instrument de explorare și înțelegere a lumii.

Cercetarea sintetizată aici a pornit de la nevoia de a identifica modalități didactice prin care abordarea interdisciplinară să contribuie la creșterea randamentului școlar, la dezvoltarea gândirii integratoare și la consolidarea motivației pentru învățare.

2. Scop, obiective și ipoteză

Scopul cercetării a fost identificarea unor căi eficiente de abordare interdisciplinară a conținuturilor matematice în vederea îmbunătățirii performanțelor elevilor din ciclul primar.

Obiectivele au urmărit:

- evaluarea nivelului inițial al cunoștințelor și deprinderilor matematice;
- identificarea unor bune practici de organizare interdisciplinară a învățării;
- dezvoltarea gândirii, creativității și capacității de transfer;
- compararea rezultatelor inițiale, formative și finale;
- valorificarea concluziilor cercetării în proiectarea demersurilor didactice ulterioare.

Ipoteza cercetării: *Dacă matematica este abordată interdisciplinar, prin sarcini active, contextualizate și diferențiate, atunci calitatea învățării și randamentul școlar se îmbunătățesc, iar această abordare poate deveni un factor al dezvoltării intelectuale.*

3. Metodologia cercetării

3.1. Participanți și design

Experimentul pedagogic s-a desfășurat între octombrie 2025 și mai 2026, la nivelul clasei a IV-a. Lotul experimental a inclus 22 de elevi, iar lotul de control 23 de elevi, conform frecvențelor și procentelor din tabelele de rezultate. Cele două colective au fost considerate comparabile ca nivel general, deși clasa experimentală prezenta o eterogenitate mai accentuată și includea elevi cu cerințe educaționale speciale.

Designul a cuprins trei etape: etapa constatativă, prin evaluare inițială; etapa experimentală, în care matematica a fost predată sistematic prin conexiuni interdisciplinare; etapa finală, prin aplicarea unor probe cu obiective comparabile și analizarea progresului în raport cu rezultatele inițiale și cu lotul de control.

3.2. Metode și instrumente

Metoda principală a fost experimentul pedagogic. Pentru triangularea datelor au fost utilizate observarea sistematică, testele docimologice, analiza produselor activității elevilor și tehnici statistice descriptive. Probele au urmărit calculul, utilizarea limbajului matematic, ordinea

operațiilor, rezolvarea și compunerea problemelor, analiza relațiilor dintre mărimi și aplicarea achizițiilor în contexte noi.

Evaluarea inițială a evidențiat dificultăți în înțelegerea formulărilor indirecte, respectarea ordinii operațiilor, aflarea unui termen necunoscut și rezolvarea problemelor cu plan. Pentru elevii cu dificultăți au fost propuse activități remediale și sarcini diferențiate, iar pentru elevii capabili de performanță – sarcini de aprofundare și dezvoltare.

4. Programul experimental

Intervenția a urmărit organizarea constantă a unor situații de învățare în care conținuturile matematice să fie conectate cu alte discipline și cu experiența cotidiană. Activitățile au combinat munca frontală cu lucrul individual, în perechi și în grup, folosind metode activ-participative, investigația, proiectul, jocul didactic și sarcini gradate.

Exemple reprezentative de integrare curriculară au fost:

- formularea și rezolvarea problemelor pornind de la povești, texte literare și situații reale;
- măsurarea periodică a unei plante, înregistrarea datelor în tabel și formularea concluziilor la științe;
- utilizarea cifrelor romane pentru ani și secole semnificative în studiul istoriei;
- localizarea zonelor geografice, compararea datelor și realizarea unor proiecte tematice;
- explorarea figurilor, corpurilor geometrice și simetriei prin pliere și construcții la educație tehnologică;
- realizarea unor unități tematice, precum explorarea zonelor calde și reci, în care sarcinile matematice au fost corelate cu limba română, științele, geografia, istoria, muzica și artele.

Diferențierea a fost o componentă centrală. Sarcinile au fost adaptate nivelului de pregătire, ritmului de lucru și stilului de învățare. Elevii cu CES au beneficiat de sprijin, cerințe accesibilizate și contexte de lucru în grup, iar progresul lor a fost urmărit atât cognitiv, cât și atitudinal.

5. Rezultate

Datele sintetice indică un progres mai amplu în clasa experimentală. Distribuția calificativelor este prezentată mai jos:

Calificativ	Experimental inițial	Experimental final	Control inițial	Control final
Foarte bine	13,63%	63,64%	26,09%	30,43%
Bine	45,45%	22,73%	52,17%	47,83%
Suficient	22,72%	13,63%	17,39%	21,73%
Insuficient	18,18%	0%	4,35%	0%

În clasa experimentală, ponderea calificativului Foarte bine a crescut cu 50,01 puncte procentuale, de la 13,63% la 63,64%. Calificativul Insuficient a fost eliminat, iar ponderea calificativului Suficient s-a redus. În clasa de control, creșterea ponderii calificativului Foarte bine a fost de 4,34 puncte procentuale. Diferența sugerează un efect favorabil al programului interdisciplinar, fără a putea fi interpretată drept dovadă cauzală definitivă în absența unei repartizări aleatorii și a unor analize statistice inferențiale.

Observațiile calitative completează rezultatele testelor. Elevii au utilizat mai adecvat limbajul matematic, au manifestat flexibilitate în alegerea strategiilor, au realizat conexiuni între discipline și s-au implicat mai activ în sarcinile de grup. Elevii timizi sau cu rezultate inițiale slabe au devenit mai disponibili pentru participare, iar elevii cu CES au înregistrat progrese atât în achizițiile minime, cât și în atitudinea față de școală și matematică.

6. Discuții și implicații didactice

Rezultatele susțin ideea că interdisciplinaritatea nu reprezintă doar o modalitate de prezentare atractivă a conținuturilor, ci un principiu de organizare a învățării. Atunci când noțiunile matematice sunt utilizate pentru a explica fenomene, a interpreta date sau a crea produse, elevul înțelege mai bine sensul operațiilor și își exersează transferul cunoștințelor.

O contribuție importantă a intervenției a fost combinarea integrării curriculare cu diferențierea. Activitatea interdisciplinară nu produce automat progres; eficiența ei depinde de claritatea obiectivelor matematice, relevanța conexiunilor, accesibilitatea sarcinilor, feedbackul oferit și echilibrul dintre cooperare și responsabilitatea individuală.

Pentru practica la clasă se desprind câteva recomandări:

- pornirea de la o competență matematică precisă, nu de la o asociere tematică superficială;
- utilizarea contextelor autentice, apropiate de experiența elevilor;
- alternarea proiectelor cu exercițiul sistematic necesar consolidării algoritmilor;
- adaptarea sarcinilor pentru niveluri diferite și asigurarea participării reale a elevilor cu CES;

- evaluarea atât a rezultatului, cât și a procesului: strategie, argumentare, cooperare și transfer;
- colectarea periodică a datelor pentru ajustarea intervenției didactice.

7. Concluzii

Experimentul pedagogic confirmă utilitatea abordării interdisciplinare a matematicii în ciclul primar. Progresul clasei experimentale a fost vizibil atât în distribuția calificativelor, cât și în utilizarea limbajului matematic, rezolvarea problemelor, capacitatea de analiză și sinteză, motivație și cooperare.

Interdisciplinaritatea s-a dovedit deosebit de valoroasă atunci când a fost asociată cu metode active, sarcini diferențiate și contexte apropiate de realitate. Ea a favorizat participarea elevilor cu ritmuri și niveluri diferite de învățare și a contribuit la formarea unei imagini unitare asupra cunoașterii.

Concluzia cu relevanță practică este că matematica poate fi învățată riguros fără a fi izolată. Cadrul didactic poate păstra specificul disciplinei și, simultan, poate crea punți către limbaj, știință, istorie, geografie și artă. Prin aceste punți, elevii nu doar rezolvă exerciții, ci învață să utilizeze matematica pentru a înțelege și a transforma lumea din jur.

Bibliografie:

Antonovici, Ș., & Micu, G. (2004). Jocuri interdisciplinare. București: Editura Aramis

Ciolan, L. (2003). Dincolo de discipline. București: Humanitas Educational

Ciolan, L. (2008). Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom

Cristea, S. (2015). Dicționar enciclopedic de pedagogie (Vol. I). București: Didactica Publishing House

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

Drăgan, I., & Nicola, I. (1995). Cercetarea psihopedagogică. Târgu Mureș: Tipomur

Mara, D. (2009). Strategii didactice în educația incluzivă. București: Editura Didactică și Pedagogică

Neacșu, I. (1999). Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică

Stanciu, M. (1999). Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. Iași: Polirom.

Webografie:

European Education and Culture Executive Agency / Eurydice. (2022). Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/node/23258

Larkin, K., & Lowrie, T. (2023). Teaching Approaches for STEM Integration in Pre- and Primary School: A Systematic Qualitative Literature Review. International Journal of Science and Mathematics Education, 21, 11–39. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10362-1

Wan, Z. H., English, L., So, W. W. M., et al. (2023). STEM Integration in Primary Schools: Theory, Implementation and Impact. International Journal of Science and Mathematics Education, 21, 1–9. https://doi.org/10.1007/s10763-023-10401-x

Goos, M., Carreira, S., & Namukasa, I. K. (2023). Mathematics and interdisciplinary STEM education: recent developments and future directions. ZDM – Mathematics Education, 55, 1199–1217. https://doi.org/10.1007/s11858-023-01533-z

European Commission. (2024). New report addresses the gender gap in STEM education across educational levels. https://education.ec.europa.eu/news/new-report-addresses-the-gender-gap-in-stem-education-across-educational-levels.

TABĂRA DE VARĂ „AVENTURIERI ÎN ȚARA OAȘULUI” – O EXPERIENȚĂ DE ÎNVĂȚARE DINCOLO DE CLASĂ

Studiu de experiență educațională nonformală realizată cu 85 de elevi

Prof. înv. primar STĂNCESCU ELENA
Școala Gimnazială Matei Basarab Târgoviște

Articolul prezintă valențele formative ale taberei de vară „Aventurieri în Țara Oașului”, la care au participat 85 de elevi. Desfășurată într-un cadru natural și cultural deosebit, experiența a reunit activități recreative, jocuri de echipă, întreceri sportive, ateliere practice, vizite culturale și momente de valorificare a tradițiilor locale. Programul a stimulat autonomia, cooperarea, comunicarea, responsabilitatea și respectul față de patrimoniul cultural și natural. Observarea directă a comportamentului elevilor a evidențiat implicare crescută, relații mai bune în grup, asumarea sarcinilor și capacitatea de adaptare la situații noi. Tabăra confirmă rolul educației nonformale în completarea demersului școlar și în crearea unor contexte autentice de învățare.

1. Introducere

Învățarea nu se produce doar în sala de clasă. Copiii descoperă lumea și se descoperă pe ei înșiși atunci când sunt puși în situația de a observa, de a alege, de a colabora și de a rezolva probleme reale. Din această perspectivă, tabăra școlară reprezintă un spațiu educativ complex, în care dimensiunea recreativă se împletește firesc cu formarea socială, emoțională, culturală și civică.

În vara anului 2026, participarea la tabăra „Aventurieri în Țara Oașului”, alături de 85 de elevi, a oferit prilejul unei experiențe intense de învățare nonformală. Timp de șase zile, copiii au ieșit din rutina cotidiană și au intrat într-un univers al aventurii, al jocului și al tradiției, într-un cadru dominat de păduri, izvoare și comunități care păstrează identitatea zonei.

2. Contextul și scopul activității

Programul taberei a fost organizat în zona Valea Mării–Negrești-Oaș și a inclus activități desfășurate în complexul de cazare, vizite în Țara Oașului și Maramureș, precum și experiențe de cunoaștere a tradițiilor locale. Participanții au fost organizați în echipe, fiecare grup alegându-și un nume și un căpitan. Această organizare a creat încă de la început sentimentul apartenenței și cadrul necesar cooperării.

Scopul principal a fost dezvoltarea armonioasă a elevilor prin experiențe care să le solicite simultan energia, curiozitatea, creativitatea și capacitatea de relaționare. Accentul nu a fost pus pe competiție în sine, ci pe participare, sprijin reciproc, respectarea regulilor și bucuria reușitei împărtășite.

3. Obiective educative

- dezvoltarea autonomiei personale și a responsabilității în gestionarea programului și a obiectelor proprii;
- exersarea comunicării, cooperării și luării deciziilor în echipă;
- stimularea inițiativei, a creativității și a perseverenței prin jocuri și provocări practice;
- încurajarea mișcării și a unui stil de viață activ;
- cunoașterea patrimoniului cultural, a portului și a meșteșugurilor tradiționale;

- formarea unei atitudini de respect față de natură, comunitate și diversitatea culturală;
- consolidarea relațiilor dintre elevi și crearea unor amintiri comune pozitive.

4. Învățarea prin joc, mișcare și aventură

Jocurile „Ceterașe”, traseele cu probe, întrecerile sportive și provocările desfășurate în aer liber au transformat spațiul taberei într-un laborator al cooperării. Elevii au primit sarcini care presupuneau atenție, coordonare, viteză de reacție, strategie și încurajarea colegilor. În astfel de contexte, rolurile s-au distribuit natural: unii copii au propus soluții, alții au organizat echipa, iar cei mai rezervați au fost sprijiniți să participe.

Activitățile organizate la piscina interioară și la cea exterioară, au adus un plus de bucurie și relaxare. Ele au presupus, în același timp, respectarea strictă a regulilor de siguranță, autocontrol și atenție față de ceilalți. Alternarea activităților dinamice cu momentele de odihnă a menținut un ritm echilibrat și a răspuns nevoilor diferite ale copiilor.



Activitate de echipă în aer liber



Activități recreative la piscină

5. Întâlnirea cu patrimoniul cultural

O dimensiune esențială a taberei a fost contactul direct cu patrimoniul cultural al Țării Oașului și al Maramureșului. Vizitarea satului tradițional oșenesc, observarea arhitecturii locale și întâlnirea cu elemente autentice de port popular le-au permis elevilor să înțeleagă faptul că tradiția este o formă vie de memorie comunitară. Costumul popular nu a fost privit doar ca obiect de muzeu, ci a fost purtat cu bucurie și transformat într-un mijloc de apropiere de identitatea locului.

Atelierele practice au avut o valoare formativă deosebită. Copiii au lucrat cu mărgele și au participat la pregătirea unor produse tradiționale, urmărind și reproducând etape de lucru sub îndrumarea meșterilor și a localnicilor. Învățarea a devenit concretă: elevii au atins materialele, au observat tehnicile, au greșit, au reluat și au văzut rezultatul propriei munci. Răbdarea, îndemânarea și respectul pentru munca realizată manual au fost exersate în mod autentic.



Atelier de lucru cu mărgele





Descoperirea gastronomiei tradiționale

6. Excursia ca lecție deschisă

Deplasările în zonă au completat programul prin experiențe memorabile. Călătoria cu Mocănița pe Valea Vaserului a transformat drumul într-o lecție despre istorie locală, tehnică și relația dintre om și mediul montan. Ritmul lent al trenului a încurajat observarea peisajului și conversația, iar vremea schimbătoare a devenit o ocazie de adaptare și solidaritate.

Vizita la Cimitirul Vesel din Săpânța le-a oferit elevilor contactul cu o formă de artă populară unică, în care culoarea, imaginea și textul păstrează poveștile oamenilor. Activitatea a favorizat discuții despre comunitate, memorie, respect și modurile diferite în care cultura exprimă experiențele vieții. Astfel, excursia a depășit statutul unei simple deplasări turistice și a devenit o lecție interdisciplinară, accesibilă și profundă.



Călătorie cu Mocănița pe Valea Vaserului



Vizită la Cimitirul Vesel din Săpânța

7. Rolul cadrului didactic

În tabără, cadrul didactic își păstrează responsabilitatea educativă, dar își adaptează rolul. El devine organizator, mediator, observator și sprijin emoțional. Gestionarea unui grup numeros, format din 85 de elevi, a presupus reguli clare, distribuirea responsabilităților, verificări permanente și colaborare strânsă cu animatorii, organizatorii și personalul medical.

În același timp, situațiile informale au permis o cunoaștere mai profundă a copiilor. Atitudinile manifestate la masă, în cameră, în timpul jocurilor, în excursii sau în momentele de oboseală au oferit informații valoroase despre autonomie, empatie, toleranță la frustrare și capacitatea de integrare în grup. Intervențiile educative au fost imediate și contextualizate: negocierea unui rol, rezolvarea unui conflict, sprijinirea unui coleg sau reamintirea unei reguli au devenit microlecții de viață.

8. Impactul asupra elevilor

Evaluarea impactului s-a realizat prin observarea sistematică a comportamentului, discuții individuale și de grup, analiza participării la activități și reflecțiile exprimate de copii. Pe parcursul taberei s-au remarcat schimbări vizibile: elevii au devenit mai disponibili pentru cooperare, mai curajoși în asumarea unor roluri și mai atenți la nevoile colegilor.

Principalele rezultate observate au fost:

- creșterea gradului de autonomie și asumarea responsabilităților cotidiene;
- îmbunătățirea comunicării și a colaborării între elevi de vârste diferite;
- participarea activă inclusiv a copiilor mai timizi sau mai puțin încrezători;
- dezvoltarea perseverenței și a capacității de a accepta reguli și rezultate;
- manifestarea interesului pentru tradiții, port popular și meșteșuguri;
- consolidarea sentimentului de apartenență la grup și a relației elev–cadru didactic.

Serile tematice, programul cultural-artistic și momentele de premiere au oferit copiilor ocazia de a-și prezenta talentele și de a aprecia contribuția celorlalți. Bucuria nu a venit doar din câștig, ci mai ales din participare și din sentimentul că fiecare membru a avut un loc în echipă.

9. Concluzii

Tabăra „Aventurieri în Țara Oașului” a demonstrat că educația nonformală poate crea contexte de învățare greu de reprodus în spațiul școlar. Jocul, mișcarea, călătoria, tradiția și conviețuirea au format un tot coerent, în care elevii au învățat prin participare directă și reflecție asupra propriilor experiențe.

Pentru cei 85 de elevi, cele șase zile au însemnat mai mult decât o vacanță: au însemnat exersarea independenței, descoperirea unei regiuni cu identitate puternică, depășirea unor limite personale și construirea unor relații. Pentru cadrul didactic, experiența a confirmat necesitatea valorificării sistematice a activităților extracurriculare și a parteneriatelor care le oferă copiilor siguranță, provocări adecvate și întâlniri autentice cu patrimoniul cultural.

O tabără reușită nu se măsoară numai în numărul activităților desfășurate, ci mai ales în ceea ce rămâne după întoarcerea acasă: mai multă încredere, prietenii consolidate, curiozitate și dorința de a explora. Din această perspectivă, experiența din Țara Oașului a fost o veritabilă școală de vară a vieții.

Bibliografie:

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

Dewey, J. (1972). Democrație și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Oferta și programul taberei „Aventurieri în Țara Oașului”, 2026 – document al organizatorului

Arhiva fotografică a activităților desfășurate în tabără, 2026.

RELAȚIA PROFESOR–ELEV – FUNDAMENT AL UNUI PROCES EDUCAȚIONAL EFICIENT

Prof. STĂNESCU MIHAELA
Colegiul Național ”Traian Doda” Caransebeș

Fiind un act care aparține sferei relațiilor interpersonale, educația își găsește eficiența în cadrul raporturilor concrete și cotidiene dintre profesor și elev. Relația profesor–elev reprezintă una dintre componentele fundamentale ale procesului educațional, deoarece modul în care aceasta se construiește și se dezvoltă influențează în mod direct atât rezultatele școlare, cât și dezvoltarea personală și emoțională a elevului.

Din propria mea experiență, am constatat cu surprindere că, în multe situații, relația dintre profesor și elev este afectată de comunicarea contradictorie, de practici învechite, de prejudecăți și de principii conservatoare care se transmit de la o generație la alta. În anumite contexte, se pierde din vedere faptul că fiecare elev este o persoană unică, aflată într-un continuu proces de dezvoltare, cu propriile nevoi, particularități și capacități de învățare.

Există, desigur, și numeroase excepții. Din perspectiva mea, pentru îmbunătățirea relației profesor–elev este necesar să fie luate în considerare dezvoltarea individuală a copilului, personalitatea sa în formare, mediul familial și social din care provine, implicarea familiei, nevoile sale emoționale și educaționale, precum și particularitățile și capacitățile sale de învățare. De asemenea, consider importantă colaborarea dintre cadrul didactic, familie și specialistul din domeniul psihopedagogic, astfel încât elevul să poată beneficia de sprijinul adecvat.

Cu toate acestea, observ frecvent că multe dintre aceste principii rămân doar la nivel teoretic și nu sunt întotdeauna aplicate în practica școlară. Există situații în care profesorii își desfășoară activitatea fără suficientă implicare, iar elevii ajung să fie dezinteresați, plictisiți sau preocupați de propriile probleme, probleme care nu sunt întotdeauna observate sau înțelese de adulții din jurul lor. În lipsa unui sprijin adecvat, copilului îi poate fi dificil să își depășească dificultățile și să se dezvolte armonios.

Teoria educațională poate fi foarte frumoasă, însă consider că este important să privim cu sinceritate realitatea din școli. Există situații în care unii profesori îi suprasolicită pe elevi, îi descurajează sau nu reușesc să adapteze conținuturile și metodele de predare la nevoile reale ale acestora. Uneori, nici părinții nu se simt în măsură să intervină, de teamă ca o eventuală nemulțumire exprimată față de cadrul didactic să nu aibă consecințe asupra propriului copil.

Astfel, se formează un cerc vicios, în care problemele sunt cunoscute, dar nu sunt întotdeauna abordate în mod eficient.

La rândul meu, consider că am făcut parte din generațiile care au trecut prin numeroase schimbări și reforme ale sistemului educațional românesc, multe dintre ele având ca obiectiv apropierea învățământului de modelele europene și moderne. După numeroșii ani petrecuți în sistemul de educație, am rămas cu sentimentul că o parte dintre informațiile acumulate nu mi-au fost întotdeauna utile în viața de zi cu zi și că anumite experiențe legate de relația dintre profesori și elevi au lăsat în urmă amintiri mai puțin plăcute.

Tocmai aceste experiențe m-au determinat să încerc să schimb ceva în propria mea relație cu copiii și să îmi demonstrez că procesul educațional poate fi construit într-un mod diferit. De aceea, am ales să desfășor activități de „Dezvoltare cognitiv-comportamentală”, prin care încerc să le arăt copiilor că învățarea și dezvoltarea personală pot avea loc într-un mod armonios, fără presiune excesivă și fără blocaje emoționale.

Jocul reprezintă una dintre cele mai naturale și eficiente modalități prin care copiii pot învăța. Așa cum evidențiază Johan Huizinga în lucrarea „Homo ludens”, jocul are un rol

important în existența umană și poate constitui un mijloc valoros de învățare și dezvoltare. Prin joc, copilul poate dobândi cunoștințe și abilități într-un mod firesc, plăcut și accesibil.

Revenind la tema relației profesor–elev, raporturile dintre profesor și colectivul de elevi se pot orienta, în general, spre sentimente de simpatie, încredere și respect reciproc sau, dimpotrivă, spre antipatie, neîncredere și chiar ostilitate. Există și situații în care relația rămâne într-o zonă a indiferenței, în care elevii și profesorul ajung să se perceapă reciproc ca fiind aproape inexistenți.

Inițiativa construirii unei relații sănătoase ar trebui să aparțină, în primul rând, profesorului. Acesta trebuie să înțeleagă faptul că atitudinea sa influențează în mod direct comportamentul elevilor. Bunăvoința, respectul și încurajarea pot genera aceleași reacții din partea copiilor, în timp ce agresivitatea, ironia și ostilitatea pot conduce la reacții defensive sau agresive. Prin urmare, cadrul didactic are responsabilitatea de a orienta relația către colaborare, cooperare și respect reciproc.

Un aspect important îl reprezintă modul în care profesorul reacționează la răspunsurile elevilor. Există situații în care cadrul didactic nu valorifică în mod corespunzător nici răspunsurile corecte, nici pe cele greșite. În cazul unui răspuns bun, elevul are nevoie de recunoaștere și încurajare, iar în cazul unui răspuns greșit are nevoie de explicații și sprijin pentru a înțelege unde a apărut eroarea. Dacă aceste nevoi nu sunt respectate, elevul poate ajunge să își piardă interesul pentru materia respectivă și, treptat, chiar pentru procesul de învățare.

Deosebit de problematică este situația în care profesorul reacționează negativ la performanțele elevului. Un cadru didactic care se arată surprins de un răspuns corect, minimalizează succesul copilului, îl ironizează sau ezită să îi recunoască meritele poate afecta în mod semnificativ stima de sine a acestuia. În astfel de situații nu mai este respectat un principiu fundamental al educației: încurajarea prin utilizarea echilibrată și judicioasă a recompensei și a corectării.

Pedeapsa utilizată în exces nu poate constitui un instrument eficient pentru formarea unui comportament sănătos. Elevul are nevoie să înțeleagă consecințele propriilor acțiuni, dar și să primească recunoaștere atunci când depune efort și obține rezultate. Recompensa, încurajarea și feedbackul constructiv pot contribui la consolidarea comportamentelor pozitive și la dezvoltarea motivației pentru învățare.

Nemulțumirea elevilor poate avea multiple cauze. Uneori ea își are originea în comportamentul unor cadre didactice, alteori în imaginea pe care elevii și profesorii și-o construiesc unii despre ceilalți. Etichetarea reciprocă este însă la fel de dăunătoare în ambele situații. Atunci când un elev este catalogat drept „slab”, „dificil”, „neascultător” sau „dezinteresat”, există riscul ca această etichetă să devină o profeție care se autoîndeplinește. Copilul ajunge să creadă că aceasta este imaginea sa și poate renunța treptat la efort.

Utilizarea metodelor moderne de instruire și a noilor tehnologii educaționale poate contribui la individualizarea învățării, la obținerea unui feedback mai rapid și la evaluarea mai obiectivă a progresului elevilor. Totuși, nici cele mai moderne metode nu pot înlocui relația umană dintre profesor și elev. Atunci când metodele educaționale sunt aplicate mecanic, fără a ține cont de particularitățile copilului, rezultatul poate fi chiar opus celui urmărit: scăderea motivației, nemulțumirea și apariția unor dificultăți de învățare.

În urma propriilor observații, am constatat că unii profesori pun un accent exagerat pe eșecul elevilor și formulează pronosticuri descurajatoare cu privire la viitorul acestora. Consider că o asemenea atitudine este contraproductivă. În situațiile dificile, profesorul ar trebui să îl încurajeze pe elev, să identifice împreună cu acesta cauzele problemei și să caute soluții adaptate nevoilor sale.

Relația profesor–elev trebuie să se bazeze pe ideea că profesorul este, înainte de toate, un îndrumător și un coordonator al activității educaționale. Elevul ar trebui să poată găsi în

cadrul didactic nu doar un transmițător de informații, ci și un adult de încredere, capabil să îl sprijine și să îl ghideze în procesul său de dezvoltare.

Atitudinea profesorului are o influență considerabilă asupra modului în care elevul se raportează la școală și la propria persoană. Dacă profesorul este agresiv, îl umilește pe copil sau încearcă să îl pună într-o situație dificilă în fața colegilor, elevul poate reacționa fie prin agresivitate, fie prin retragere și refuzul comunicării. În timp, asemenea experiențe pot contribui la apariția unor blocaje emoționale și la diminuarea încrederii în propria persoană.

În relația cu profesorul, elevul are nevoie de recunoașterea și respectarea personalității sale aflate în dezvoltare, de consolidarea stimei de sine, de susținere afectivă și de sentimentul de securitate. De asemenea, este importantă nevoia de apartenență la grup și de acceptare de către colegi. Din acest punct de vedere, profesorul are și responsabilitatea de a contribui la coeziunea colectivului și de a limita apariția grupurilor închise și a excluderii sociale.
Experiența școlară mi-a lăsat uneori impresia că profesorul este perceput ca autoritatea absolută a clasei, datorită cunoștințelor sale, iar elevului îi este oferit prea puțin spațiu pentru exprimare și dezvoltare personală. Totuși, experiența mi-a arătat și că profesorii care construiesc relații pozitive cu elevii pot obține rezultate remarcabile inclusiv în cazul celor care întâmpină dificultăți de învățare.

Un elev care primește încurajare, apreciere și sprijin poate ajunge să depășească limitele pe care ceilalți i le-au atribuit. Încrederea în propriile forțe și stima de sine se pot construi prin recunoașterea fiecărui progres, chiar dacă acesta pare minor. Din acest punct de vedere, învățarea ar trebui să fie cât mai personalizată, adaptată ritmului și particularităților fiecărui copil.

Recompensa și încurajarea ar trebui să primeze în fața pedepsei. În același timp, nu cred că există, în mod absolut, „copii dificili”. De multe ori, ceea ce numim comportament dificil reprezintă, de fapt, expresia unor nevoi neînțelese, a unor dificultăți emoționale sau a unei relații educaționale care nu a fost construită corespunzător. Profesorul trebuie să dispună de competențele psihopedagogice necesare pentru a identifica aceste nevoi și pentru a adapta modul de lucru la particularitățile copilului.

Relația dintre profesor și elev nu are doar o dimensiune intelectuală. Componenta afectivă are o importanță deosebită asupra randamentului școlar și asupra disponibilității elevului de a învăța. Crearea unui climat pozitiv și securizant în clasă reprezintă o condiție importantă pentru prevenirea eșecului școlar.

Fiecare lecție se desfășoară într-un anumit climat emoțional, iar profesorul are un rol esențial în construirea acestuia. Nu am apreciat niciodată situațiile în care profesorul își transferă propriile probleme personale asupra colectivului de elevi, manifestându-se prin nervozitate, agresivitate sau instabilitate emoțională. Astfel de comportamente pot afecta întreaga atmosferă a clasei, elevii putând pleca de la școală frustrați, dezamăgiți sau anxioși ori ajungând să preia starea negativă a cadrului didactic.

În concluzie, consider că profesorul trebuie să construiască încă de la început o relație bazată pe respect, încredere, empatie și comunicare cu elevul, astfel încât să nu îi afecteze dezvoltarea psihică, emoțională și personală. Rolul profesorului nu ar trebui să se limiteze la transmiterea unor informații, ci să includă sprijinirea copilului în procesul său de devenire.

O relație educațională sănătoasă ar trebui să îi ofere elevului curajul de a încerca, libertatea de a greși, motivația de a învăța și încrederea că poate evolua. Profesorul ar trebui să fie cel care îl ajută pe copil să își descopere propriile resurse și să își dezvolte potențialul, oferindu-i posibilitatea de a „prinde aripi” și de a-și construi propriul drum în viață.

Rămâne, în final, întrebarea dacă vom reuși să atingem vreodată acest ideal educațional. Eu aleg să păstrez speranța că, în viitor, generațiile următoare vor beneficia de un sistem educațional mai empatic, mai flexibil și mai apropiat de nevoile reale ale copiilor și că

propriii mei copii vor avea parte de o experiență educațională mai bună și mai armonioasă decât cea pe care am trăit-o eu.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
2. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom.
3. Huizinga, J. (2012). Homo ludens: Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. București: Editura Humanitas.
4. Iucu, R. B. (2006). Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Editura Polirom.
5. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia copilului modern. Iași: Editura Polirom.
6. Pânișoară, I.-O. (2015). Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom.
7. Salade, D. (1995). Dimensiuni ale educației. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Șchiopu, U. (coord.) (2008). Psihologia dezvoltării. București: Editura Trei.
9. Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Macmillan.
10. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Zlate, M. (2000). Introducere în psihologie. Iași: Editura Polirom.

EMOȚIILE DE BAZĂ – FUNDAMENT AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ȘCOLARUL MIC

Prof. înv. primar Stăniloiu Oana
Școala Gimnazială Nr. 25 Brașov

Introducere

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări rapide, iar copiii sunt expuși zilnic unor experiențe care le influențează dezvoltarea emoțională. Cerințele școlare, relațiile cu colegii, mediul familial și influența tehnologiei pot genera numeroase trăiri pe care elevii nu reușesc întotdeauna să le înțeleagă și să le gestioneze în mod adecvat. În acest context, educația emoțională devine o componentă esențială a procesului instructiv-educativ, contribuind la formarea unor copii echilibrați, empatici și capabili să stabilească relații armonioase cu cei din jur.

Școala reprezintă, după familie, unul dintre cele mai importante medii de formare a personalității copilului. Aici, elevii învață nu doar să citească, să scrie sau să rezolve probleme, ci și să comunice, să coopereze, să respecte reguli și să își exprime emoțiile într-o manieră adecvată. În acest proces, cadrul didactic are rolul de a crea un climat bazat pe încredere, respect și acceptare, în care fiecare copil să se simtă în siguranță și valorizat.

Numeroase studii evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor socio-emoționale influențează pozitiv adaptarea școlară, relațiile interpersonale și rezultatele la învățătură. Totodată, copiii care învață să își recunoască și să își gestioneze emoțiile manifestă o mai mare încredere în propriile forțe și o capacitate crescută de colaborare cu cei din jur.

Prin urmare, educația emoțională trebuie să fie prezentă în activitatea zilnică a clasei, fiind integrată în diferite discipline și valorificată prin situațiile de învățare și relaționare dintre elevi.

Emoțiile – repere teoretice

Emoțiile reprezintă reacții afective complexe care apar ca răspuns la diferiți stimuli din mediul intern sau extern și au rolul de a facilita adaptarea individului la situațiile de viață. Acestea influențează modul în care oamenii gândesc, iau decizii, comunică și relaționează cu cei din jur.

În literatura de specialitate se face distincția între emoții și sentimente. Emoțiile sunt reacții intense, de scurtă durată, declanșate de un eveniment concret, în timp ce sentimentele sunt experiențe afective mai stabile, construite în timp prin repetarea emoțiilor și prin interpretarea experiențelor de viață.

Psihologul Paul Ekman a demonstrat existența a șase emoții fundamentale, universale, recunoscute prin expresii faciale similare indiferent de cultura din care provin indivizii. Aceste emoții sunt: bucuria, tristețea, furia, frica, surpriza și dezgustul.

Fiecare dintre aceste emoții are un rol adaptativ și transmite informații importante despre nevoile individului. Bucuria favorizează apropierea și cooperarea, tristețea facilitează reflecția și solicitarea sprijinului, furia semnalează existența unei frustrări sau a unei nedreptăți, frica protejează individul în fața pericolelor, surpriza facilitează adaptarea la situații noi, iar dezgustul contribuie la evitarea factorilor considerați nocivi.

În activitatea didactică este important ca elevii să înțeleagă faptul că toate emoțiile sunt firești și necesare. Nu există emoții „bune” sau „rele”, ci modalități mai mult sau mai puțin potrivite

de exprimare a acestora. Educația emoțională urmărește dezvoltarea capacității copiilor de a recunoaște ceea ce simt, de a identifica sursa emoției și de a alege comportamente adecvate situației în care se află.

Rolul educației emoționale în învățământul primar

Perioada școlarității mici reprezintă una dintre cele mai importante etape în formarea competențelor socio-emoționale. În această perioadă, copiii învață să lucreze în echipă, să respecte reguli, să își controleze impulsurile și să stabilească relații bazate pe cooperare și respect reciproc.

Educația emoțională contribuie la dezvoltarea autocunoașterii, a empatiei, a comunicării eficiente și a autoreglării comportamentale. Totodată, aceasta facilitează crearea unui climat pozitiv în clasă, reduce frecvența conflictelor și îi ajută pe elevi să facă față situațiilor dificile întâlnite în activitatea școlară.

Integrarea educației emoționale nu presupune desfășurarea unor lecții separate, ci valorificarea fiecărei situații de învățare ca oportunitate de dezvoltare personală. Textele literare, jocurile didactice, activitățile artistice, lucrul în echipă și conversațiile despre experiențele personale oferă numeroase contexte prin care elevii își dezvoltă vocabularul emoțional și învață să își exprime sentimentele într-un mod adecvat.

Exemple de activități pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale nu presupune desfășurarea unor activități complexe sau a unor lecții distincte, ci poate fi realizată prin integrarea unor exerciții simple în rutina zilnică a clasei. Aceste activități îi ajută pe elevi să își recunoască emoțiile, să le exprime într-un mod adecvat și să dezvolte relații bazate pe respect și empatie.

Activitatea 1 – „Emoția zilei”

La începutul zilei, profesorul propune o emoție asupra căreia elevii își vor concentra atenția pe parcursul activităților. Aceasta poate fi bucuria, tristețea, furia, frica, surpriza sau dezgustul.

În timpul lecțiilor, elevii sunt încurajați să identifice emoția respectivă în diferite contexte. La ora de Limba și literatura română pot analiza emoțiile personajelor, la Matematică pot descrie modul în care s-au simțit atunci când au rezolvat o problemă dificilă, iar în cadrul activităților artistice pot reprezenta emoția prin desen, culoare sau modelaj.

La sfârșitul programului are loc o scurtă discuție în care elevii împărtășesc situațiile în care au recunoscut emoția zilei și modul în care aceasta le-a influențat comportamentul.

Activitatea dezvoltă vocabularul emoțional și îi determină pe elevi să acorde mai multă atenție propriilor trăiri și emoțiilor celor din jur. De asemenea, contribuie la integrarea educației emoționale în toate disciplinele școlare, demonstrând că aceasta nu reprezintă o activitate izolată, ci o dimensiune firească a procesului educativ.

Activitatea 2 – „Detectivii emoțiilor”

Pornind de la imagini, ilustrații sau texte literare studiate la clasă, elevii sunt invitați să descopere emoțiile personajelor. Ei argumentează răspunsurile analizând expresia feței, postura corpului, gesturile, tonul vocii sau contextul în care se desfășoară acțiunea.
În continuarea activității, elevii formulează ipoteze privind cauza emoției și propun modalități prin care personajul ar putea fi sprijinit.

Activitatea dezvoltă spiritul de observație, empatia și capacitatea de argumentare. Elevii înțeleg că emoțiile pot fi recunoscute nu doar prin cuvinte, ci și prin limbajul nonverbal și că fiecare comportament este influențat de o stare emoțională.

Activitatea 3 – „Emoția din spatele comportamentului"

Profesorul prezintă elevilor situații inspirate din viața școlară: un copil refuză să participe la activitate, un coleg răspunde agresiv, un elev plânge după o observație sau altul preferă să stea singur în pauză.

Elevii sunt invitați să răspundă la câteva întrebări:
Ce emoție credeți că simte copilul?
Ce s-ar fi putut întâmpla înainte?
Cum am putea reacționa pentru a-l ajuta?
Discuțiile evidențiază faptul că același comportament poate avea cauze diferite și că este important să încercăm să înțelegem emoțiile care stau la baza reacțiilor celor din jur.

Prin această activitate elevii își dezvoltă empatia și capacitatea de a privi situațiile din perspective diferite. Totodată, sunt încurajați să evite etichetarea colegilor și să caute soluții bazate pe dialog, cooperare și sprijin reciproc.

Activitatea 4 – „Schimbăm finalul poveștii"

Pornind de la o poveste cunoscută sau de la un text literar studiat în clasă, elevii identifică momentul în care personajul trăiește o emoție intensă și imaginează un alt mod de a reacționa.
De exemplu, dacă personajul acționează impulsiv din furie, elevii propun alternative prin care acesta și-ar putea controla emoțiile și ar putea evita conflictul. Variantele sunt discutate și comparate, evidențiindu-se consecințele fiecărei alegeri.

Activitatea stimulează creativitatea, gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor. Elevii conștientizează faptul că emoțiile nu pot fi întotdeauna controlate, însă comportamentul poate fi ales, iar reacțiile impulsive pot fi înlocuite cu soluții constructive.

Rolul profesorului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Eficiența activităților de educație emoțională depinde în mare măsură de climatul creat în clasă și de relația dintre profesor și elevi. Cadrul didactic are rolul de a oferi un model de comunicare bazată pe respect, calm și empatie, încurajând exprimarea sinceră a emoțiilor și acceptarea diferențelor individuale.

Crearea unui mediu sigur din punct de vedere emoțional îi ajută pe copii să își exprime mai ușor trăirile, să solicite sprijin atunci când au nevoie și să își dezvolte încrederea în propriile capacități. Astfel, educația emoțională devine o componentă firească a activităților desfășurate zilnic la clasă și contribuie la formarea unor elevi echilibrați, responsabili și capabili să stabilească relații armonioase cu cei din jur.

Concluzii

Educația emoțională reprezintă o componentă importantă a procesului instructiv-educativ, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor și la formarea competențelor necesare integrării sociale. Înțelegerea emoțiilor de bază și învățarea unor modalități adecvate de exprimare și gestionare a acestora îi ajută pe copii să comunice eficient, să manifeste empatie și să stabilească relații pozitive cu cei din jur.

În ciclul primar, cadrul didactic are posibilitatea de a valorifica numeroase contexte de învățare pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Activitățile desfășurate în clasă, conversațiile despre emoții, analiza personajelor din textele literare, jocurile didactice și lucrul în echipă oferă elevilor ocazia de a-și cunoaște mai bine propriile trăiri și de a înțelege reacțiile celor din jur.

Exemplele de activități prezentate demonstrează că educația emoțională poate fi integrată cu ușurință în activitatea zilnică, fără a necesita resurse materiale deosebite sau modificări ale curriculumului. Prin consecvență și prin crearea unui climat bazat pe respect, încredere și comunicare deschisă, profesorul contribuie la dezvoltarea autocunoașterii, a empatiei și a responsabilității elevilor.

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, competențele socio-emoționale devin la fel de importante ca cele cognitive. De aceea, educația emoțională trebuie privită ca o investiție pe termen lung în formarea unor adulți echilibrați, responsabili și capabili să facă față provocărilor personale și profesionale.

Bibliografie

Bonchiș, E. (2006). *Psihologia dezvoltării*. Oradea: Editura Universității din Oradea.

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

Denham, S. A. (2006). *Social-Emotional Competence as Support for School Readiness*. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.

Ekman, P. (1992). *An Argument for Basic Emotions*. *Cognition and Emotion*, 6(3–4), 169–200.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Neacșu, I. (2018). *Psihologia educației. Fundamente. Procese. Mecanisme. Aplicații*. Iași: Editura Polirom.

Zlate, M. (2009). *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura Polirom.

Modele de bune practici în optimizarea tehnicilor de lectură

de Stoica Raluca Magda

Școala Gimnazială „Avram Iancu”, București, sector 4

Pentru ca lectura cărților să poată să se transforme în deprindere, să poată să se realizeze cu plăcere și să devină o nevoie firească a sufletului, este necesar ca profesorii să acționeze în această direcție de la cele mai mici vârste corespunzătoare claselor din învățământul primar.

Copilăria reprezintă perioada tuturor posibilităților, vârsta la care granițele realului și imaginarului se întrepătrund cu ușurință și naturalețe. Astfel, poveștile creează acel cadru optim, liantul de legătură și în orice moment la îndemână, dintre copil și adult.

Este foarte important ca interesul copiilor pentru cititul cărților să nu vină din obligație, din frica de notă, ci dimpotrivă, interesul trebuie stârnit de dorința și curiozitatea naturală a copilului. Această dorință interioară poate fi cultivată, educată treptat atât de cadrul didactic, cât și de către părinți.

Un profesor iscusit analizează cu atenție elevii cărora le predă, observă cu măiestrie ce texte îi atrag pe copii și le stârnește interesul, pentru a putea apoi să le recomande cele mai atractive și mai potrivite texte. Așadar, îndrumarea lecturii trebuie să fie facută ținând cont în permanență de interesul și gustul elevilor, dar și de nevoia lor de formare și educare.

Atunci când profesorul recomandă anumite texte copiilor, el trebuie să țină seama de capacitatea de înțelegere a elevului, de puterea sa de asimilare, precum și de alte particularități specifice vârstei.

Lecția de lectură are un demers specific. Astfel, la început profesorul verifică temele, făcând aprecieri asupra lor și precizând anumite detalii în privința temelor următoare. Apoi, au loc discuții cu privire la conținutul textelor citite, este absolut necesar ca profesorul să-și pregătească dinainte setul de întrebări esențiale cu privire la conținutul textului, la descrierea unui anotimp, a unui peisaj, a unor personaje. În cazul textelor lirice, cadrul didactic trebuie să se asigure că acestea au fost bine înțelese, altfel, el va recurge la decodarea textului potrivit schemei cunoscute.

Este necesar de precizat că bucuria profesorului este completă doar atunci când elevii au înțeles în mod potrivit sensul celor citite, iar discuțiile pe baza textelor au ca rol tocmai să lămurească eventuale aspecte care nu au fost clar înțelese.

Pentru ca lectura să-și îndeplinească rolul formativ-educativ, sunt necesare diferite tipuri de exerciții care să pună în valoare conținuturile textelor citite. Doar în acest fel, elevii îndeplinesc roluri diferite-de emițător, receptor, autor de mesaj, urmărindu-se totodată formarea și consolidarea deprinderilor de exprimare, îmbogățirea și fixarea vocabularului, formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a argumenta ideile susținute.

În cadrul orei de lectură, elevii trebuie să se simtă liberi, nestresați, fără inhibiții, fără teama de calificative.

În partea a doua a lecției, se recomandă alte texte literare care au legătură cu cele citite, care au capacitatea de a trezi interesul elevului pentru texte noi. Și aceasta este o etapă extrem de importantă, întrucât de modul ei de organizare depinde în mod direct și atitudinea pozitivă a elevului față de cititul textelor.

Atitudinea profesorului, relația sa cu elevii, tactul pedagogic, diversitatea strategiilor de lectură folosite reprezintă factori importanți care conduc la dezvoltarea armonioasă a personalității fiecărui elev.

Lectura predictivă poate fi folosită atunci când profesorul abordează texte apropiate de lumea școlarilor mici, reușind cu măiestrie să le trezească interesul pentru lectură și să îi implice activ în decodarea textului. Parcurgând pașii lecturii predictive, elevii au impresia că ei înșiși pot interveni în text și pot deveni creatori.

Cubul reprezintă o strategie ce implică un cub din hârtie pe care se vor nota diferite cerințe, scrise pe fiecare dintre cele șase suprafețe ale acestuia: *Descrie/Definește, Compară, Asociază, Analizează, Aplică și Argumentează pro și contra – și poate fi folosită* la etapa lecturii interpretative, atunci când textul a fost deja citit și discutat. În cadrul acestei strategii, fiecare elev sau grup trebuie să răspundă la una dintre cerințele trecute pe o față a cubului.

Cvintetul reprezintă o metodă ce poate fi folosită în clasele a III-a și a IV-a, ea contribuie la dezvoltarea capacității de sinteză a elevilor, astfel aceștia trebuie să extragă esența ideilor dintr-un text, să reflecteze asupra

semnificației mesajului din text, apoi să compună un text poetic de cinci versuri în care să redea sinteza celor citite.

Metoda cadranelor îi ajută pe elevi să lucreze sistematic, aceasta putând fi folosită în analiza textelor literare, dar și nonliterare, în toate etapele lecției ori doar în etapa de reflecție, de realizarea a feed-backului. În cadrul acestei metode, elevii pot lucra individual sau pe grupe. Ei împart o foaie A4 în patru părți, trasând două drepte perpendiculare, apoi completează fiecare cadran, respectând sarcinile primite.

Modul în care cadrul didactic se raportează la elevii din clasă, relația sa cu ei, măiestria pedagogică, varietatea strategiilor didactice utilizate reprezintă factori extrem de importanți care conduc la formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, la creșterea încrederii în forțele lor proprii, la dezvoltarea tehnicilor de gândire critică și a capacității elevilor de a se exprima corect, clar, coerent, precum și la îmbogățirea cu expresii frumoase, noi, a vocabularului folosit de către elevi.

În pedagogie, lectura este văzută ca o strategie didactică ce permite dezvoltarea gândirii critice și cultivarea limbii, deoarece orice activitate intelectuală are la bază informații care se pot obține prin citire, apelând la elementele culturii scrise, la receptarea, interpretarea și analiza mesajului decodat.Toate aceste procese conduc la formarea și dezvoltarea unor judecăți și a unor raționamente care determină descoperirea unor noi adevăruri.

Referințe bibliografice:

- M. Norel, *Didactica limbii şi literaturii române pentru învăţământul primar*, Editura ART, București, 2010;
- V. Molan, *Didactica disciplinelor -Comunicare în limba română şi Limba şi literatura română din învăţământul primar*, Editura Miniped, București, 2014.

Jocul didactic- Instrument esențial în învățarea matematicii

Înv. Stoica Raluca Magda

Școala Gimnazială „Avram Iancu”, sector 4, București

Jocul didactic reprezintă un tip de joc prin care profesorul consolidează, precizează și verifică cunoștințele însușite de către copii, le îmbogățește în mod distractiv sfera de cunoștințe.

Orice joc didactic trebuie să aibă un conținut, reguli după care se desfășoară jocul și acțiunile de joc-ghicire, mișcare, surpriză. Toate aceste elemente componente conferă jocului didactic un caracter specific, înlesnind totodată rezolvarea problemelor puse copiilor.

Jocurile didactice îmbină armonios elementul instructiv şi educativ cu elementul distractiv, reprezintă metode bazate pe acțiune simulată care urmăresc un scop și o sarcină din punct de vedere matematic, satisfăcând nevoia de motricitate și gândirea concretă a elevilor mici. Acțiunile și operațiile desfășurate în timpul jocului didactic sunt însoțite de bună dispoziție și bucurie, motiv pentru care jocurile didactice sunt foarte îndrăgite de copii.

Între jocul didactic şi procesul instructiv-educativ există o dublă legătură, astfel: pe de o parte, jocul sprijină procesul instructiv, îl adânceşte şi îl ameliorează, iar pe de altă parte, jocul este condiţionat de procesul instructiv prin pregătirea anterioară a elevului în domeniul în care se plasează jocul.

De asemenea, jocul didactic îmbină spontanul și imaginarul, elementele specifice vârstei, cu efortul solicitat și programat de procesul învățării.

După conținutul și obiectivele urmărite se pot diferenția : jocuri senzoriale, de observare a mediului înconjurător, de dezvoltare a vorbirii, jocuri matematice, de orientare, aplicative, de creație, de imaginație, de construcții tehnice.

În învățământul primar, jocurile didactice se pot organiza cu succes la orice disciplină, în orice moment al lecției, ca activitate de sine stătătoare, urmărindu-se fie dobândirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor noi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevilor.

Utilizarea jocului didactic accentuează rolul formativ al matematicii prin: exersarea operațiilor de gândire (analiză, sinteză, comparare, clasificare); dezvoltarea spiritului imaginativ-creator, de observație și de inițiativă; însușirea cunoștințelor matematice într-un cadru ludic; dezvoltarea spiritului de competiție și de echipă.

Printre metodele moderne folosite în lecțiile de matematică, se pot preciza: Cubul, Brainstorming, Știu / Vreau să știu/ Am învățat, Mozaicul,etc.

O metodă folosită cu succes în cadrul orelor de matematică este Metoda Cubului. Prin folosirea acestei metode se urmărește explorarea unui subiect din mai multe perspective. Pentru a aplica cu succes Metoda Cubului, este necesară respectarea anumitor etape:

a) anunțarea temei;

b) parcurgerea unității de conținut propusă;

c) împărțirea clasei în șase grupuri eterogene;

d) fiecare echipă își alege un lider, ca purtător de cuvânt și fără să-și impună propriile opinii;

e) confecționarea unui cub de carton sau material plastic;

f) înscrierea de către profesor pe fiecare din suprafețele cubului a câte o sarcină de lucru:„Analizează!”, „Descrie!”, „Compară! ”, „Asociază!”, „Aplică!”, „Argumentează pro și contra!”.

g) fiecare echipă analizează tema propusă pe una dintre fețele cubului, ca urmare a acțiunii de aruncare a zarului;

h) la sfârșitul sarcinii, liderul fiecărei echipe expune rezolvarea problemei avute, ceilalți membrii ai echipei pot interveni cu completări sau clarificări.Toți elevii clasei iau notițe și pot cere lamuriri suplimentare.

Metoda Știu/ Vreau să știu/ Am învățat este o metodă de învățare prin descoperire prin care elevii realizează un inventar a ceea ce știu deja despre o temă și apoi formulează întrebări legate de tema nouă la care vor găsi răspunsuri prin valorificarea cunoștințelor anterioare.

Metoda **„Mozaic”** este o metodă de învățare prin colaborare care pune în valoare relația elev-elev în procesul de predare: colectivul este împărțit în grupe de câte 4 membri, fiecare membru având un număr (1,2,3,4); fiecare elev primește o fișă de învățare care cuprinde o unitate de cunoaștere; elevii din grupele inițiale se regrupează în funcție de numărul primit; fiecare grupă e alcătuită din elevi care au primit același număr, ei se vor numi „experți” și sarcina lor e să rezolve corect cerința cu același număr din fișa de lucru. Membrii fiecărei grupe vor hotărî împreună modalitatea prin care vor explica colegilor, pentru că fiecare elev se va întoarce la grupa sa și va explica colegilor modul de rezolvare. După ce „experții” și-au încheiat lucrul, fiecare lev se întoarce la grupa sa inițială. Elevii cer clarificări suplimentare. Învățătorul monitorizează permanent activitatea grupelor, pentru a fi sigur că informația este transmisă corect membrilor din grupe.

Un proces de învățământ modern se cere astfel organizat încât să-i ajute pe elevi să prezinte cunoștințele într-o formă personală, să caute soluții orginale, să grupeze și să ierarhizeze ideile.

Bibliografie:

*Forentina Vișoiu, **Metode activ-participative folosite în predarea matematicii la ciclul primar,** Ed. Rovimed Publishers, Bacău, 2013;

*A.Dumitru, L. Dumitru, M.L.E. Stroescu Logel, **Metodica predării matematicii pentru învățământul primar CP- IV**, Ed.Carminis, Pitești, 2017;

*Mihail Roșu, **Didactica matematicii în învățământul primar**, 2006.

Metode de optimizare a predării limbii engleze în cadrul procesului instructiv-educativ la nivel liceal

Prof. Alina STOLERIU – Colegiul „Vasile Lovinescu" Fălticeni, SV

În acest articol, îmi propun să prezint o împletire armonioasă a două tehnici de predare a limbii engleze, menite să optimizeze experiența de învățare a beneficiarilor direcți - elevii de liceu și să perfecționeze abilitățile de predare ale cadrului didactic în decursul procesului instructiv-educativ.

Găsirea metodelor perfecte pentru predarea unei limbi străine poate fi adesea o provocare sub anumite aspecte, în sensul că, în societatea de astăzi, în care unii dintre copii suferă de ADHD (tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate) sau de diverse tulburări de anxietate, un profesor se confruntă atât cu cerința de a-și îndeplini sarcinile didactice aplicând metode și tehnici interesante pentru a asigura un mediu creativ, cât și cu provocarea de a evita comportamentul necorespunzător și indezirabil care i-ar putea împiedica pe ceilalți elevi ai clasei să învețe așa cum ar trebui.

Metoda brainstorming-ului, altfel cunoscută și sub denumirea "furtunii de idei" este foarte eficientă deoarece stimulează gândirea convergentă și îi ajută pe elevi să se concentreze cu adevărat asupra temei puse în discuție în lecția respectivă. Acestora li se cere să gândească intens și să caute idei, întrucât profesorul își dorește ca ei să enumere toate noțiunile, conceptele, gândurile și ideile care le vin în minte atunci când reflectează la acel subiect. Cu toate acestea, există un truc: profesorului îi este interzis să intervină, ceea ce înseamnă că nu trebuie să aplice niciun fel de cenzură. El sau ea nu poate să spună: „Da, accept opinia ta" sau „Nu, mă tem că opinia ta nu este bună, prin urmare nu voi scrie pe tablă sintagma sau cuvântul cu care ai contribuit" sau orice altă replică similară. În schimb, profesorul ar trebui să scrie pe tablă tot ceea ce spun elevii, să se abțină de la orice comentariu până când aceștia au terminat de împărtășit ideile și abia apoi, când acest proces este finalizat, profesorul își poate exprima acordul sau dezacordul cu privire la oricare dintre ele.

O altă metodă valabilă este metoda mozaicului ("the jigsaw puzzle"), deoarece îi angrenează pe elevi în comunicarea cu colegii lor. Înainte de a aplica această metodă, profesorul ar trebui să împartă elevii în grupe de câte patru sau cinci. Desemnarea unui lider de grupă ar trebui să fie opțională pentru metoda mozaicului, deoarece fiecărui elev din fiecare grupă i se oferă un subiect diferit pe care să îl analizeze, dar cu aceeași sarcină. De fapt, toți primesc un

număr de la 1 la 4 sau de la 1 la 5. Să luăm drept exemplu o activitate de lectură și înțelegere a textului despre simboluri culturale din anumite țări anglofone.

După ce a desfășurat procedura standard premergătoare citirii (pre-reading), oferindu-le elevilor câteva cuvinte-cheie, profesorul poate continua cu etapa propriu-zisă de înțelegere a textului, în care fiecare elev cu numărul 1 din fiecare grupă ar putea să citească individual și în gând un fragment despre o personalitate a culturii americane, cum ar fi Elvis Presley din SUA; cei cu numărul 2 din toate grupele ar putea să citească, de exemplu, un fragment despre The Beatles din Marea Britanie; cei cu numărul 3 ar putea să citească un text despre Kylie Minogue din Australia, iar elevii cu numărul 4 ar putea să citească despre Celine Dion din Canada și așa mai departe. După ce și-au citit fragmentele, toți elevii cu numărul 1 se mută și se așază împreună la propria lor masă, separat, iar același lucru este valabil și pentru cei cu numerele 2, 3 și 4. Aceștia discută între ei și rezolvă exercițiile de înțelegere a textului, alegând răspunsurile corecte atunci când citesc cele 10 afirmații de sub textul propriu-zis: "adevărat" (right — dacă informațiile prezentate în afirmații sunt în conformitate cu informațiile din fragment), "fals" (wrong — dacă informațiile oferite de afirmații sunt în contradicție cu informațiile furnizate de fragment) și "nu se menționează" (doesn't say — dacă informațiile nu se găsesc deloc în fragment). Pe scurt, ei lucrează împreună pentru a găsi răspunsurile și, astfel, devin „experți" în subiectele despre care au citit.

Când această sarcină este finalizată, experții se întorc în grupurile lor inițiale, denumite și „grupuri-mamă", și îi „învață" pe colegii lor ceea ce au aflat anterior în grupurile de „experți". În consecință, toți elevii din toate cele patru grupe vor avea în cele din urmă privilegiul de a dobândi o mulțime de informații despre patru simboluri culturale și carierele lor muzicale într-un timp foarte scurt: Elvis Presley, The Beatles, Kylie Minogue și Celine Dion.

Deși muzica este un domeniu pentru care adolescenții manifestă o apetență accentuată, este important să menționez că textele propuse elevilor nu trebuie numaidecât să fie despre persoane care au activat sau activează în continuare pe scena muzicală, ci acestea pot fi redactate de către profesor în urma depunerii unei munci de cercetare despre personalități marcante și din alte domenii importante: Nancy Bird Walton (Australia - aviație), Margaret Atwood (Canada - literatură), Thomas Alva Edison (Statele Unite – inginerie electrică aplicată și inventică industrială), Peter Jackson (Noua Zeelandă - regie și cinematografie epică) etc.

În plus, pentru a duce lucrurile la un nivel mai profund și pentru a consolida conținuturile, atât profesorul, cât și elevii ar trebui să treacă la o activitate post-lectură (post-reading) prin rezolvarea unor exerciții legate și de domeniul lexical: exerciții de potrivire ("matching exercises"), care implică coloanele A (cu cuvinte din fragmente) și B (cu explicații

ale cuvintelor în limba engleză), exerciții de completare (“fill-in exercises”) (în care elevii trebuie să completeze spațiile libere din anumite propoziții cu anumite cuvinte care au fost folosite în fragmente și apoi omise intenționat din propoziții de către profesor) și, nu în ultimul rând, exerciții de formare a cuvintelor (“word formation exercises”), unde elevii trebuie să adauge sufixe și/sau prefixe la cuvintele indicate de profesor pentru a forma alte cuvinte noi.

Avantajul metodei mozaicului (“the jigsaw puzzle” teaching method) constă în faptul că elevii reușesc să învețe foarte mult într-un timp scurt, însă există și un dezavantaj, deoarece copiii sunt ispitiți să facă mult zgomot atunci când schimbă grupele și mută mesele și scaunele pentru a-și forma grupele de „experți”. Mai mult decât atât, ei vorbesc destul de mult între ei și toți în același timp atunci când împărtășesc informațiile pe care le-au acumulat în timpul petrecut rezolvând sarcina cu ceilalți „experți”.

În pofida dezavantajelor menționate anterior, aplicarea acestor metode îi poate ajuta mult atât pe elevi cât și pe profesori, întrucât prin dinamismul impus lecției mai ales de către cea a mozaicului, elevii pot consuma ușor și eficient surplusul de energie în mod constructiv, prin învățare iar faptul că ei se pot mișca prin clasă și pot interacționa cu mai mulți colegi atunci când își schimbă grupele este un aspect apreciat de către aceștia ca fiind interesant, plăcut și modern.

Ca atare, stă în puterea, priceperea și înțelepciunea profesorului să facă cea mai potrivită alegere a metodelor atunci când prezintă informații noi, consolidează conținuturile predate anterior sau evaluează, cu precizarea că totul ar trebui să fie făcut avându-se mereu în vedere tipologia clasei cu care lucrează.

BIBLIOGRAFIE:

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Hancock, Mark. 1995. Pronunciation Games. Cambridge (Anglia): Cambridge University Press.
- Rawlinson, J. G. (2017). Creative Thinking and Brainstorming. London: Routledge.
- Watcyn - Jones, Peter. 2001. Vocabulary Games and Activities. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, Anglia: Pearson Education Limited;

Creativitatea și reflecția pedagogică – repere pentru o educație relevantă și umanistă

Educația în fața complexității lumii contemporane

Stroie Lenuța, profesor învățământul primar

Școala Gimnazială Glodeanu Sărat

Educația contemporană se desfășoară într-un context marcat de schimbări rapide, diversitate culturală, dezvoltare tehnologică și transformări profunde ale modului în care oamenii comunică, învață și lucrează. În acest peisaj, școala nu mai poate fi definită exclusiv prin transmiterea și verificarea unor informații, ci trebuie să devină un spațiu al formării unor persoane capabile să gândească flexibil, să colaboreze, să se adapteze și să ofere sens experiențelor de învățare. Din această perspectivă, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două repere esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și conectate la realitatea actuală.

Creativitatea în educație nu se reduce la activități artistice sau la realizarea unor produse originale. Ea presupune capacitatea de a formula întrebări, de a identifica soluții alternative, de a face conexiuni între idei și de a privi o situație din perspective diferite. Elevul creativ este încurajat să investigheze, să experimenteze și să își asume un rol activ în propria formare. În învățământul primar, această orientare poate fi susținută prin joc didactic, problematizare, proiecte, investigații, povestiri, activități interdisciplinare și utilizarea echilibrată a resurselor digitale. Important este ca elevul să nu fie evaluat doar pentru răspunsul corect, ci și pentru modul în care gândește, argumentează și construiește o soluție.

Rolul cadrului didactic se modifică, la rândul său. Profesorul nu este doar transmițător de conținuturi, ci proiectant al unor experiențe de învățare și facilitator al dezvoltării personale. Pentru a răspunde diversității elevilor, acesta are nevoie de deschidere, flexibilitate și disponibilitatea de a-și analiza permanent propriile practici. Aici intervine reflecția pedagogică, înțeleasă ca proces de observare, interpretare și reevaluare a deciziilor didactice. Un profesor reflexiv își pune întrebări precum: Ce au înțeles elevii? Ce i-a implicat? Ce dificultăți au întâmpinat? Ce pot schimba? Cum pot valorifica mai bine diferențele dintre copii? Astfel, practica didactică devine un proces dinamic, bazat pe învățare profesională continuă.

Reflecția pedagogică favorizează și o cultură a colaborării. Discuțiile cu colegii, schimbul de bune practici, observarea activităților, proiectele comune și participarea la comunități profesionale permit profesorilor să depășească perspectiva individuală și să descopere noi modalități de abordare a situațiilor educaționale. În același timp, reflecția poate fi stimulată prin jurnal pedagogic, portofoliu profesional, autoevaluare și feedback oferit de elevi. Aceste instrumente nu trebuie privite ca simple forme administrative, ci ca mijloace prin care profesorul își poate înțelege mai bine impactul asupra învățării și poate lua decizii fundamentate.

O educație relevantă presupune, de asemenea, apropierea școlii de problemele reale ale lumii. Elevii au nevoie să înțeleagă legătura dintre ceea ce învață și viața de zi cu zi: protejarea mediului, sănătatea, relațiile interpersonale, utilizarea responsabilă a tehnologiei, cooperarea și participarea civică. Activitățile interdisciplinare și proiectele cu finalitate practică pot transforma cunoașterea într-o experiență semnificativă. În acest cadru, tehnologia poate fi un instrument valoros, cu condiția să fie utilizată în scop pedagogic și să nu înlocuiască relația umană, dialogul și experiența directă.

Dimensiunea umanistă a educației devine astfel inseparabilă de creativitate și reflecție. Copilul trebuie privit ca persoană unică, cu ritmuri, interese, emoții și potențial propriu. Un climat educațional bazat pe respect, empatie, încredere și încurajarea inițiativei creează condițiile necesare pentru exprimarea creativității. Greșeala poate fi reinterpretată ca etapă firească a învățării, iar diferențele dintre elevi pot deveni resurse pentru colaborare. Profesorul are misiunea de a construi un spațiu în care fiecare copil să simtă că este ascultat, valorizat și capabil să progreseze.

În concluzie, cultivarea creativității și reflecția pedagogică nu reprezintă tendințe trecătoare, ci răspunsuri necesare la complexitatea societății contemporane. O școală relevantă este aceea care formează nu doar elevi bine informați, ci persoane capabile să gândească, să creeze, să coopereze și să ia decizii responsabile. Iar un profesor relevant este cel care învață permanent din propria experiență, își adaptează practicile și păstrează în centrul demersului său nevoile și demnitatea copilului. Prin îmbinarea creativității cu reflecția, educația poate deveni un proces viu, flexibil și profund uman, pregătind elevii nu doar pentru lumea de astăzi, ci și pentru o lume aflată în continuă transformare.

Bibliografie orientativă

Dewey, J. (1933). How We Think. D.C. Heath and Company.
Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Pearson.

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.

Robinson, K. (2011). Out of Our Minds: Learning to Be Creative. Capstone.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.

EDUCAȚIA CREATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – DE LA CUNOȘTINȚE LA ÎNVĂȚARE CU SENS

Surdu Mădălina-Nicoleta
Școala Gimnazială "Ion Conea" Coteana

Rezumat

Educația contemporană este chemată să depășească transmiterea predominantă a informațiilor și să creeze contexte în care elevul să participe activ la propria formare. În acest sens, educația creativă valorifică întrebarea, explorarea, cooperarea, jocul didactic și rezolvarea de probleme ca modalități prin care cunoștințele capătă sens. Lucrarea analizează rolul creativității în învățământul primar și propune repere practice pentru proiectarea unor activități centrate pe elev. Sunt evidențiate relațiile dintre climatul afectiv, motivația pentru învățare, autonomie și dezvoltarea competențelor. Concluzia principală este că o educație creativă și inspirațională nu presupune renunțarea la rigoare, ci folosirea riguroasă a unor metode care îi permit copilului să înțeleagă, să aplice și să producă sens.

Cuvinte-cheie: educație creativă, învățământ primar, creativitate, învățare activă, motivație, competențe.

1. Introducere

Școala este un spațiu al formării intelectuale, sociale și emoționale. În primii ani de școlaritate, copilul își construiește nu numai cunoștințe, ci și atitudini față de învățare, față de efort și față de propria capacitate de a reuși. De aceea, maniera în care este organizată experiența școlară poate influența durabil disponibilitatea elevului de a pune întrebări, de a încerca soluții și de a învăța din greșeli.

În această perspectivă, creativitatea nu trebuie privită exclusiv ca talent artistic. Ea poate fi înțeleasă ca disponibilitate de a formula idei, de a identifica alternative, de a combina informații și de a găsi soluții adecvate unor situații noi. În clasă, creativitatea poate apărea în rezolvarea unei probleme matematice prin mai multe metode, în formularea unei continuări pentru un text, în realizarea unui produs în echipă sau în găsirea unor explicații personale pentru un fenomen.

2. Educația creativă și rolul cadrului didactic

Profesorul are un rol esențial în construirea climatului în care creativitatea poate fi exprimată. Un climat favorabil presupune reguli clare, respect reciproc și posibilitatea elevului de a-și exprima ideile fără teama de ridiculizare. Eroarea poate deveni astfel o etapă a învățării, nu un motiv de retragere.

Cadrul didactic poate proiecta sarcini cu mai multe răspunsuri posibile, poate încuraja argumentarea și poate utiliza întrebări deschise. De exemplu, în locul unei singure cerințe de reproducere, elevii pot fi invitați să explice, să compare, să imagineze, să transforme sau să creeze. Feedbackul este mai eficient atunci când se referă la proces – strategie, perseverență, argumentare, colaborare – și nu doar la rezultatul final.

3. Metode și strategii pentru stimularea creativității

Învățarea prin proiecte permite elevilor să aplice cunoștințe din mai multe domenii pentru realizarea unui produs concret. Brainstormingul facilitează generarea rapidă de idei, în timp ce harta conceptuală ajută la organizarea și conectarea informațiilor. Jocul de rol oferă posibilitatea de a exersa comunicarea și perspectiva celuilalt, iar investigația îi conduce pe elevi spre formularea de ipoteze, observarea unor date și formularea de concluzii.

Un principiu important este dozarea libertății. Creativitatea școlară nu înseamnă absența structurii. Dimpotrivă, o sarcină bine formulată, cu obiective clare și criterii de reușită, poate oferi siguranța necesară pentru explorare. Profesorul poate păstra aceleași competențe urmărite, schimbând însă traseul prin care elevii ajung la acestea.

4. Învățarea cu sens și dimensiunea afectivă

Copilul învață mai ușor atunci când vede o legătură între ceea ce face la școală și lumea sa. Exemplele apropiate de experiența cotidiană, activitățile practice și situațiile-problemă pot transforma o informație abstractă într-o experiență relevantă. În același timp, relația pozitivă dintre profesor și elev susține sentimentul de apartenență și poate crește implicarea.

Educația cu suflet nu înseamnă diminuarea exigenței academice. Ea presupune ca exigența să fie însoțită de empatie, răbdare și încredere în potențialul fiecărui copil. Profesorul poate transmite simultan mesajul „te susțin" și mesajul „cred că poți mai mult". Echilibrul dintre sprijin și provocare contribuie la dezvoltarea autonomiei.

5. Repere pentru proiectarea unei activități creative

Etapa	Exemplu de demers	Valoare formativă
Stimularea interesului	Întrebare-problemă, imagine, situație reală	Curiozitate și motivație
Explorarea	Lucru individual și în echipă, căutare de soluții	Autonomie și cooperare
Crearea produsului	Poster, poveste, model, prezentare sau rezolvare argumentată	Creativitate și aplicare
Reflecția	Discuție despre soluții și despre ce a fost învățat	Metacogniție și autoreglare
Feedbackul	Observații concrete asupra procesului și produsului	Îmbunătățire și încredere

6. Concluzii

Educația creativă poate transforma clasa într-un spațiu în care elevul nu este doar receptor, ci participant, explorator și autor al propriei învățări. Pentru aceasta, profesorul are nevoie de obiective clare, metode flexibile și disponibilitatea de a valorifica ideile copiilor. Creativitatea și rigoarea nu se exclud; ele se completează atunci când activitatea este proiectată cu intenție pedagogică.

O școală care educă „cu suflet și știință" urmărește atât dezvoltarea competențelor, cât și formarea unui copil curios, încrezător și capabil să colaboreze. În acest context, fiecare lecție poate deveni o ocazie de a descoperi, de a crea și de a înțelege.

BIBLIOGRAFIE

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Westview Press.
2. Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. HarperCollins.
3. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.
4. UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
5. Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in the Adolescent. Journal of Russian and East European Psychology, 42(1), 7–97.

Cultivarea creativității în cadrul orelor de istorie

Istoria este adesea percepută greșit ca o simplă înșiruire de ani, nume și evenimente rigide. În realitate, trecutul este un laborator fascinant al experienței umane. Transformarea orei de istorie dintr-o lecție de memorare activă într-un spațiu al explorării vii depinde de un element esențial: cultivarea creativității. Creativitatea în predarea istoriei nu înseamnă inventarea faptelor, ci reimaginarearea modului în care interacționăm cu ele. Ea transformă elevul din spectator pasiv în participant activ la descifrarea trecutului.

Valențe metodologice în dezvoltarea gândirii creative:

1. Empatia istorică și deconstructivitatea de perspectivă:

În demersul didactic tradițional, istoria este receptată adesea liniar și monovalent, evenimentele fiind prezentate dintr-o singură perspectivă legitimată de manual. Introducerea empatiei istorice ca instrument euristic și a deconstructivității de perspectivă (multiperspectivitatea) sparge această barieră metodologică. Cele două concepte acționează sinergic: deconstructivitatea demontează narațiunea unică, iar empatia îi permite elevului să reconstruiască din interior motivațiile actorilor implicați.

Fundamente conceptuale și mecanisme cognitive:

- *Anihilarea anacronismului moral*: Elevii au tendința nativă de a judeca deciziile trecutului prin grila valorică a prezentului (prezentism). Deconstructivitatea de perspectivă îi obligă să izoleze prejudecățile contemporane și să accepte că mentalitățile sunt constructe istorice variabile.

- *Multiperspectivitatea ca motor al creativității*: Istoria nu a fost trăită la fel de toți participanții. Prin deconstruirea unui eveniment în unghiurile sale componente (învingători, învinși, spectatori, elite, mase), elevul înțelege că adevărul istoric este o sumă de fațete polifone.

Pentru a transpune acest cadru teoretic în strategii concrete la clasă, profesorul poate utiliza următoarele modele de intervenție:

a. Deconstrucția prin tehnica „Istoriei Contrafactuale” (What-if History): Elevii sunt invitați să schimbe un element cheie dintr-un scenariu istoric documentat și să proiecteze logic și creativ consecințele (ex: „Ce curs ar fi luat Europa dacă tratativele de la Conferința de la Ialta ar fi eșuat?”). Această tehnică deconstruiește determinismul istoric și stimulează imaginația logică, demonstrând că istoria este un lanț de opțiuni conștiente, nu o fatalitate.

b. Tehnica „Procesului Istoric” sau a „Tribunalului Ideologic”: Dezbaterea unui eveniment de cotitură (ex: Reforma Religioasă din secolul al XVI-lea) prin asumarea unor roluri polare rigide: consilierii Papei versus teologii lui Martin Luther. Elevul este constrâns să utilizeze argumente valide pentru o perspectivă cu care, la nivel personal, poate nu rezonează. Acest exercițiu de deconstructivitate obligă la abandonarea viziunilor maniheiste (alb/negru, bun/rău) în favoarea nuanțelor academice.

c. Analiza comparativă a izvoarelor divergente: Confruntarea a două texte scrise în același moment istoric despre același eveniment, dar din tabere opuse (ex: raportul unui cronicar oficial al Imperiului Otoman versus cronica unui autor moldovean despre o bătălie din secolul al XV-

lea). Elevii deconstruiesc subiectivitatea surselor și își folosesc creativitatea critică pentru a detecta propaganda, omisiunile intenționate și discursul de putere al epocii.

2. Storytelling-ul digital și recontextualizarea media

Integrarea tehnologiilor informaționale în ora de istorie oferă un teren fertil pentru manifestarea creativității analitice. Trecerea de la referatul clasic la produse multimedia implică procese cognitive superioare. Ca aplicație practică se poate propune realizarea de podcasturi istorice bazate pe interviuri fictive (reconstruite pe bază de izvoare) sau proiectarea unor profiluri digitale simulate ale unor personalități istorice. Astfel elevii sunt puși în postura de cenzori și analiști ai informației, exersându-și capacitatea de sinteză și adaptare a limbajului istoric la formate contemporane.

3.Reconstrucția vizuală și sinteza grafică

Transpunerea discursului narativ în registre vizuale (storyboard-uri, benzi desenate sau infografice) reprezintă o formă avansată de conceptualizare. Pentru a transpune o bătălie complexă sau o reformă instituțională într-o secvență grafică, elevul trebuie să opereze selecții riguroase, să identifice nodurile conceptuale și să le ofere o reprezentare simbolică coerentă.

4.Simulările decizionale și jocurile de rol

Metoda simulării (de exemplu, reconstrucția unor procese celebre sau a unor conferințe de pace) plasează elevul în centrul procesului decizional. Prin argumentarea din perspective ideologice diferite, elevii înțeleg caracterul non-liniar al istoriei și faptul că evenimentele au fost rezultatul unor opțiuni strategice determinate de conjuncturi specifice, nu de fatalități cronologice.

În concluzie se poate afirma că cultivarea creativității în cadrul orelor de istorie nu presupune alterarea adevărului istoric sau epatarea metodologică, ci reprezintă o strategie riguroasă de optimizare a actului didactic. Prin deschiderea spre interdisciplinaritate și inovație metodologică, profesorul de istorie transformă cunoașterea trecutului într-un instrument viu de dezvoltare a competențelor analitice, a spiritului critic și a flexibilității cognitive, calități indispensabile societății contemporane. Cultivarea creativității la orele de istorie elimină plictiseala și dezvoltă competențe esențiale pentru secolul XXI: comunicarea, argumentarea, empatia și gândirea inovatoare. Când profesorul îndrăznește să iasă din tiparele tradiționale, istoria încetează să mai fie doar o materie despre cei morți și devine o lecție vie despre viață.

Bibliografie:

- Bocoș, M. (2013). Didactica disciplinelor socio-umane: repere teoretice și metodologice. Cluj-Napoca: Editura Paralela 45.
- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
- Manea, M.-G., Pascu, A., & Căpiță, C. (2011). Didactica istoriei. București: Editura Nomina.
- Pânișoară, I.-O. (2015). Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom.

- Stan, L. (Coord.). (2016). Dezvoltarea creativității în mediul școlar. Iași: Editura Institutul European.
- Stoica, A. (Coord.). (2001). Creativitate și inovare în educație. București: Editura Humanitas Educațional.

Autor**: Szekely-Varga Melinda, Școala Gimnazială Adămuș**

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice în educația timpurie

Prof.înv. preșcolar:Tăcutu Dana-Alina
Școala Gimnazială Frâncești, jud.Vâlcea

Introducere

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante perioade ale formării copilului, deoarece în primii ani se pun bazele dezvoltării cognitive, socio-emoționale, motivaționale și ale raportării copilului la învățare. În contextul unei lumi caracterizate prin schimbare rapidă, diversitate, tehnologizare și situații complexe, educația preșcolară are nevoie de practici care să depășească transmiterea mecanică a unor răspunsuri. Copilul are nevoie să observe, să întrebe, să exploreze, să imagineze, să experimenteze și să găsească soluții proprii.

Tema creativității este, prin urmare, strâns legată de tema reflecției pedagogice. Creativitatea copilului nu apare în mod izolat, ci este favorizată de un mediu în care adultul acceptă diversitatea răspunsurilor, oferă timp pentru explorare și valorizează procesul de învățare. La rândul său, cadrul didactic are nevoie de reflecție pentru a observa ce funcționează, ce trebuie schimbat și cum poate transforma interesele reale ale copiilor în oportunități educaționale.

1. Creativitatea ca dimensiune a educației timpurii

În literatura de specialitate, creativitatea este asociată cu producerea unor idei sau soluții care sunt, în același timp, originale și adecvate situației. La vârsta preșcolară, ea se exprimă prin joc simbolic, desen, construcții, limbaj, mișcare, explorarea mediului și rezolvarea unor probleme simple. Un copil creativ nu este neapărat copilul care realizează cea mai „frumoasă" lucrare, ci copilul care poate propune mai multe posibilități, combină materiale în moduri neașteptate, inventează continuări pentru povești sau schimbă strategia atunci când prima soluție nu funcționează.

Curriculumul pentru educație timpurie aprobat prin Ordinul nr. 4694/2019 promovează o abordare centrată pe copil, învățarea activă, comunicarea, interacțiunea și adaptarea practicilor la interesele și potențialul fiecărui copil. Documentul subliniază și importanța observării și documentării experiențelor de învățare, precum și evaluarea permanentă a practicilor cadrului didactic. [1] Reperele fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie, publicate în forma revizuită în 2024, oferă la rândul lor un cadru de referință pentru dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani și valorizează curiozitatea, inițiativa, persistența și capacitatea de a învăța. [2]

2. Ce arată cercetarea despre dezvoltarea creativității

Cercetarea contemporană indică faptul că creativitatea poate fi stimulată prin intervenții educaționale intenționate. O meta-analiză publicată în 2026, dedicată intervențiilor pentru dezvoltarea creativității în educația timpurie, a sintetizat zeci de studii și mii de copii și a identificat efecte favorabile în special asupra originalității, fluenței, elaborării și imaginației. Printre intervențiile cu rezultate promițătoare s-au aflat activitățile desfășurate în grupuri mici, sarcinile de desen, activitățile imaginative și experiențele practice. [3]

Aceste rezultate au o consecință metodică importantă pentru grădiniță: creativitatea nu trebuie lăsată exclusiv la întâmplare și nici confundată cu activitatea artistică. Ea poate fi stimulată în toate domeniile de dezvoltare, prin întrebări deschise, probleme cu mai multe soluții, joc simbolic, experimente, construcții și proiecte interdisciplinare.

3. Mediul de învățare și rolul materialelor deschise

Un mediu creativ este un mediu flexibil, în care copilul poate face alegeri și poate utiliza materialele în mai multe moduri. Cercetările asupra mediilor creative de învățare evidențiază importanța flexibilității spațiului și timpului, a materialelor accesibile, a abordărilor ludice, a autonomiei și a relațiilor bazate pe respect și colaborare. [4]

În grupa preșcolară, acest principiu poate fi transpus prin organizarea unor spații în care copiii găsesc cutii, role de carton, capace, textile, bețe, conuri, pietricele sau alte materiale reciclabile. În loc să li se spună exact ce trebuie să construiască, pot fi invitați să răspundă la întrebări precum „Ce ai putea face cu aceste materiale?” sau „Cum ai putea construi ceva care să reziste?”. Astfel, materialul devine punct de plecare pentru gândire, nu doar suport pentru executarea unui model.

4. Rolul educatoarei în cultivarea creativității

O revizuire recentă privind convingerile educatorilor despre creativitate arată că modul în care cadrul didactic definește creativitatea influențează practicile de la grupă. Dacă creativitatea este redusă la activități de desen și lucru manual, numeroase manifestări creative ale copilului rămân neobservate. Dacă ea este privită ca o capacitate transversală, educatoarea poate identifica originalitatea și flexibilitatea și în limbaj, matematică, științe, construcții sau relațiile dintre copii. [5]

De exemplu, la o activitate matematică, copilul poate găsi mai multe modalități de a grupa obiectele; într-o activitate de limbaj poate inventa finaluri diferite pentru o poveste; într-un experiment poate formula o ipoteză neașteptată; iar în jocul de rol poate propune o regulă nouă. În toate aceste situații, adultul trebuie să evite evaluarea exclusivă prin raportare la un model unic.

5. Reflecția pedagogică – de la experiență la îmbunătățirea practicii

Reflecția pedagogică presupune analizarea conștientă a propriilor decizii și a efectelor lor asupra copiilor. O educatoare reflexivă nu se întreabă doar dacă activitatea a fost „reușită”, ci și ce au făcut efectiv copiii, cine a participat, ce idei au apărut, ce intervenții ale adultului au ajutat și ce ar putea fi schimbat.

Curriculumul pentru educație timpurie susține această perspectivă prin accentul pus pe observare, documentarea experiențelor de învățare și evaluarea permanentă a practicilor profesionale. [1] Reflecția poate porni de la jurnalul educatoarei, fotografii, produse ale copiilor, observații sistematice, conversații cu colegii sau analiza unor secvențe video. Nu este necesar un instrument complicat: cinci întrebări – Ce am intenționat? Ce s-a întâmplat? Ce m-a surprins? Ce aș schimba? Ce voi încerca data viitoare? – pot transforma experiența zilnică în învățare profesională.

6. Creativitatea profesorului și dezvoltarea creativității copilului

Formarea profesională a cadrului didactic este importantă deoarece un adult care acceptă soluții diferite și își permite să experimenteze creează mai ușor un climat creativ. O analiză de tip scoping review publicată în 2026 asupra inițiativelor de formare a profesorilor pentru dezvoltarea creativității a evidențiat rolul învățării colaborative, al practicii reflexive, al rezolvării de probleme, al artelor și al tehnologiei. [6]

În practica preșcolară, acest lucru poate însemna proiectarea unor activități în care educatoarea nu are nevoie să cunoască dinainte fiecare răspuns. De exemplu, la tema „Podul”, copiii pot primi cuburi, carton, role și bețe și pot fi invitați să construiască o trecere pentru personaje. Adultul stabilește situația-problemă, dar copiii decid soluția, testează, modifică și explică.

7. Exemplu practic: povestea cu final deschis

Educatoarea citește o poveste până înainte de final și întreabă: „Cum credeți că s-ar putea termina?”. Copiii formulează mai multe variante. Unele pot fi desenate, altele dramatizate sau transformate într-o nouă poveste. Activitatea dezvoltă imaginația, limbajul, exprimarea emoțiilor și gândirea divergentă. În același timp, educatoarea poate observa ce tip de întrebări îi stimulează pe copii și ce copii au nevoie de sprijin pentru a-și exprima ideile.

Un alt exemplu este experimentul „Ce se întâmplă dacă...?”. Copiii formulează ipoteze înainte de a introduce obiecte în apă, apoi verifică și discută rezultatele. Valoarea pedagogică nu constă doar în răspunsul corect, ci în traseul de gândire: predicție, experiment, observație, comparație și revizuirea ideii.

8. O perspectivă umanistă asupra educației

A cultiva creativitatea înseamnă și a respecta unicitatea copilului. O educație umanistă nu cere tuturor copiilor să producă același lucru în același fel, ci creează condiții pentru exprimarea individualității, cooperare și sentimentul de apartenență. Copilul are nevoie să simtă că întrebarea lui contează, că poate greși fără a fi umilit și că ideea lui poate deveni punct de plecare pentru învățare.

Într-o lume complexă, educația relevantă nu poate anticipa toate problemele pe care copilul le va întâlni în viitor. Ea poate însă dezvolta capacitatea de a întreba, de a explora, de a colabora, de a încerca și de a reflecta. De aceea, creativitatea și reflecția pedagogică trebuie privite ca repere complementare: copilul are nevoie de libertate pentru a crea, iar educatoarea are nevoie de reflecție pentru a construi acea libertate în mod responsabil și educativ.

Concluzie

Literatura de specialitate și documentele curriculare converg spre o idee esențială: educația timpurie de calitate este centrată pe copil, activă, flexibilă și reflexivă. Creativitatea nu este un „supliment” al educației, ci o dimensiune a modului în care copilul învață să înțeleagă lumea. În aceeași măsură, reflecția nu este doar o etapă administrativă a muncii educatoarei, ci un instrument de dezvoltare profesională. Atunci când adultul observă, ascultă, pune întrebări, acceptă mai multe soluții și își ajustează practica, grădinița devine un spațiu în care copilul poate fi curios, autonom, creativ și încrezător în propriile posibilități.

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educație timpurie, aprobat prin Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/02.08.2019.

2. Ministerul Educației (2024). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT).

3. Burns, S., Saleem, S., McMullen, E., Dhuey, E., White, L. A., & Perlman, M. (2026). Enhancing Children's Creativity in Early Childhood Education and Care: A Systematic Review and Multivariate Meta-Analysis of Studies between 1969 and 2019. Early Childhood Education Journal, 54(3), 1511–1533.

4. Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. Thinking Skills and Creativity, 8, 80–91.

5. Gao, Q., & Hall, A. (2026). Early Childhood Teachers' Beliefs about Creativity and Practices for Fostering Creativity: A Review of Recent Literature. Early Childhood Education Journal, 54(1), 297–306.

6. Zhou, M., Jiang, Y., & Kong, S.-H. (2026). Teacher education initiatives for developing creativity among early childhood and primary educators: a scoping review. Frontiers in Education, 11.

Tendințe și direcții de reformă în alinierea sistemului educațional românesc la standardele europene

Profesor pentru învățământul primar,Ciubotaru Luminița

Școala Gimnazială „Sf. Andrei" Tăcuta ,Vaslui

Societatea actuală trece printr-o criză profundă pe plan spiritual și moral. Valorile fundamentale își pierd treptat relevanța, iar tentația acumulării materiale și tentația tehnologiei nu reușesc să acopere golul interior al omului modern. În acest peisaj, sistemul de învățământ românesc a suferit transformări majore: respectul pentru munca de dascăl, rigoarea și dorința de autodepășire au slăbit considerabil, punând școala într-un moment critic. Redresarea educației depinde de reancorarea în piloni morali solizi ,credința, responsabilitatea, patriotismul și dragostea de semeni , repere susținute de-a lungul timpului de personalități precum părintele Constantin Galeriu, pastorul Richard Wurmbrand sau filosoful Petre Țuțea.

Rolul dascălului depășește simpla predare de conținuturi; el devine un model de urmat, mai ales în ciclul primar, unde receptivitatea copiilor este maximă. Atitudinea, emoțiile și limbajul educatorului amprentează definitiv psihicul în formare al elevului. Așa cum arată Augusto Cury, greșelile sunt firești în procesul de învățare, însă maturizarea depinde de modul în care acestea sunt asumate și corectate. O pedagogie înțeleaptă transformă erorile în oportunități de dezvoltare, evitând rigiditatea și autoritarismul care ar putea bloca deschiderea micului școlar

Din păcate, practica educațională tradițională este adesea umbrită de o serie de atitudini nocive care dezarmează elevul și blochează dezvoltarea armonioasă a potențialului său cognitiv și afectiv. Corectarea dură și umilirea copilului în public, exprimarea agresivă a autorității sub pretextul menținerii disciplinei, criticismul excesiv care frânează manifestarea spontană a copilăriei și pedepsirea la impuls, fără oferirea unor explicații logice și accesibile, constituie adevărate bariere în calea învățării autentice. Atunci când un copil este expus la stări de frică sau rușine în sala de clasă, creierul său activează mecanisme de apărare care blochează procesele superioare de gândire, atenția și memoria de lucru, transformând școala dintr-un spațiu al siguranței și al explorării într-un mediu ostil. De asemenea, nerăbdarea cadrului didactic în fața ritmurilor diferite de învățare, inconsecvența în respectarea propriilor reguli sau promisiuni și, mai ales, distrugerea sau ridiculizarea viselor și speranțelor tinerilor anulează încrederea pe care se bazează orice relație educativă funcțională.Conștientizarea acestor vulnerabilități impune ca o condiție obligatorie pentru școala modernă substituirea practicilor punitive printr-o pedagogie a empatiei, a ascultării active și a sprijinului necondiționat. Această schimbare de paradigmă nu înseamnă renunțarea la reguli sau la fermitate, ci redefinirea modului în care acestea sunt stabilite și aplicate. Fermitatea dăscălească devine eficientă doar atunci când este îmbrăcată în blândețe și respect pentru demnitatea copilului. În loc să reacționeze impulsiv la abaterile de la disciplină, profesorul fascinant caută să înțeleagă cauza din spatele comportamentului perturbator, oferindu-i elevului posibilitatea de a reflecta asupra propriei greșeli și de a găsi o soluție reparatorie. Prin oferirea de încurajări sistematice și prin valorificarea progresului individual, educatorul construiește un mediu psihologic securizant în care greșeala este privită ca un pas firesc în procesul de cunoaștere.

În plus, o pedagogie bazată pe empatie presupune ca dascălul să fie un promotor activ al stimei de sine a elevilor săi. Utilizarea strategică a laudei constructive înainte de aducerea oricărui comentariu critic deschide canalele comunicării și previne instalarea defensivelor emoționale. Când elevul simte că este apreciat ca persoană și că efortul său este recunoscut, el devine mult mai receptiv la recomandările de îndreptare și își dezvoltă motivația intrinsecă pentru învățare. În acest mod, prin eliminarea agresivității și cultivarea unei autorități morale autentice, cadrul didactic reușește să își îndeplinească cea mai înaltă misiune pedagogică: aceea de a modela caractere puternice, de a proteja inocența copilăriei și de a le reda elevilor încrederea în propriile forțe și în viitor. Pentru a transforma sala de clasă într-un spațiu al dezvoltării integrale, se impune

adoptarea unor strategii metodologice moderne, axate pe umanizarea cunoașterii, responsabilizarea emoțională și participarea activă, conștientă a elevilor. O primă măsură cu un impact profund pozitiv asupra climatului afectiv și psihologic din clasa de elevi o constituie utilizarea strategică a muzicii ambientale în timpul activităților de învățare. Această tehnică psiho-pedagogică contribuie direct la temperarea ritmului adesea haotic și accelerat al gândirii specifice copilului contemporan, la reducerea stărilor subiacente de anxietate și la crearea unei atmosfere de relaxare receptivă, propice concentrării de durată. Fondul sonor adecvat stimulează funcționarea ambelor emisfere cerebrale, favorizează starea de flux cognitiv și transformă efortul intelectual într-o experiență plăcută, cultivând de timpuriu bucuria de a cunoaște și de a explora.

Complementar climatului acustat și afectiv, reconfigurarea spațiului fizic al sălii de clasă joacă un rol decisiv în dinamizarea relațiilor interpersonale și în optimizarea proceselor de predare-învățare. Dispunerea tradițională a băncilor în șiruri paralele reflectă o viziune depășită, centrată pe control și transmisie unidirecțională. Așezarea băncilor în formă de cerc, semilună sau în modulul U elimină barierele vizuale și comunicative dintre elevi, dar și dintre aceștia și profesor. În condițiile în care numeroși copii din învățământul primar se confruntă cu o hipersensibilitate crescută la stimulii informaționali — fenomen descris de specialiști drept un sindrom al gândirii accelerate —, imobilizarea lor timp de mai multe ore în spatele colegilor, având drept singur vizual ceafa celor din față, generează frustrare, blocaje atenționale și stări de neliniște motorie. Aranjamentul spațial flexibil și circular favorizează contactul vizual direct, încurajează comunicarea nonverbală, stimulează dezbaterea de idei și îi sprijină pe elevii timizi sau nesiguri să își depășească inhibițiile prin implicare directă într-un spațiu al egalității și al respectului reciproc.

În egală măsură, arta dialogului și modul de expunere didactică trebuie redefinite prin trecerea de la prelegerea monotonă și unidirecțională la expunerea interogativă, maieutică și interactivă. Utilizarea creativă a întrebărilor deschise și provocative ghidează pas cu pas elevii spre analiză, sinteză și reflecție proprie, transformându-i din simpli receptori pasivi de informație în gânditori autonomi și interogativi. Totodată, redescoperirea valorii terapeutice, cathartice și educative a poveștilor reprezintă o cale extrem de eficientă de gestionare a conflictelor și a tensiunilor din mediul școlar. În loc de sancțiuni rigide, moralizări sterile sau discursuri autoritare care creează doar opoziție și defensivă, utilizarea istorioarelor pilduitoare captivează atenția copiilor, activează imaginația morală și stimulează introspecția. Schimbările comportamentale profunde și durabile se obțin prin identificare emoțională cu personajele și prin înțelegerea consecințelor, iar nu prin constrângere sau teamă. O educație completă și integratoare presupune, de asemenea, umanizarea cunoașterii științifice și recâștigarea imaginii umane a profesorului. Această abordare ajută la înlocuirea modelelor efemere și superficiale promovate agresiv de cultura de consum și de divertismentul comercial. În mod similar, cadrul didactic care are curajul pedagogic de a-și recunoaște propriile limite, emoții și trăiri își apropie elevii, construind o punte durabilă de încredere și vulnerabilitate asumată, capabilă să prevină stările severe de izolare, alienare sau agresivitate. Prin aplicarea consecventă a principiului de a lăuda efortul, intenția și calitățile elevului înainte de a formula o critică constructivă, profesorul protejează stima de sine a copilului, menține deschise căile receptivității mentale și transformă actul educațional într-un parteneriat autentic pentru viață.

Formarea unor cetățeni autentic responsabili necesită conectarea timpurie a tinerilor la realitățile sociale complexe prin implicarea lor directă în proiecte comunitare, acțiuni de voluntariat și inițiative de solidaritate umană. Oferindu-le copiilor ocazia concretă de a fi utili celor aflați în dificultate, de a sprijini semeni defavorizați sau de a îngriji mediul înconjurător, școala primară le deschide o perspectivă profundă asupra sensului vieții și a responsabilității sociale. Această ancorare în viața comunității previne eficient instalarea stărilor de plictiseală, alienare, izolare sau derivă comportamentală, stări periculoase care îi împing adesea pe tineri spre comportamente de risc, agresivitate sau diverse forme de adicție emoțională și digitală.

În ceea ce privește exercitarea autorității didactice la clasă, experiența psihopedagogică arată că limitele și regulile absolute necesare în procesul educațional nu pot fi impuse prin forță, coerciție sau intimidare. Stilurile de conducere autoritare generează doar teamă, supunere formală și resentimente mascate, în timp ce

permisivitatea excesivă și lipsa de structură duc inevitabil la haos, deorientare și lipsă de repere valorice. Profesorii fascinanți sunt tocmai cei care reușesc să îmbine cu măiestrie fermitatea pedagogică cu blândețea sufletească, stabilind reguli clare, coerente și predictibile, dar dovedind totodată o profundă umanitate, flexibilitate și înțelegere față de frământările și nevoile specifice ale elevilor. Acești dascăli își câștigă autoritatea și respectul nu prin afișarea rigidă a statutului lor ierarhic, ci prin autenticitatea propriei personalități, demonstrând că atașamentul elevilor față de o disciplină de studiu sau față de școală în ansamblul ei este direct proporțional cu afecțiunea, atenția și respectul pe care le resimt din partea profesorului lor.În contextul mai larg al integrării europene, școala românească beneficiază de un orizont extrem de generos de oportunități, având acces la resurse educaționale moderne, programe internaționale de mobilitate și modele pedagogice avansate. Cu toate acestea, nicio tehnologie de ultimă generație, niciun soft educațional performant și niciun mijloc digital sofisticat nu pot înlocui vreodată căldura privirii, înțelepciunea vorbei și dăruirea necondiționată pe care un dascăl devotat le transmite prin prezența sa directă la catedră. Alinierea la standardele europene nu trebuie să însemne o preluare necritică a unor tendințe tehnocratice sau o dezrădăcinare culturală, ci trebuie realizată prin valorificarea inteligentă a tradițiilor noastre pedagogice valoroase și prin menținerea omului în centrul absolut al actului educativ, garantând astfel o formare echilibrată, bazată pe cunoaștere riguroasă, empatie și caractere moral-volitive puternice.

Adevărata direcție spre care trebuie să se îndrepte școala românească contemporană este cea a reumanizării profunde și a obținerii unui echilibru armonios între cerințele tehnologice și metodologice ale societății europene moderne și valorile morale perene care au fundamentat educația de-a lungul timpului. Misiunea profesorului pentru învățământul primar depășește cu mult cadrul restrâns al simplei transmiteri de cunoștințe sau al îndeplinirii unor sarcini birocratice; ea reprezintă un act sacru de zidire sufletească, de sprijin emoțional și de modelare fină a caracterelor în formare.Doar prin redescoperirea autentică a vocației de educator, prin exercitarea unei autorități morale bazate pe respect reciproc și prin cultivarea unei empatii active în fiecare moment petrecut în sala de clasă, învățământul românesc își va putea îndeplini rolul său fundamental. Această transformare va permite pregătirea unor generații de tineri integri, echilibrați, creativi și siguri pe sine, capabili să își construiască un viitor demn și prosper în cadrul marii familii europene, fără a-și pierde reperele spirituale și identitatea culturală.

Bilbiografie :

1. “Parinti strălucițI, profesori fascinanti” de Augusto Cury, Editură For You, București, 2005 ;
2. “Cele două fețe ale dragostei”, de Gary Smalley & John Trent, editura Noua Speranța, Timișoara, 1997 ;
3. ’Comori din flacari. Principii de biruinta din inchisorile comuniste’ de Bill Desloge, Editura Stephanus, Bucuresti, 2005 ;

EDUCAȚIA BAZATĂ PE COMPETENȚE ȘI ALINIEREA LA CADRUL EUROPEAN AL CALIFICĂRILOR (CEC/EQF). DE LA REZULTATELE ÎNVĂȚĂRII LA EVALUAREA AUTENTICĂ

Prof. Tănase Camelia

Colegiul Economic „Virgil Madgearu" Galați, România

Rezumat. *Lucrarea analizează trecerea de la un model de învățământ centrat pe conținuturi la un model bazat pe competențe și modul în care acest model se articulează cu Cadrul Național al Calificărilor (CNC) și cu Cadrul European al Calificărilor (CEC/EQF). Pornind de la arhitectura documentelor curriculare din învățământul profesional și tehnic (ÎPT) românesc – Standardul de Pregatire Profesională, unitățile de rezultate ale învățării și corespondența acestora cu standardele ocupaționale – studiul argumentează că alinierea la CEC nu este un exercițiu formal de echivalare a nivelurilor, ci o schimbare de paradigmă evaluativă. Se propune un cadru de corelare între tipurile de rezultate ale învățării și metodele de evaluare autentică, ilustrat prin exemple din domeniul economic. Concluziile subliniază rolul evaluării autentice ca instrument de asigurare a transparenței și transferabilității calificărilor în spațiul european.*

Cuvinte-cheie: *rezultate ale învățării, competențe, CEC/EQF, evaluare autentică, învățământ profesional și tehnic.*

1. Introducere

Reforma sistemelor europene de educație și formare profesională a fost marcată, în ultimele două decenii, de o deplasare graduală a accentului dinspre ceea ce profesorul predă înspre ceea ce elevul este capabil să demonstreze la finalul unui parcurs de învățare. Această deplasare, cunoscută sub denumirea de abordare bazată pe rezultatele învățării, stă la baza construcției cadrelor naționale și europene ale calificărilor. Pentru învățământul profesional și tehnic din România, alinierea la Cadrul European al Calificărilor (CEC) reprezintă atât o cerință de politică educațională, cât și o oportunitate de a crește relevanța, transparența și recunoașterea calificărilor pe piața muncii internă și europeană.

Lucrarea de față își propune să clarifice conceptual relația dintre educația bazată pe competențe și logica cadrelor calificărilor și să argumenteze că o aliniere reală presupune reconstrucția practicilor de evaluare. Fără o evaluare capabilă să surprindă performanța în context, descriptorii de nivel rămân enunțuri administrative fără acoperire pedagogică.

2. De la conținuturi la competențe: repere conceptuale

Educația bazată pe competențe pornește de la premisa că finalitatea învățării nu este acumularea de informații, ci capacitatea de a mobiliza cunoștințe, abilități și atitudini pentru a rezolva sarcini specifice unui context profesional. Competența nu este observabilă în mod direct; ea se deduce din performanța demonstrată în situații cât mai apropiate de cele reale. Din acest motiv, proiectarea curriculară în abordarea pe competențe începe cu definirea rezultatelor

învățării – enunțuri care descriu ceea ce elevul va ști, va putea face și își va asuma la finalul unei unități de învățare.

În cadrul de referință european, rezultatele învățării sunt structurate pe trei dimensiuni: cunoștințe, abilități și, respectiv, responsabilitate și autonomie. Această structură tripartită oferă un limbaj comun care permite compararea calificărilor obținute în sisteme educaționale diferite, indiferent de traseul – formal, nonformal sau informal – prin care au fost dobândite.

3. Arhitectura documentelor curriculare în ÎPT din România

Sistemul românesc de învățământ profesional și tehnic operaționalizează abordarea bazată pe competențe printr-o ierarhie coerentă de documente. Standardul de Pregatire Profesională (SPP) descrie, pentru fiecare calificare, competențele exprimate ca rezultate ale învățării, organizate în unități de rezultate ale învățării (URÎ). Fiecare URÎ agregă cunoștințe, abilități și atitudini, precizând totodată criteriile și condițiile de realizare, respectiv reperele de evaluare. SPP se corelează cu standardul ocupațional și cu standardul de calificare, asigurând puntea dintre lumea educației și cerințele reale ale ocupațiilor.

Această arhitectură reproduce, la nivel național, logica ansamblului european: unitatea de rezultate ale învățării devine „cărămida” transferabilă și capitalizabilă, iar calificarea rezultă din agregarea acestor unități. Prin urmare, coerența internă a SPP condiționează direct calitatea alinierii la CEC.

4. Corespondența dintre CNC și CEC/EQF

Cadrul Național al Calificărilor din România cuprinde opt niveluri de calificare, puse în corespondență cu cele opt niveluri ale Cadrului European al Calificărilor. Corespondența nu se realizează prin echivalarea duratei studiilor, ci prin compararea descriptorilor de nivel, adică a gradului de complexitate, autonomie și responsabilitate asociat fiecărei calificări. Tabelul 1 sintetizează, pentru nivelurile relevante învățământului profesional și tehnic din domeniul economic, corespondența dintre niveluri și tipul de calificare.

Nivel CNC / CEC	Descriptor sintetic (complexitate, autonomie, responsabilitate)	Exemplu de calificare – domeniul economic
Nivelul 3	Activități în contexte previzibile; autonomie limitată, sub supraveghere; responsabilitate pentru propria activitate	Operator introducere, validare și prelucrare date-propunere noua din 2028
Nivelul 4	Activități în contexte în general previzibile, dar cu variații; autonomie în limite date; coordonarea unor activități de rutină	Tehnician în activități economice; Tehnician în achiziții și contractări
Nivelul 5	Gestionarea și supravegherea în contexte cu schimbări imprevizibile; asumarea răspunderii pentru evaluarea și ameliorarea activității	Analist financiar (formare postliceală / specializare)

Tabelul 1. Corespondența nivelurilor de calificare CNC/CEC pentru domeniul economic (prelucrare proprie).

5. De la rezultatele învățării la evaluarea autentică

Alinierea la CEC devine funcțională numai atunci când evaluarea măsoară efectiv rezultatele învățării declarate. Evaluarea tradițională, centrată pe reproducerea de cunoștințe, nu poate proba competența, deoarece competența presupune transfer și aplicare în context. Evaluarea autentică propune sarcini care solicită elevului să realizeze produse sau să rezolve probleme similare celor din practica profesională: întocmirea unui document contabil, elaborarea unei oferte, analiza unei situații financiare, gestionarea unei relații cu un furnizor. Tabelul 2 corelează tipurile de rezultate ale învățării cu metode și instrumente de evaluare adecvate.

Tip de rezultat al învățării	Metodă de evaluare recomandată	Instrument
Cunoștințe (a ști)	Evaluare orală și scrisă structurată	Test cu itemi obiectivi și semiobiectivi
Abilități (a face)	Evaluare practică / de proces	Fișă de observare a probei practice; grilă de criterii
Responsabilitate și autonomie (a fi)	Evaluare pe bază de proiect și portofoliu	Proiect integrat; jurnal de practică; grilă de autoevaluare

Tabelul 2. Corelarea tipurilor de rezultate ale învățării cu metode și instrumente de evaluare (prelucrare proprie).

6. Model comparativ: România și spațiul european

La nivel european, transparența și transferabilitatea calificărilor sunt susținute de mai multe instrumente convergente. Principiul unităților de rezultate ale învățării, promovat inițial prin sistemul european de credite pentru educație și formare profesională, a fost preluat și dezvoltat de Recomandarea Consiliului din 2020 privind educația și formarea profesională, care încurajează mobilitatea, flexibilizarea traseelor și recunoașterea învățării anterioare. Complementar, cadrul european de referință pentru asigurarea calității în educația și formarea profesională orientează sistemele naționale către un ciclu continuu de planificare, implementare, evaluare și revizuire.

Comparativ, sistemul românesc dispune deja de o structură compatibilă cu aceste principii: URÎ ca unitate transferabilă, corespondența pe opt niveluri și mecanismele de recunoaștere a competențelor dobândite în context nonformal și informal. Diferența majoră se manifestă mai puțin la nivelul documentelor și mai mult la nivelul practicii evaluative din clasă, unde tranziția spre evaluarea autentică rămâne inegală.

7. Provocări și direcții de acțiune

Principalele provocări identificate vizează: formarea cadrelor didactice pentru proiectarea sarcinilor de evaluare autentică; asigurarea condițiilor materiale pentru probele practice; corelarea criteriilor de evaluare din clasă cu reperele din SPP; și implicarea operatorilor economici în evaluarea competențelor dobândite la locul de muncă. O direcție de acțiune fezabilă o constituie elaborarea unor bănci de sarcini de evaluare autentică, validate la nivel de

catedră și corelate explicit cu unitățile de rezultate ale învățării, care să reducă subiectivitatea și să crească comparabilitatea rezultatelor.

8. Concluzii

Alinierea la Cadrul European al Calificărilor nu se reduce la o operațiune administrativă de echivalare a nivelurilor, ci implică o reconstrucție a modului în care este concepută și practicată evaluarea. Educația bazată pe competențe își atinge finalitatea numai dacă rezultatele învățării declarate în documentele curriculare sunt probate prin evaluare autentică. Pentru învățământul profesional și tehnic românesc, valorificarea coerenței deja existente între SPP, URÎ și descriptorii de nivel, dublată de o investiție consistentă în competența evaluativă a profesorilor, reprezintă calea cea mai sigură către calificări transparente, relevante și recunoscute în spațiul european.

Bibliografie

Cedefop (2017). Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisia Europeană (2018). Recomandarea Consiliului din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene.

Consiliul Uniunii Europene (2020). Recomandarea Consiliului din 24 noiembrie 2020 privind educația și formarea profesională pentru competitivitate durabilă, echitate socială și reziliență.

Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT). Standarde de Pregatire Profesională. București.

Autoritatea Națională pentru Calificări (ANC). Cadrul Național al Calificărilor. București.

Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012). Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național. București: Editura Didactică și Pedagogică.

PARTENERIATUL ȘCOALĂ – AGENT ECONOMIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DUAL. MECANISME, BARIERE ȘI BUNE PRACTICI

Prof. Tănase Camelia

Colegiul Economic „Virgil Madgearu" Galați, România

Rezumat. *Învățământul dual construiește o punte instituțională între școală și mediul economic, plasând operatorul economic în poziția de partener direct al formării profesionale. Lucrarea examinează mecanismele de parteneriat care susțin acest model – contractul de parteneriat, contractul individual de pregătire practică și rolul instructorului din partea agentului economic – și identifică barierele care limitează, în practică, eficiența colaborării. Pornind de la referința sistemelor duale consolidate din spațiul european, sunt propuse direcții de consolidare a parteneriatului, aplicabile în special calificărilor din domeniul economic-comercial. Analiza evidențiază că sustenabilitatea învățământului dual depinde mai puțin de cadrul normativ, deja existent, și mai mult de calitatea relației dintre parteneri.*

Cuvinte-cheie: *învățământ dual, parteneriat, operator economic, pregătire practică, formare profesională.*

1. Introducere

Decalajul persistent dintre competențele formate în școală și cerințele reale ale angajatorilor a readus în atenția politicilor educaționale modelul învățământului dual. Spre deosebire de învățământul profesional clasic, în care practica se desfășoară preponderent în atelierele școlii, învățământul dual mută o parte substanțială a formării la locul de muncă, sub responsabilitatea directă a operatorului economic. Această deplasare transformă agentul economic din simplu beneficiar al forței de muncă în co-formator, cu drepturi și obligații explicite în procesul educațional.

Lucrarea analizează parteneriatul dintre unitatea de învățământ și operatorul economic ca element central al reușitei învățământului dual, urmărind mecanismele de funcționare, barierele întâmpinate și soluțiile validate de practica națională și europeană.

2. Cadrul instituțional al învățământului dual

Învățământul dual funcționează pe baza unui cadru contractual care angajează, simultan, trei categorii de actori: unitatea de învățământ, operatorul economic și elevul, împreună cu familia acestuia. Colaborarea este formalizată prin contractul de parteneriat, care stabilește obiectivele, resursele și responsabilitățile părților pe întreaga durată a școlarizării, și prin contractul individual de pregătire practică, încheiat pentru fiecare elev. Un rol distinct revine tutorelui sau instructorului de practică desemnat de operatorul economic, responsabil de îndrumarea și evaluarea elevului la locul de muncă.

Autoritățile administrației publice locale completează acest cadru prin susținerea infrastructurii și prin implicarea în structurile de guvernanță ale școlii, ceea ce conferă modelului un caracter de parteneriat multi-actor.

3. Mecanisme de parteneriat și responsabilități partajate

Eficiența învățământului dual se sprijină pe o repartizare clară a responsabilităților între școală și operatorul economic. Ambiguitatea rolurilor generează, cel mai adesea, tensiuni și scăderea calității formării. Tabelul 1 sintetizează repartizarea responsabilităților pe principalele domenii de colaborare.

Domeniu	Unitatea de învățământ	Operatorul economic
Planificarea formării	Elaborează curriculumul în dezvoltare locală împreună cu partenerul; corelează pregătirea teoretică cu cea practică	Contribuie la definirea competențelor cerute; pune la dispoziție contexte reale de învățare
Desfășurarea practicii	Asigură profesorul-coordonator și monitorizează prezența și progresul	Desemnează tutorele; asigură echipamentele, materialele și normele de securitate a muncii
Evaluarea elevilor	Coordonează evaluarea rezultatelor învățării conform SPP	Evaluează competențele demonstrate la locul de muncă; completează fișa de observare
Sprijin pentru elev	Consiliere educațională și orientare profesională	Bursă / sprijin financiar și, după caz, perspectiva angajării

Tabelul 1. Repartizarea responsabilităților între partenerii învățământului dual (prelucrare proprie).

4. Bariere identificate în funcționarea parteneriatului

Deși cadrul normativ este suficient de dezvoltat, practica evidențiază o serie de bariere recurente. La nivelul operatorilor economici, un obstacol frecvent îl reprezintă capacitatea limitată a întreprinderilor mici și mijlocii de a aloca timp și personal pentru tutorat, precum și percepția asupra costurilor implicate. La nivelul unităților de învățământ, apar dificultăți în corelarea orarului școlar cu programul de lucru al agentului economic și în asigurarea unei monitorizări constante a stagiilor. Comunicarea insuficientă între parteneri, absența unor criterii comune de evaluare și instabilitatea relației – dependentă adesea de o singură persoană de contact – completează tabloul barierelor.

Un obstacol de natură culturală, mai greu de cuantificat, îl constituie neîncrederea reciprocă: școala se teme de subordonarea formării intereselor imediate ale întreprinderii, iar întreprinderea se îndoiește de capacitatea școlii de a pregăti elevi productivi. Depășirea acestei bariere presupune construirea treptată a încrederii prin rezultate concrete.

5. Bune practici și repere europene

Sistemele duale consolidate din spațiul european, în special cele din Germania, Austria și Elveția, oferă câteva repere transferabile. Primul îl constituie instituționalizarea rolului de tutore prin formare și certificare, astfel încât îndrumarea elevului la locul de muncă să nu depindă de bunăvoința ocazională a unui angajat, ci de o competență recunoscută. Al doilea reper vizează implicarea structurilor intermediare – camere de comerț, asociații profesionale – care preiau o parte din sarcinile administrative și mediază relația dintre școli și întreprinderi.

Al treilea reper se referă la standardizarea instrumentelor de monitorizare a stagiilor, prin jurnale de practică și fișe de evaluare comune, care asigură comparabilitatea și transparența.

La nivel național, bune practici valoroase apar acolo unde parteneriatul depășește stadiul formal și se transformă într-o relație strategică: operatorul economic participă la elaborarea curriculumului în dezvoltare locală, contribuie la dotarea atelierelor și oferă perspectiva concretă a angajării, iar școala își adaptează organizarea pentru a răspunde nevoilor partenerului.

6. Direcții de consolidare a parteneriatului

Pornind de la barierele identificate și de la reperele europene, se conturează câteva direcții de acțiune: formarea sistematică a tutorilor din partea operatorilor economici; elaborarea unor instrumente comune de planificare, monitorizare și evaluare a stagiilor; instituirea unor întâlniri periodice de coordonare între parteneri; diversificarea partenerilor pentru a reduce dependența de un singur operator; și implicarea autorităților locale și a structurilor asociative în susținerea relației. Aceste direcții nu presupun, în principal, resurse suplimentare, ci o mai bună organizare a colaborării existente.

7. Concluzii

Parteneriatul dintre școală și agentul economic reprezintă miezul funcțional al învățământului dual. Analiza arată că principalele dificultăți nu provin din insuficiența cadrului normativ, ci din calitatea inegală a relației dintre parteneri: claritatea responsabilităților, constanța comunicării și încrederea reciprocă determină, în ultimă instanță, valoarea formativă a modelului. Consolidarea acestui parteneriat, prin instituționalizarea tutoratului, standardizarea instrumentelor de monitorizare și implicarea structurilor intermediare, poate transforma învățământul dual dintr-o soluție punctuală într-un mecanism sustenabil de corelare a formării profesionale cu nevoile reale ale pieței muncii.

Bibliografie

Cedefop (2018). Apprenticeship schemes in European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Comisia Europeană (2013). Alianța europeană pentru ucenicii. Bruxelles.

Consiliul Uniunii Europene (2018). Recomandarea Consiliului din 15 martie 2018 privind un cadru european pentru programe de ucenicie de calitate și eficace.

Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT). Ghid privind organizarea învățământului dual. București.

Ministerul Educației. Legislația privind organizarea și funcționarea învățământului dual. București.

Euler, D. (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

ROLUL POVEŞTILOR ÎN DEZVOLTAREA SOCIO – EMOȚIONALĂ A COPIILOR PREŞCOLARI

PROFESOR TOBĂ LUCREȚIA
GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL SCĂRLĂTEȘTI,BRĂILA

Educaţia copilului preşcolar prevede folosirea intensă a rezervelor copilului pentru dezvoltarea lui intelectuală şi socio – emoțională, deoarece la această vârstă se crează principalele atitudini intelectuale și emoționale ale copilului, care condiţionează randamentul şcolar în etapa următoare. Întrucât psihologii consideră că acţiunea de educaţie conştientă trebuie orientată spre formarea şi dezvoltarea principalelor operaţii intelectuale și emoționale care condiţionează nivelul de funcţionare a gândirii, în ansamblul ei, educaţiei şi instruirii îi revine sarcina în prezent de a căuta şi descoperi modalităţi concrete, mai eficiente pentru dezvoltarea intelectuală la vârste timpurii.

Povestea rămâne în consecinţă, un mijloc valoros în dezvoltarea intelectuală și emoțională a preşcolarilor. Trebuie să folosim numeroase căi de stimulare conştientă a dezvoltării individuale a preşcolarilor printr-o bună organizare şi conducere a activitaţi instructiv – educative din grădiniţă.

La vârsta copilăriei, poveştile şi desenul sunt principalele mijloace de exprimare a vieţii afective a copilului. În această etapă de vârstă se fixează principalele valori şi modele de viaţă, iar copilul se identifică cu personajul care corespunde cu modelului educaţional existent. Personajele din poveşti ne însoţesc in anii copilăriei şi ne oferă modele pe care să le urmeze în viaţa adultă.

Poveştile joacă un rol foarte important din punct de vedere educativ. Prin intermediul poveştilor, copilul descopera lumea şi se poate plasa în situaţii de viaţă în afara contextului familial. Prin lupta dintre bine şi rău şi situaţiile conflictuale întâlnite, copilul învaţă strategii de viaţă, descoperă consecinţele unor fapte şi atitudini şi işi însuşeşte comportamente sociale pozitive. Fără a fi obligat să treacă printr-o experienţă negativă, copilul poate învăţa astfel să descopere lumea din jur, oamenii şi modul în care aceştia acţionează în diferite situaţii de viaţă. Multe dintre poveştile pentru copii semnalează, la nivel metaforic, lupta dintre bine şi rău, identifică principalele tipologii comportamentale, precum şi modul în care anumite situaţii concrete de viaţă işi pot găsi rezolvarea.

Astfel, poveşti precum *Capra cu trei iezi* sau *Scufiţa Roşie* transmit copiilor anumite modele de viaţă. Din povestea *Capra cu trei iezi,* copiii înţeleg prin intermediul metaforei faptul că până la o anumită vârstă trebuie să asculte şi să respecte sfatul părinţilor pentru a evita pericolele iminente. Această poveste este plină de exemple educative prin care copilul este expus în plan imaginar unor primejdii cu care se confruntă atunci când iese din cuvântul părinţilor. În povestea *Scufiţa Roşie,* de asemnea, se vorbeşte despre riscul şi primejdiile cu care ne putem confrunta atunci când ne abatem de la drumul stabilit pentru a ajunge la un obiectiv. Finalul acestor poveşti aduce, întotdeauna,

soluţia salvatoare prin implicarea factorilor educaţionali, reprezentaţi de familie şi ceilalţi formatori din viaţa copilului.

Poveştile stimulează dorinţa de cunoaştere, imaginaţia şi creativitatea copilului. Contextul narativ al basmului facilitează accesul copilului la cuvinte şi expresii noi, permite întelegerea sensului unor cuvinte abstracte sau metaforice, dezvoltând astfel limbajul şi gândirea. Imaginaţia şi creativitatea joacă un rol important în viaţa copilului pentru că ea este cea care îl ajută pe copil să stabilească o legatură între lumea sa internă şi cea externă, să îşi construiască propria imagine de sine şi să dezvolte pe viitor strategii de succes pentru rezolvarea problemelor şi identificarea soluţiilor.

În basmele fantastice copilul descoperă existenţa unor lumi complexe, ce sunt guvernate de reguli şi principii. Astfel, copilului îi este activat interesul pentru înţelegerea şi fixarea unor concepte care altfel ar fi fost foarte greu de înțeles. Atunci când zmeul cel mare, din *Greuceanu*, a furat de pe cer soarele şi luna, copilului îi va fi stârnit interesul să descopere funcţionalitatea universului. El va întreba, de exemplu, cum se ajunge la soare, cum este format cerul sau ce este luna. Educatoarea în aceste situaţii trebuie să reacţioneze pozitiv în sensul explicării acestor concepte, în funcţie de vârstă şi cunoştinţele deja existente.

Poveştile îmbogăţesc viaţa afectivă a copilului, prin intermediul acestora copilul ajungând să trăiască alături de personaje, din punct de vedere afectiv, experienţele la care acestea sunt supuse şi să înveţe să îşi exprime propria agendă emoţională în funcţie de contextul şi desfăşurarea povestirii. Copiii pun întrebări, se bucură pentru victoria personajului cu care se identifică, devin trişti sau ingrijoraţi atunci când personajul respectiv se află în dificultate şi învaţă să îşi definească propriile emoţii în raport cu anumite situaţii de viaţă. Tot în acest context, copilul învaţă să îşi definească emoţiile pozitive, în raport cu cele negative şi dezvoltă anumite comportamente de tip social.

Poveştile consolideaza legătura dintre copil şi educatoare prin implicarea ambelor părţi într-o activitate care îi reuneşte prin cuvinte, coportamente şi trăiri afective. Educatoarea este cea care creeaza contextul, devenind regizorul unei scene de viaţă, iar copilul o trăieşte.

Poveştile au un rol important în dezvoltarea anumitor abilităţi specifice necesare în viaţă. Poveşti precum *Greuceanu, Făt Frumos* sau *Harap Alb* au un profund caracter iniţiatic, oferindu-le copiilor anumite repere despre cum să acţioneze în viaţă în anumite situaţii. Copiii se identifică cu personajul şi înţeleg că atunci când ies de sub tutela familiei trebuie să înveţe anumite comportamente care se dovedesc a fi vitale pentru dezvoltarea, adaptarea şi reuşita acestuia pe viitor.

Deşi poveştile pentru copii aduc beneficii şi sunt recomandate ca principal factor educativ pentru această etapă de vârstă, sunt situaţii când educatoarea trebuie să filtreze si să explice copilului anumite cadre sau evenimente in funcţie de personalitatea celui mic.

Unele poveşti oferă scene intense de violenţă pe care educatoarea trebuie să le estompeze mai ales atunci când copilul este sensibil şi reacţionează negativ la acestea. In povestea *Albă ca Zapada*, de exemplu, vrăjitoarea îi cere vânătorului să îi aducă drept dovadă a morţii acesteia, ficatul, imagine care poate declanşa anumite emoţii negative, temeri sau frică din partea copilului.

Pentru realizarea sarcinilor propuse în scopul activităţilor de povestire, educatoarea trebuie să analizeze cu atenţie scopul activităţii de povestire, să se pregătească din timp pentru povestire, printr-o cunoaştere temeinică a textului, să creeze copiilor condiţii optime de ascultare, să-şi însuşească tehnica unui bun povestitor. Educatoarea trebuie să iubească poveştile, şi să simtă pentru eroii lor, căci numai astfel poate transmite copiilor stările sufleteşti similare. *Vocea/tonul* constituie unul din mijloacele cele mai importante de care trebuie să se folosească educatoarea pentru a da relief spuselor sale şi mai ales pentru a sublinia unele stări afective. Modelându-şi vocea, educatoarea imită vocea lupului, a vulpii, vorbirea caldă şi plină de dragoste a mamei, bunicii, etc., oferind astfel mai multă expresivitate povestirii.

Pentru a mări efectul expunerii povestirii, educatoarea poate folosi o serie de mijloace intuitive cum ar fi: diafilmul, siluetele, machetele, ilustraţiile divers colorate, etc.

Poveştile furnizează copiilor cunoştinţe privitoare la cele mai variate aspecte de viaţă şi domenii de activitate, îi familiarizează cu natura înconjurătoare.

BIBLIOGRAFIE:

● Dumitrana, Magdalena *Educaţia limbajului în învăţământul preşcolar*, Editura Compania Bucureşti, 1999;

● Negrilă, Iulian *Literatura pentru copii,* Editura Multimedia, Arad, 1996;

● Niculescu, Rodica *Pedagogie preşcolară,* Ed. Pro Humanitate, Bucureşti, 1999;

● Tomşa, Gheorghe *Psihopedagogie preşcolară şi şcolară*, Ed. Bucureşti, 2005.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Todea Ion-Sebastian
Școala Gimnazială "Nicodim Ganea" Bistra

Introducere

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de dezvoltarea tehnologiei, schimbările sociale, diversitatea culturală și apariția unor profesii și competențe noi. În acest context, școala nu mai poate fi centrată exclusiv pe transmiterea și memorarea informațiilor, ci trebuie să formeze persoane capabile să gândească critic, să se adapteze, să colaboreze și să găsească soluții creative la probleme complexe. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) subliniază necesitatea dezvoltării unor competențe, atitudini și valori care să-i permită elevului să navigheze autonom prin contexte noi și imprevizibile.

În această perspectivă, cultivarea creativității elevilor și dezvoltarea reflecției pedagogice a profesorilor reprezintă două direcții fundamentale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și adaptate lumii actuale.

1. Creativitatea – dimensiune esențială a educației

Creativitatea nu trebuie privită doar ca o calitate specifică domeniului artistic, ci ca o competență necesară în toate ariile vieții. Ea presupune capacitatea de a formula idei originale, de a identifica alternative și de a găsi soluții la situații problematice. Într-o lume în care informația este accesibilă rapid, valoarea educației constă tot mai mult în capacitatea elevului de a selecta, interpreta, evalua și utiliza informația în mod inteligent și responsabil.

Cultivarea creativității presupune schimbarea modului tradițional de organizare a învățării. Elevul nu trebuie să fie doar receptor al informației, ci participant activ la propria formare. Metode precum brainstormingul, problematizarea, proiectul, studiul de caz, jocul de rol, investigația și învățarea prin descoperire creează contexte în care elevii pot formula ipoteze, pot experimenta și pot propune soluții personale.

Un aspect important este și acceptarea greșelii ca parte firească a procesului de învățare. Un climat educațional bazat pe încredere și siguranță psihologică îi permite elevului să îndrăznească să formuleze idei fără teama permanentă de a greși. În acest sens, profesorul are rolul de facilitator și de creator al unor situații de învățare autentice.

Ken Robinson atrage atenția asupra necesității unei școli care să valorifice diversitatea talentelor și să ofere un spațiu real pentru creativitate, arte, științe și dezvoltarea personală. Lucrarea *Școli creative* propune tocmai regândirea educației astfel încât potențialul individual al elevilor să fie mai bine valorificat.

2. Reflecția pedagogică și dezvoltarea profesională a profesorului

Creativitatea elevilor este strâns legată de creativitatea și flexibilitatea profesorului. Pentru ca educația să răspundă schimbărilor societății, cadrul didactic trebuie să fie un profesionist reflexiv, capabil să-și analizeze permanent propriile decizii și practici.

Reflecția pedagogică presupune întrebări precum: *Ce au învățat elevii? Ce metode au fost eficiente? Ce dificultăți au apărut? Cum pot îmbunătăți activitatea viitoare?* Astfel, experiența didactică devine o sursă de învățare profesională.

Perspectiva reflexivă este asociată în mod tradițional cu gândirea lui John Dewey, pentru care reflecția reprezintă o formă de analiză atentă a experienței și a situațiilor problematice. În activitatea profesorului, reflecția poate avea loc înaintea lecției, prin proiectarea activității, în timpul lecției, prin observarea reacțiilor elevilor, și după lecție, prin evaluarea rezultatelor și identificarea aspectelor care necesită îmbunătățire.

Un profesor reflexiv este deschis la feedback, la colaborare și la schimbarea propriilor practici. El înțelege că nu există o metodă universal valabilă și că strategiile didactice trebuie adaptate particularităților elevilor și contextului. OECD evidențiază, în cadrul *Teaching Compass 2030*, importanța autonomiei profesorului, a stării de bine și a competențelor necesare pentru a face față complexității educației contemporane.

3. Educația umanistă în contextul societății actuale

O educație relevantă nu poate fi redusă la rezultate academice și performanțe măsurabile. Ea trebuie să urmărească dezvoltarea integrală a persoanei, incluzând dimensiunile intelectuală, emoțională, socială, morală și creativă.

Educația umanistă pune în centrul procesului educațional persoana și nevoile sale. Respectarea individualității elevului, promovarea empatiei, dezvoltarea autonomiei și încurajarea dialogului contribuie la construirea unui climat școlar sănătos. Elevul trebuie să fie privit nu doar prin prisma notelor, ci ca o persoană cu interese, valori, emoții, dificultăți și potențial propriu.
Această perspectivă devine cu atât mai importantă într-o perioadă în care tehnologia și inteligența artificială transformă rapid modul în care oamenii comunică, muncesc și învață. Educația trebuie să dezvolte tocmai acele capacități care permit utilizarea responsabilă a tehnologiei: gândirea critică, discernământul, creativitatea, empatia și responsabilitatea.

Modelul OECD Learning Compass 2030 accentuează ideea de autonomie a elevului, stare de bine și dezvoltare a unor competențe, atitudini și valori care să-l ajute să-și construiască propriul parcurs într-o lume incertă.

4. Educația ancorată în complexitatea lumii actuale

Complexitatea societății contemporane impune o abordare educațională interdisciplinară. Problemele actuale – schimbările climatice, dezvoltarea tehnologică, dezinformarea, diversitatea culturală, transformările pieței muncii sau inteligența artificială – nu pot fi înțelese din perspectiva unei singure discipline.

De aceea, școala trebuie să creeze contexte în care elevii să facă legături între diferite domenii și să aplice cunoștințele în situații reale. Proiectele interdisciplinare, activitățile de cercetare, colaborarea și rezolvarea unor probleme concrete pot transforma învățarea într-o experiență relevantă.

Educația pentru viitor nu înseamnă anticiparea exactă a ceea ce se va întâmpla, ci dezvoltarea capacității de adaptare și de învățare continuă. OECD consideră că școala trebuie să-i pregătească pe elevi inclusiv pentru situații și tehnologii care încă nu pot fi anticipate.

Concluzie

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică reprezintă repere esențiale pentru o educație capabilă să răspundă provocărilor lumii actuale. Creativitatea îi permite elevului să exploreze, să imagineze și să găsească soluții, în timp ce reflecția îl ajută pe profesor să-și adapteze permanent practica și să învețe din propria experiență.

O educație relevantă și umanistă trebuie să depășească modelul centrat exclusiv pe transmiterea de informații și să pună accent pe dezvoltarea integrală a persoanei. Într-o societate complexă și în continuă schimbare, școala trebuie să formeze oameni autonomi, responsabili, creativi, empatici și capabili să gândească critic.

Prin urmare, profesorul reflexiv și elevul creativ devin actori centrali ai unei educații orientate spre viitor. Investiția în creativitate, reflecție, relații umane și învățare continuă reprezintă nu doar o necesitate pedagogică, ci și o condiție pentru construirea unei societăți mai adaptabile, mai responsabile și mai umane.

Bibliografie

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company.

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

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Education Policy Perspectives, No. 98.

OECD. *The OECD Learning Compass 2030*. OECD, Future of Education and Skills 2030.

Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Şcoli creative. Revoluţia de la bază a învăţământului*. București: Publica.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

A EDUCA PENTRU O LUME COMPLEXĂ: CREATIVITATE, REFLECȚIE ȘI RESPONSABILITATE PEDAGOGICĂ

Prof. ȚONEA ANCA SAVIANA
Școala Profesională Specială nr. 2
București

Societatea contemporană este caracterizată prin schimbări rapide, complexitate, incertitudine și interdependență. Digitalizarea, dezvoltarea inteligenței artificiale, diversitatea culturală, transformările sociale și provocările ecologice solicită educației nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea unor persoane capabile să gândească critic și creativ, să reflecteze asupra propriilor experiențe și să acționeze responsabil.

În acest context, lucrarea analizează creativitatea și reflecția pedagogică drept repere ale unei educații relevante și umaniste. Creativitatea este abordată ca o capacitate educabilă, care poate fi cultivată prin situații autentice de învățare, interdisciplinaritate, întrebări deschise și valorizarea inițiativei elevilor.

Reflecția pedagogică este considerată o dimensiune fundamentală a profesionalismului didactic, prin care experiența este analizată, reinterpretată și transformată în oportunitate de dezvoltare. Sunt evidențiate relațiile dintre creativitatea elevului, creativitatea profesorului și cultura școlii, precum și necesitatea unei pedagogii centrate pe persoană, dialog și responsabilitate.

Lucrarea propune o perspectivă integratoare asupra celor două dimensiuni și subliniază că educația relevantă pentru lumea actuală trebuie să formeze nu doar competențe pentru prezent, ci și capacitatea de a imagina și construi viitorul.

Educația se află astăzi într-un context profund diferit de cel în care au fost proiectate multe dintre practicile școlare tradiționale. Ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice și sociale, dezvoltarea inteligenței artificiale, diversitatea culturală, mobilitatea profesională și provocările globale impun reconsiderarea modului în care definim învățarea și rolul școlii.

Într-o asemenea realitate, nu mai este suficient ca elevul să acumuleze și să reproducă informații. El trebuie să poată utiliza cunoașterea în situații noi, să formuleze întrebări, să identifice probleme, să genereze soluții și să reflecteze asupra propriilor alegeri. Accentul se deplasează astfel de la simpla transmitere a cunoașterii către **construirea, interpretarea și utilizarea ei**.

O confirmare importantă a acestei orientări o reprezintă evaluarea gândirii creative realizată de OECD în cadrul PISA 2022. Pentru prima dată, 64 de țări și economii au participat la o evaluare internațională a capacității elevilor de a genera idei diverse și originale, de a le evalua și îmbunătăți. OECD subliniază că gândirea creativă poate fi aplicată nu doar în arte, ci și în rezolvarea problemelor științifice și sociale și că școala și profesorii pot avea un rol semnificativ în dezvoltarea acesteia.

În același timp, UNESCO propune o reconsiderare a finalităților educației printr-un „nou contract social", fundamentat pe drepturile omului, demnitate, diversitate, cooperare, solidaritate și educația ca bun public și comun. Raportul insistă și asupra necesității ca profesorii să fie recunoscuți ca profesioniști intelectuali, implicați în cercetare, reflecție și inovare pedagogică. În această perspectivă, creativitatea și reflecția pedagogică pot fi considerate două dimensiuni

complementare ale educației pentru viitor: creativitatea deschide posibilități, iar reflecția le analizează, le valorifică și le transformă în experiență de învățare.

Creativitatea – de la talent la capacitate educabilă

Creativitatea a fost asociată mult timp cu talentul artistic, imaginația sau existența unor aptitudini speciale. Perspectivele actuale o situează însă într-un cadru mai larg, ca pe o capacitate care poate fi dezvoltată prin experiență, exercițiu și contexte educaționale adecvate.

A gândi creativ înseamnă a putea genera alternative, a realiza conexiuni neobișnuite, a privi o problemă din perspective diferite și a îmbunătăți ideile existente. În modelul OECD, creativitatea presupune generarea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor, inclusiv în contexte în care nu există un singur răspuns corect. (OECD)

Această perspectivă are implicații directe pentru practica didactică. Dacă creativitatea este educabilă, atunci rolul profesorului nu este doar să identifice elevii „creativi", ci să creeze **situații în care fiecare elev poate exersa creativitatea**.

Printre modalitățile de cultivare se pot regăsi:

- formularea unor întrebări deschise;
- utilizarea situațiilor-problemă;
- proiectele interdisciplinare;
- învățarea prin investigație;
- brainstormingul și generarea de alternative;
- dezbaterea și jocul de rol;
- realizarea de produse și prototipuri;
- încurajarea experimentului și a învățării din eroare;
- evaluarea și îmbunătățirea succesivă a ideilor.

În acest proces, profesorul trebuie să păstreze un echilibru între **structură și autonomie**. Creativitatea nu înseamnă absența regulilor, ci folosirea unor cadre flexibile în interiorul cărora elevul poate explora, decide și crea.

Prin urmare, o lecție creativă nu este neapărat o lecție „spectaculoasă", ci una în care elevul este pus în situația de a gândi, de a alege și de a construi sens.

Reflecția pedagogică – fundament al profesionalismului didactic

Creativitatea elevilor nu poate fi separată de capacitatea profesorului de a reflecta asupra propriei practici.

Conceptul de reflecție pedagogică își are un reper important în opera lui John Dewey, care considera reflecția o formă de gândire activă și sistematică. Donald Schön a dezvoltat ulterior perspectiva profesionistului reflexiv, evidențiind atât reflecția asupra acțiunii, cât și reflecția în timpul acțiunii.

În realitatea clasei, profesorul întâlnește permanent situații imprevizibile: o metodă nu produce rezultatul așteptat, elevii interpretează diferit o sarcină, o activitate generează o altă

dinamică decât cea anticipată. În astfel de situații, profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „A mers sau nu a mers?”, ci caută explicații și alternative:

Ce am urmărit? Ce s-a întâmplat? De ce? Ce au învățat elevii? Ce aș putea schimba? Ce altă soluție aș putea încerca?

Reflecția transformă astfel experiența didactică în **cunoaștere profesională**.

Ea poate fi susținută prin jurnalul reflexiv, portofoliul profesional, analiza lecției, observarea colegială, feedbackul elevilor, analiza produselor acestora și cercetarea-acțiune.

Actualitatea acestei perspective este susținută și de cercetări recente. Wang (2026) evidențiază relația dintre conștientizarea metacognitivă, reflecția asupra predării și creativitatea didactică, sugerând că dezvoltarea predării creative este legată de capacitatea profesorului de a-și analiza propria activitate. (Springer Nature Link)

Profesorul reflexiv devine astfel nu doar transmițător de cunoștințe, ci **cercetător al propriei practici și creator de contexte de învățare**.

Creativitatea și reflecția – o relație pedagogică necesară

Creativitatea și reflecția se află într-o relație de complementaritate. Creativitatea generează posibilități, iar reflecția permite analiza, selectarea și îmbunătățirea acestora.

Procesul poate fi sintetizat astfel:

PROVOCARE → EXPLORARE → IDEI → ACȚIUNE → EVALUARE → REFLECȚIE → ÎMBUNĂTĂȚIRE

În cazul elevului, acest proces poate fi observat într-un proiect interdisciplinar. Elevul identifică o problemă, caută informații, formulează mai multe soluții, realizează un produs, îl testează și reflectează asupra rezultatelor. Întrebările „Ce am făcut?”, „De ce am ales această soluție?” și „Ce aș schimba?” transformă activitatea într-o experiență complexă de învățare.

Același mecanism este valabil și pentru profesor. O dificultate observată la clasă poate deveni punctul de plecare pentru documentare, experimentarea unei strategii alternative, observarea efectelor și reconfigurarea practicii.

În acest sens, **reflecția nu reprezintă finalul creativității, ci poate deveni sursa unei noi creații pedagogice.**

Această perspectivă este consonantă cu viziunea UNESCO asupra profesorului ca profesionist implicat în producerea de cunoaștere, reflecție și cercetare și în dezvoltarea unor practici pedagogice inovatoare.

Educația relevantă – între performanță și umanism

O educație relevantă nu poate fi definită exclusiv prin rezultate academice. Ea trebuie să răspundă unei întrebări mai profunde: **Ce fel de persoană și ce fel de societate dorim să formăm?**

Perspectiva umanistă aduce în centrul educației persoana, demnitatea, libertatea, responsabilitatea, relația cu ceilalți și binele comun. UNESCO subliniază că viitorul educației trebuie construit pe respectarea drepturilor omului, justiție socială, diversitate culturală, grijă, reciprocitate și solidaritate. (UNESCO)

Creativitatea și reflecția susțin această perspectivă deoarece valorizează unicitatea elevului, pluralitatea punctelor de vedere, autonomia și dialogul.

Într-o asemenea pedagogie, elevul nu este privit ca simplu receptor al curriculumului, ci ca **persoană care construiește sens și participă la propria formare**. Profesorul, la rândul său, devine facilitator, model de învățare continuă și partener în procesul educațional.

Relevanța educației se construiește atunci când ceea ce se învață poate fi conectat la viața reală. De aceea, întrebarea „Ce trebuie să știe elevul?" ar trebui completată cu:

„De ce este important?", „Unde poate folosi ceea ce știe?", „Ce problemă poate rezolva?", „Ce poate crea pornind de aici?"

Repere aplicative pentru practica educațională

Pentru cultivarea creativității și a reflecției pot fi valorificate câteva direcții concrete:

Învățarea prin probleme autentice – elevii sunt implicați în situații care solicită aplicarea cunoștințelor în contexte reale.

Întrebările deschise – permit formularea unor răspunsuri diverse și dezvoltă gândirea divergentă.

Interdisciplinaritatea – creează posibilitatea conectării unor perspective și cunoștințe diferite.

Proiectele și produsele autentice – elevii cercetează, proiectează, creează, testează și îmbunătățesc.

Evaluarea formativă – feedbackul devine instrument de dezvoltare, nu doar de clasificare.

Reflecția sistematică – jurnalul reflexiv, portofoliul și autoevaluarea îi ajută pe elevi să conștientizeze propriile procese de învățare.

Colaborarea profesională – profesorii au nevoie de spații pentru schimb de experiență, analiză și experiment pedagogic.

În același timp, dezvoltarea creativității presupune o cultură școlară care acceptă întrebarea, experimentul și eroarea ca elemente firești ale învățării. OECD evidențiază că școlile și profesorii pot face diferența în dezvoltarea gândirii creative, iar integrarea acesteia presupune atât curriculum adecvat, cât și contexte de învățare favorabile.

In urma a ceea ce am scris mai sus, se pot trage următoarele **concluzii**:

Complexitatea lumii contemporane reclamă o educație capabilă să depășească paradigma reproducerii și să cultive capacitatea de a înțelege, interpreta, crea și acționa.

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două repere esențiale în această transformare.

Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a imagina alternative și de a construi soluții, iar reflecția îl ajută să înțeleagă experiența, să își evalueze alegerile și să își îmbunătățească acțiunile.

În același timp, profesorul reflexiv devine un model de învățare continuă. El nu aplică mecanic metode, ci observă, analizează, experimentează și adaptează. În acest fel, practica didactică se transformă într-un proces viu de cercetare și inovare.

O educație relevantă și umanistă nu presupune renunțarea la cunoaștere și rigoare, ci integrarea acestora într-un proces bazat pe **sens, creativitate, dialog, reflecție și responsabilitate**.

Într-o lume în care viitorul nu poate fi anticipat în totalitate, una dintre cele mai importante misiuni ale școlii este aceea de a-i ajuta pe elevi să devină nu doar adaptabili, ci și capabili să contribuie la transformarea realității.

Educația nu trebuie să pregătească doar pentru lumea care există, ci și pentru lumea care poate fi construită.

Bibliografie

1. Dewey, J. (1933). How we think. D. C. Heath.
2. Jónsdóttir, S. R., & Macdonald, M. A. (2022). Utilizarea încadrării pentru a încuraja creativitatea în învățare: Instrument reflexiv pentru analiza și discutarea practicii. Frontiere in educatie, https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865893
3. OECD. (2024). PISA 2022 results (Volume III): Minți creative, școli creative. OECD Publicare https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en
4. OECD. (2024). Noi rezultate PISA privind gândirea creativă: Pot elevii să gândească în afara tiparelor?OECD Publicare. https://doi.org/10.1787/b3a46696-en
5. Rogers, C. R. (1961). Despre devenirea unei persoane: Perspectiva unui terapeut asupra psihoterapiei. Houghton Mifflin.
6. Schön, D. A. (1983). Practicianul reflexiv: Cum gândesc profesioniștii în acțiune. Basic Books.
7. UNESCO. (2021). Reimaginându-ne viitorul împreună: Un nou contract social pentru educație. International Commission on the Futures of Education. UNESCO.
8. Wang, N. (2026). Conștientizarea metacognitivă și predarea creativă a profesorilor de limba engleză din colegiu: Mediere prin reflecție didactică și moderare prin gândire creativă. *BMC Psychology,* https://doi.org/10.1186/s40359-026-04289-9

Exemple de bune practici pentru prevenirea abandonului școlar

Prof.ed. timpurie, Toropu Ioana Roxana

Liceul Tehnologic Bâlteni, Gorj

Fenomenele de abandon și părăsire timpurie a școlii reprezintă realități serioase, complexe, generate de o multitudine de cauze, adesea suprapuse, care necesită în consecință o diversitate de modalități de adresare și combatere.

Pentru a susține eforturile de identificare a căilor optime de abordare a acestor provocări, prezentăm mai jos câteva exemple de inițiative, pilotate în diferite contexte educaționale, care pot să fie utile, prin adaptare, acțiunilor mai unor comunități școlare. Unele descrieri reprezintă activități care însoțesc mecanismele de avertizare timpurie din diferite țări, asigurîndu-le și confirmîndu-le eficiența, altele sunt instrumente complementare, adecvate acestei problematici.Toate aceste sugestii reprezintă simple repere de activități, programe sau direcții metodologice, selectate sumar dintr-o diversitate de alte inițiative, în speranța sprijinirii opțiunilor concrete alecșcolilor preocupate de dezvoltarea echitabilă a tuturor elevilor, inclusiv a celor aflați în stare de risc. Sugestiile menționate sunt grupate pe următoarele arii tematice, aflate în corespondență cudiferitele categorii de activități eligibile din cadrul Schemei de granturi PNRAS:

1. Activități inițiale specifice MATE și de cunoaștere a comunității identificare, înregistrare, gestionare date etc
2. Activități de prevenție – mediu de învățare suportiv, învățare activă, dezvoltarea abilităților socio-emoționale etc
3. Activități de intervenție cursuri de remediere, activități extra-curriculare, îndrumare(coaching) pentru cadre didactice și personal auxiliar etc
4. Digitalizarea procesului educațional - activități de predare învățare evaluare susținutede tehnologie.
5. Activități de compensare - identificarea și înregistrarea copiilor și tinerilor din afara școlii, activități de reintegrare școlară etc.

Pe lângă instrumentele specifice MATE (obligatorii) – de exemplu chestionarul SASAT la care răspund elevii, Fișa de Observare) - procesul de cunoaștere a elevilor, inclusiv a celor cu potențial de risc, poate să fie sprijinit și de alte instrumente.

Pe lângă inițiativele deja menționate anterior, care asistă tehnologic procesul de predare, învățare, evaluare, mai pot fi amintite și programele care țintesc direct dezvoltarea de competențe digitale în rândul elevilor. Un exemplu este oferit de Proiectul CODE Kids, care încearcă să dezvolte o mișcări de coding și STEM în educație, în care elevii și bibliotecari din mediul rural și urban mic își dezvoltă competențele digitale și se implică în viața comunității din care provin prin rezolvarea unor teme digitale creative.

Dezvoltarea unui mediu de învățare suportiv, a unor practici didactice favorabile învățării diferențiate, pentru susținerea potențialului tuturor elevilor reprezintă repere importante pentru combaterea și reducerea fenomenelor de abandon și părăsire timpurie a școli. Câteva instrumente adiționale pot să fie utile în acest context:

- instrumentul de observare la clasă TeachRo dezvoltat și adaptat contextului local de o echipă a Băncii Mondiale; instrumentul are în vedere mai multe dimensiuni care vizează calitatea practicilor de predare: climatul clasei (măsura în care profesorul crează un mediu propice învățării și așteptările comportamentale pozitive), instruirea (măsura în care profesorul facilitează învățarea, verifică înțelegerea, oferă feedback, încurajează gândirea critică) și dezvoltarea socio-emoțională.

Referințe:

- Jovanović, V., Čekić Marković J., Veselinović Z., Vušurović, A., Jokić, T. 2016. How to Be a Caring School

NEBA. 2013. Kostenloses NEBA-Netzwerk für Menschen mit Benachteiligung. NEBA.

JOCUL DIDACTIC CA MODALITATE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Educatoare Turcu Valentina Petronela

Grădinița cu P.P. Arlechino Galați, jud. Galați

Rezumat: *Lucrarea de față analizează valențele jocului didactic în stimularea creativității la vârsta preșcolară, propunând o abordare pedagogică ancorată deopotrivă în fundamentele teoretice ale dezvoltării copilului și în practica de la grupă. Jocul reprezintă activitatea fundamentală a copilului preșcolar, iar atunci când este structurat cu scop didactic, devine un instrument valoros de dezvoltare a gândirii divergente, a imaginației și a capacității de exprimare originală. Articolul prezintă principalele tipuri de jocuri didactice cu potențial creativ (jocul de rol, jocul de construcție, jocul-exercițiu cu material didactic, jocul de creație verbală), precum și un exemplu de activitate desfășurată la grupă. Concluziile evidențiază faptul că un mediu educațional care valorifică jocul ca resursă didactică principală sprijină formarea unei personalități creative încă din primii ani de viață.*

Cuvinte-cheie: *joc didactic, creativitate, învățământ preșcolar, gândire divergentă, activități ludice.*

1. Introducere

Vârsta preșcolară este considerată, în literatura de specialitate, perioada de aur a dezvoltării creativității, datorită plasticității gândirii copilului, curiozității naturale și lipsei inhibițiilor specifice vârstelor ulterioare. În acest context, jocul nu este doar o formă de petrecere a timpului liber, ci principala „unealtă” prin care copilul explorează lumea, experimentează roluri, testează idei și își dezvoltă capacitatea de a genera soluții originale la situații noi.

Cadrul didactic are rolul de a transforma jocul spontan al copilului într-un joc didactic structurat, cu obiective clare, păstrând însă esența lui ludică și motivația intrinsecă a copilului de a se juca. Prezenta lucrare își propune să evidențieze modalități concrete prin care jocul didactic poate fi valorificat pentru stimularea creativității preșcolarilor.

2. Fundamentare teoretică

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, creativitatea preșcolarului se manifestă prin fluența, flexibilitatea și originalitatea ideilor exprimate în cadrul activităților ludice. Jocul didactic, prin structura sa (sarcină didactică, conținut, reguli, elemente de joc), oferă un cadru sigur în care copilul poate experimenta, greși și reîncerca fără teama de eșec, condiție esențială pentru manifestarea liberă a creativității.

Cercetările din domeniul pedagogiei preșcolare arată că activitățile care combină elementul ludic cu materiale variate (obiecte din natură, materiale reciclabile, jetoane, costume, decor) stimulează gândirea divergentă mult mai eficient decât activitățile strict dirijate, bazate exclusiv pe reproducerea unui model dat de adult.

3. Tipuri de jocuri didactice cu valoare creativă

a) Jocul de rol. Prin asumarea unor roluri diverse („De-a doctorul”, „De-a magazinul”, „De-a familia”), copilul își exersează imaginația, inventează dialoguri și situații noi, dezvoltându-și totodată competențele socio-emoționale.

b) Jocul de construcție. Utilizarea cuburilor, a materialelor din natură sau a materialelor reciclabile pentru realizarea unor construcții libere stimulează gândirea spațială și capacitatea de a găsi soluții originale la o temă dată (de exemplu, „Construiește un turn cât mai înalt din materiale diferite”).

c) Jocul-exercițiu cu material didactic variat. Activități precum „Ce se întâmplă dacă...” sau „Găsește o altă întrebuințare pentru acest obiect” dezvoltă fluența și flexibilitatea gândirii, cerând copilului să genereze cât mai multe variante de răspuns.

d) Jocul de creație verbală. Compunerea unor povești pornind de la un șir de imagini date în ordine aleatorie, sau continuarea unei povești începute de educatoare, sprijină dezvoltarea limbajului și a imaginației narative a copilului.

4. Exemplu de activitate desfășurată la grupă

La grupa mare, s-a desfășurat activitatea „Orașul imaginar”, în cadrul căreia copiii au fost împărțiți în echipe mici și au primit sarcina de a construi, din materiale reciclabile (cutii, dopuri, role de hârtie) și materiale din natură (crenguțe, pietricele, frunze), un „oraș” al cărui aspect să fie decis integral de ei, fără un model prestabilit. Pe parcursul activității, copiii au fost încurajați să denumească fiecare clădire construită și să inventeze o scurtă poveste despre „locuitorii” orașului imaginar.

Activitatea a evidențiat o implicare ridicată a copiilor, apariția unor soluții constructive neașteptate (de exemplu, utilizarea dopurilor ca roți pentru „mașini” sau a frunzelor ca acoperișuri) și dezvoltarea unor scurte narațiuni originale, coerente pentru nivelul de vârstă, ceea ce confirmă valoarea jocului liber, structurat printr-o temă, ca resursă pentru stimularea creativității.

5. Concluzii

Jocul didactic rămâne, la vârsta preșcolară, cea mai naturală și eficientă cale de stimulare a creativității, cu condiția ca educatoarea să ofere copiilor libertate de alegere, materiale variate și un cadru lipsit de evaluare critică a „corectitudinii” produsului final. Recomandăm integrarea sistematică, în planificarea săptămânală, a unor activități de tip joc liber tematic, alături de jocurile didactice dirijate, pentru a asigura un echilibru între formarea deprinderilor și dezvoltarea liberă a imaginației și a gândirii creative a copiilor.

Bibliografie

1. Dumitrana, M., Jocul și copilăria, București, Editura Compania, 2008.

2. Golu, M., Verza, E., Zlate, M., Psihologia copilului, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

3. Ionescu, M., Chiș, V., Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.

4. Piaget, J., Psihologia copilului, București, Editura Cartier, 2005.

5. *** Curriculum pentru educația timpurie, Ministerul Educației Naționale, 2019.

ÎNVĂȚARE PRIN PROIECTE „ SISTEM DE ALARMĂ ANTIEFRACȚIE BAZAT PE MICROCONTROLLERUL ATMEGA164"

Prof. TUTUNARU MARIANA
Liceul Tehnologic Motru

Proiect didactic bazat pe învățare prin proiecte cu integrarea tehnologiilor digitale

1. Contextul didactic:

Nivel educațional: / Liceal

Grupa sau clasa a XI a

Disciplina sau domeniul de dezvoltare: ÎNVĂȚARE PRIN PROIECTE

2. Tema proiectului didactic : Sistem de alarmă antiefracție bazat pe microcontrollerul atmega164"

3. Obiectivele de învățare.

*Obiectivele proiectului :*Tânărul de azi trebuie să fie la curent cu evoluţiile şi descoperirile tehnologice uluitoare, omul fiind responsabil de progresul lumii în care trăieşte. Cultivarea unei viziuni de ansamblu asupra tehnologiei, sunt deziderate pentru o viaţă socio-profesională adecvată într-un univers tehnologizat

4. Produsul final

Elevii vor realiza o lucrare practică cu tema,, Sistem de alarmă antiefracție bazat pe microcontrollerul ATmega164"

5. Etapele propuse ale activității

5. 1. Explorare / Lansarea provocării / Introducerea misiunii

În peisajul performant al învăţământului tehnic actual tema proiectului „Noutăţi în tehnologie" reprezintă un cadru în care : gândirea, inovaţia, creativitatea şi descoperirile tehnologice constituie o sursă de bogăţie reală în societatea informaţională a secolului XXI. Educaţia pentru performanţă este un factor determinant pentru destinul societăţii umane.

5. 2. Activitate de cercetare /documentare/creativitate

Acest proiect se adreseaza elevilor clasei a XI a pasionaţi de tehnologie care identifică noutăţile tehnologice uluitoare în continuă evoluţie în cadrul societăţii. Prin acest proiect ne propunem să stimulăm creativitatea elevilor, pentru a prezenta, utiliza si a recunoaşte noutăţile tehnologiei din toate domeniile tehnice.

În această parte am propus o aplicație practică care să dezvolte un sistem de alarmă antiefracție bazat pe microcontrollerul ATmega164. Acest sistem are ca obiectiv principal să ofere o soluție robustă și eficientă pentru detectarea și prevenirea intruziunilor într-o locuință sau într-un spațiu protejat.

Proiectul vizează să integreze senzori de detectare a intruziunii, cum ar fi senzorii de mișcare PIR, sau alte dispozitive relevante. Atunci când este detectată o potențială intruziune, sistemul va declanșa o alarmă sonoră pentru a alerta utilizatorii.

Un alt aspect important al aplicatiei practice este optimizarea consumului de energie, pentru a permite funcționarea sistemului pe baterii sau în situații de urgență. De asemenea, fiabilitatea și robustețea sistemului sunt prioritare, pentru a minimiza riscul de alarme false și pentru a asigura funcționarea corectă în diverse condiții de mediu.

5.2.1.Definirea resursele preliminare.

Pentru a identifica echipamentele necesare într-un sistem de alarmă antiefracție cu microcontroller-ul ATmega164, trebuie să includem microcontroller-ul, senzori de mișcare, componente de comunicare (switch-uri, buzzer-uri), componente de control și monitorizare(

LED-uri), surse de alimentare și componente de protecție și securitate.

5.2.2.Materiale si echipamente necesare

Pentru implementarea unui sistem de alarmă antiefracție, este necesar să avem următoarele materiale și echipamente:*Microcontroller-ul Atmega164,****Senzori de mișcare PIR HC-SR501,*** **Buzzer sau Sirene,*****LED-uri, Surse de alimentare,***Componente pasive de circuit(Rezistoare*)

5.2.3.Dezvoltarea

În procesul de dezvoltare a unui sistem de alarmă antiefracție utilizând microcontrollerul ATmega164, criteriul de dezvoltare reprezintă o componentă esențială ce orientează întregul proces și asigură succesul in implementarea și funcționarea acestei aplicații practice

Un prim aspect în dezvoltarea proiectului este implementarea funcționalităților de bază. Acesta presupune folosirea unui cod care să permită sistemului să monitorizeze continuu senzorul PIR și să reacționeze corect la detecția mișcării, aprinzând LED-ul și declașând alarma prin intermediul buzzer-ului.

Un al doilea aspect îl constituie integrarea componentelor hardware. Este important să realizăm o conexiune corespunzătoare între microcontroller, senzorul PIR, buzzer, LED și o componentă suplimentară și anume, un rezistor, pentru protecția LED-ului.

Așadar, criteriul de dezvoltare în acest proiect include toate aspectele pe care le-am menționat anterior, pentru obținerea unui sistem eficient împotriva efracției.

Examinare specificații preliminare software și hardware

Un alt proces foarte important în implementarea unui sistem de alarmă antiefracție este procesul de examinarea specificațiilor atât software cât și hardware pentru a ne orienta în dezvoltarea unui astfel de sistem inteligent.

I..Specificatii Hardware:

1.Microcontroller Atmega164a:

Acest microcontroller are un procesor AVR cu arhitectură RISC de 8 biți

Frecvența la care acesta lucrează este de până la 20MHz.

Memoria este și ea un aspect important pentru un microcontroller și anume:16KB Flash, 512B EEPROM, 1KB SRAM

2.Senzor PIR HC-SR501:

Această componentă reprezintă un senzor pasiv de infrarosu pentru detectarea mișcării.

Tensiunea la care se poate alimenta senzorul este : 5V-20V DC(curent continuu)

Raza de detectare a senzorului depinde și de unghiul acestuia: aproximativ 120

Temperatura la care poate funcționa pentru ca senzorul să nu fie afectat este : -15 ºC -70 ºC

Include și un potențiometru pentru reglarea sensibilității și a timpului de întârziere

3.Buzzer:

Un buzzer reprezinta un dispozitiv piezoelectric pentru generarea sunetului de alarmă

Tensiunea la care se poate alimenta senzorul este: 3V-12V DC

Caracteristica lui principală este că emite un sunet cu o anumita frecvență pentru a semnala activarea alarmei

4.LED:

Un LED reprezintă o dioda care emite lumină pentru a indica starea sistemului(închis sau deschis).Tensiunea la care se poate alimenta LED-ul este: 1.8V-3.3V curent continuu

Caracteristica lui în acest proiect este de a emite lumina pentru a indica detectarea mișcării sau activarea alarmei

5.Rezistor:

Alegem un rezistor de valoare specificată în funcție de tensiunea și curentul necesar pentru LED.

II.Specificatii Software:

Folosirea tool-ului CodeVision AVR:Se folosește un limbaj de programare și anume CV

utilizand mediul dezvoltare AVR.Trebuie sa monitorizăm continuu senzorul PIR pentru a observa dacă detectează corect mișcările.Reacția pentru detecția mișcării trebuie să fie promptă, aprinzând LED-ul și declanșând alarma prin buzzer.
Elaborare specificații funcționale:Această etapă de elaborare a specificațiilor funcționale este o etapă care detaliază interacțiunile dintre componentele hardware și software, asigurând o operare eficientă în detectarea potențialelor intruziuni.
Tema este concentrată în jurului acestui senzor de proximitate(HC-SR501) care detectează mișcarea umană printr-un mecanism de detecție infrarosu. Este configurat astfel încât să fie sensibil și foarte precis, putând fi ajustat în funcție de locul în care este plasat, permitând utilizatorului să seteze sensibilitatea și durata timpului în care alarma vă rămâne activă dupa detectare.
După detectarea mișcării, sistemul va răspunde prin aprinderea unui LED și a unui buzzer. LED-ul contribuie ca un indicator vizual al alertei, în timp ce buzzer-ul generează un sunet puternic pentru a alerta despre prezența detectată și pentru a fi simțită prezența potențialilor intruși. Durata acestor alerte poate fi configurată, în funcție de dorințele pe care le avem de la acest sistem inteligent.

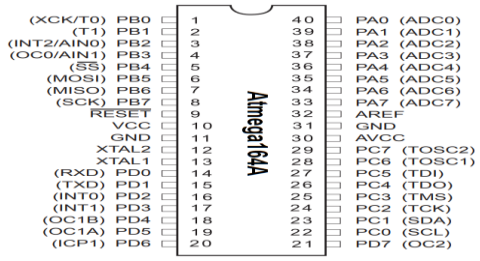
5.2.4 .Dezvoltare prototip hardware

Având aceste materiale și echipamente, putem începe dezvoltarea prototipului hardware pentru sistemul de alarmă antiefracție.

Microcontroller-ul Atmega164(fig .1.)

Primul pas este să selectăm microcontroller-ul Atmega164 și să îl conectăm la un panou de dezvoltare sau la o placă de circuit. Este componenta centrală a sistemului, care va gestiona toate funcțiile și operațiile sistemului de alarmă. Acest microcontroller va acționa ca și creierul sistemului nostru de alarmă, gestionând toate funcțiile și operațiile.





Seminificatia pinilor fig.1

Senzori de mișcare

Apoi alegem un senzor de miscare de tip PIR (infraroșu pasiv) fig..2, care sunt sensibili la căldura emisă de corpuri umane sau animale. Acești senzori sunt esențiali pentru detectarea mișcării în zona protejată și declanșarea alarmei în cazul unei intruziuni. Pentru a integra senzorul de miscare, il vom conecta la microcontroller. Acesti senzori au 3 pini:



1.Vcc 2.Output 3. Ground fig.2 .Senzor de mișcare

Semnalele WiFi emit radiații electromagnetice care pot interfera cu funcționarea corectă a senzorului PIR, cauzând detectări false. De aceea, este deosebit de important să nu ținem senzorul în apropierea antenelor WiFi.

Buzzer sau Sirene:Un buzzer sau o sirenă va fi conectat la microcontroller pentru a emite semnale sonore puternice în caz de alarmă.



fig.3. ***Buzzer sau Sirene***

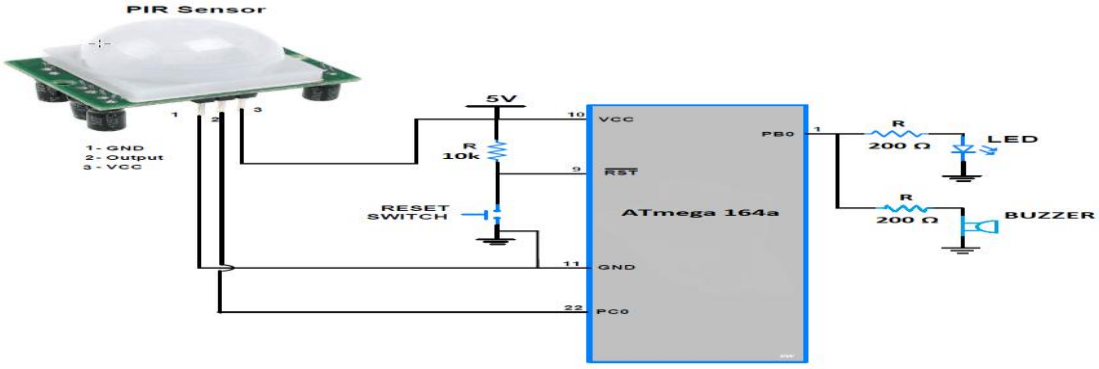
LED-uri:De asemenea, în paralel cu buzzer-ul conectăm și un LED pentru a afișa informații despre starea sistemului. LED indica dacă a fost detectată o mișcare suspectă. Acesta ofera feedback vizual utilizatorilor.

Alimentarea componentelor:

Este necesară o sursă de alimentare pentru a alimenta toate componentele sistemului, care poate fi o baterie sau un adaptor de alimentare, în funcție de cerințele sistemului și de mediul de implementare. În cazul nostru, vom conecta sistemul cu ajutorul laptopului, la 5V.

Componente pasive de circuit(Rezistoare)

Rezistoarele și condensatoarele pot fi utilizate pentru a asigura stabilitatea și funcționarea corectă a circuitului. Acestea ar putea fi folosite pentru reglarea nivelurilor de tensiune în anumite părți ale circuitului.Astfel, vom conecta și câte o rezistenta în serie cu led-ul si buzzer-ul pentru a le proteja și pentru a nu se arde în caz de supratensiune.



Schema sistemului fig.4

După ce toate componentele sunt conectate și integrate într-un sistem funcțional, prototipul hardware poate fi asamblat. Este esențial să testăm prototipul pentru a ne asigura că toate funcțiile și operațiile sistemului de alarmă funcționează corect.

După testare, putem opta pentru optimizări sau îmbunătățiri suplimentare pentru a îmbunătăți performanța, eficiența sau siguranța sistemului de alarmă.

5.2.5.Dezvoltare software

Conform schemei electrice, s-a trecut și la implementarea software a sistemului.

Senzorul PIR are pinii conectați astfel:Pinul 1 (GND) la pinul 11 (GND) al microcontroler-ului

Pinul 2 (Output) la pinul 22 (PC0) al microcontroler-uluiPinul 3(VCC) la pinul 10 (VCC) al microcontroler-ului.Buzzer-ul si LED-ul sunt legate în paralel împreună la pinul 1 (PB0) al microcontrolerului, acesta fiind de tip output.

5.2.6. *Instalare:*

Conectați senzorul PIR la pinul PC0 al microcontroller-ului ATmega164A.

Conectați LED-ul la pinul PB0 și buzzerul la ieșirea senzorului PIR.

Asigurați-vă că toate conexiunile sunt realizate corect și că nu există scurtcircuite.

Alimentarea se va face utilizând convertor-ul USB la TTL în laptop la o tensiune de 5V.

5.2.7.Configurare și funcționare

Introduceți sistemul în laptop pentru a se putea alimenta.

Verificați că LED-ul se aprinde și că buzzer-ul emite un sunet de pornire.Daca este necesar, ajustați sensibilitatea sau alte setări ale senzorului PIR conform specificațiilor producătorului. În modul de așteptare, sistemul monitorizează în permanență mediul înconjurator în căutarea mișcării. Atunci când senzorul PIR detectează mișcare, LED-ul se va aprinde, iar buzzer-ul va emite un sunet de avertizare.Pentru a putea opri manual alarma, putem apăsa butonul de reset al sistemului.

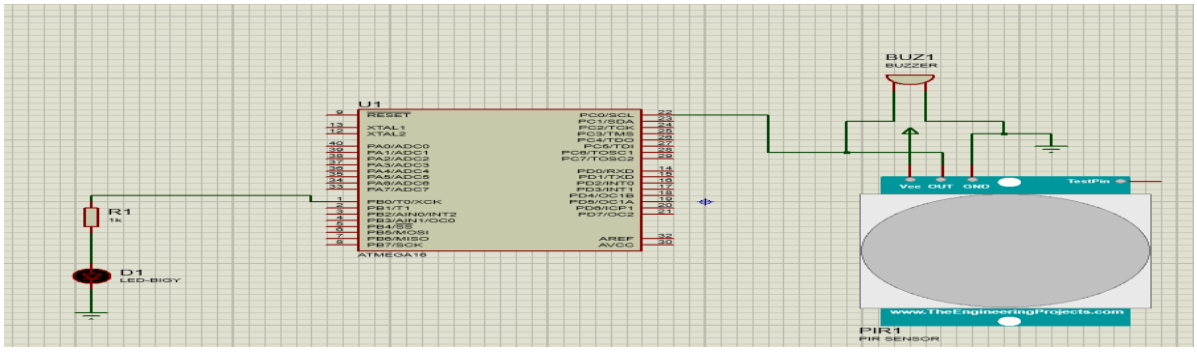
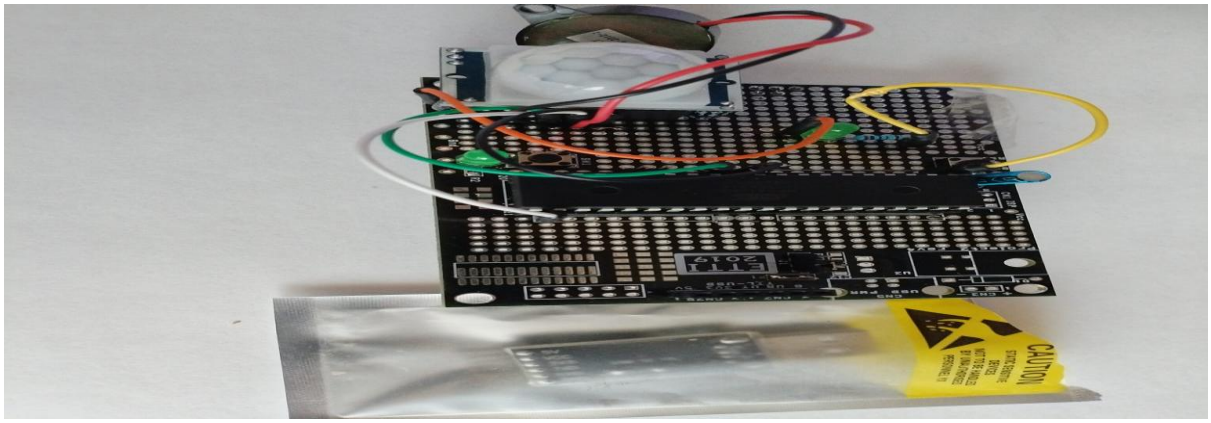


fig.5 .Documentarea plăcii de circuit imprimat

CONCLUZII

Alegerea temei a fost legată de aplicațiile multiple pe care microcontrollerele le au. Printre multele domenii unde utilizarea lor este practic un standard industrial se pot menţiona: în industria de automobile (controlul aprinderii/motorului, climatizare, diagnoză, sisteme de alarmă, etc.), în aşa zisa electronică de consum (sisteme audio, televizoare, camere video şi videocasetofoane, telefonie mobilă, GPS-uri, jocuri electronice, etc.), în aparatura electrocasnică (maşini de spălat, frigidere, cuptoare cu microunde, aspiratoare), în controlul mediului şi climatizare (sere, locuinţe, hale industriale), în industria aerospaţială, în mijloacele moderne de măsurare - instrumentaţie (aparate de măsură, senzori şi traductoare inteligente), la realizarea de periferice pentru calculatoare, în medicină.

REALIZARE PRACTICĂ



BIBLOGRAFIE

Vasile Lungu, "Procesoare Intel. Programare în limbaj de asamblare. Ediția II"- Editura Teora, 2004, București
www.pimcopy.ro editura Stiinte ingineresti Aplicatii practice ale microcontrollerelor_
https://ro.scribd.com/document/225091686/Microcontrolere
https://ro.wikipedia.org/wiki/Microcontroler
https://ro.scribd.com/doc/231388340/Atestat-Microcontrolere
lere biblografie
https://www.microchip.com/en-us/product/atmega164a

Școala în era inteligenței artificiale
– cum păstrăm creativitatea, gândirea critică și relația umană în educație –

Ungureanu Antonia
Școala Gimnazială „Florea Bogdan”, Reghin

Rezumat

Lucrarea analizează impactul inteligenței artificiale generative asupra educației, cu accent pe învățământul primar. Sunt discutate rolul profesorului, creativitatea, gândirea critică, verificarea informațiilor, riscurile etice, evaluarea și relația umană, în acord cu orientările UNESCO privind utilizarea centrată pe om a AI în educație.

Cuvinte-cheie

inteligență artificială; educație; creativitate; gândire critică; etică; profesor; învățământ primar

1. Introducere

Inteligența artificială generativă a devenit una dintre transformările tehnologice cu implicații directe asupra educației. UNESCO (2023) recomandă o abordare centrată pe om în utilizarea acestor tehnologii și subliniază necesitatea protejării datelor, a adecvării la vârstă și a validării pedagogice și etice a instrumentelor. Instrumentele capabile să genereze texte, imagini, explicații sau alte tipuri de conținut modifică modul în care oamenii caută informații și realizează produse digitale. Pentru școală, întrebarea importantă nu este doar dacă aceste instrumente pot fi utilizate, ci în ce condiții contribuie realmente la învățare.

UNESCO subliniază necesitatea unei abordări centrate pe om, cu atenție la protecția datelor, adecvarea la vârstă, validarea pedagogică și dezvoltarea competențelor necesare pentru utilizarea responsabilă a AI.

În învățământul primar, discuția trebuie purtată cu precauție. Copilul este într-o etapă în care își formează autonomia intelectuală, capacitatea de verificare și încrederea în propriile idei. Tehnologia trebuie să sprijine aceste procese, nu să le înlocuiască.

2. Rolul profesorului într-o școală digitală

Accesul rapid la informație schimbă rolul profesorului. Educația viitorului trebuie să consolideze colaborarea, reflecția și crearea de noi practici pedagogice, iar tehnologiile digitale trebuie să sprijine școala, nu să înlocuiască relațiile și funcțiile sale educaționale. Cadrul didactic nu mai este doar sursa principală de informație, ci devine mediator, selector, organizator și evaluator al informației. Profesorul trebuie să îi ajute pe elevi să distingă între un răspuns formulat convingător și unul verificat.

În același timp, există dimensiuni ale profesiei care nu pot fi reduse la generarea unui răspuns: observarea emoțiilor, construirea relației, gestionarea conflictelor, cunoașterea particularităților clasei și adaptarea intervenției. UNESCO insistă asupra păstrării rolurilor umane ale profesorului, inclusiv facilitarea gândirii de nivel superior și organizarea interacțiunii umane.

3. Inteligența artificială și creativitatea

Creativitatea presupune mai mult decât obținerea unui produs nou. Ea implică intenție, selecție, transformare, asumarea unei perspective și capacitatea de a explica alegerile. În consecință, utilizarea unui instrument generativ poate fi educativă numai dacă elevul rămâne implicat în procesul de selecție, evaluare și transformare a ideilor (UNESCO, 2023). Ea implică intenție, selecție, transformare, asumarea unei perspective și capacitatea de a explica alegerile. Dacă elevul primește un produs gata făcut și îl preia fără analiză, efortul cognitiv poate fi redus.

Pe de altă parte, un rezultat generat automat poate deveni material de analiză. Elevii pot identifica ce este interesant, ce este greșit, ce lipsește și cum poate fi îmbunătățit. Pot compara două variante, pot rescrie un text sau pot propune o soluție proprie.

În această perspectivă, AI poate fi un stimul pentru creativitate numai atunci când copilul rămâne autorul deciziilor și al procesului de învățare. UNESCO discută explicit despre utilizări creative ale GenAI, dar în cadrul unei interacțiuni centrate pe om și adecvate pedagogic.

4. Gândirea critică și verificarea informației

Una dintre competențele importante ale școlii actuale este capacitatea de a verifica informațiile. UNESCO (2023) atrage atenția asupra riscurilor asociate conținuturilor generate automat și asupra necesității dezvoltării competențelor necesare pentru o utilizare critică și responsabilă. Un răspuns generat de un instrument digital poate conține erori, formulări ambigue sau informații care necesită confirmare.

În ciclul primar, gândirea critică poate fi exersată prin întrebări simple: „De unde știm?", „Cum putem verifica?", „Ce dovadă avem?", „Cine spune acest lucru?", „Există și o altă explicație?". Aceste întrebări pot fi utilizate chiar și fără acces direct al elevului la un instrument AI.

Activitatea „Detectivii informației" poate presupune prezentarea unor afirmații. Elevii stabilesc care pot fi acceptate, care necesită verificare și ce sursă ar putea fi consultată. Important este procesul de justificare.

5. Oportunități pentru cadrul didactic

Pentru profesor, instrumentele generative pot fi utile în etapa de brainstorming: pot sugera idei de activități, întrebări, variante de exerciții sau contexte de lucru. Aceste rezultate nu trebuie preluate automat, ci analizate și adaptate clasei.

Ordinea pedagogică trebuie să fie: obiectiv, nevoie de învățare, strategie, apoi instrument. Dacă tehnologia este introdusă doar pentru că este nouă, nu există neapărat un câștig educațional. Profesorul poate folosi tehnologia și pentru diferențiere, cu condiția ca materialele să fie verificate și adaptate. Un exercițiu pentru un elev care are nevoie de sprijin nu trebuie să fie doar mai scurt, ci să fie mai accesibil și să păstreze obiectivul esențial.

6. Riscuri și dimensiunea etică

Utilizarea AI implică riscuri legate de confidențialitate, erori, prejudecăți, dependență, reducerea efortului cognitiv și uniformizarea răspunsurilor. UNESCO (2023) evidențiază în mod explicit problemele privind protecția datelor, siguranța, echitatea și validarea etică a instrumentelor. de confidențialitate, erori, prejudecăți, dependență, reducerea efortului cognitiv și uniformizarea răspunsurilor.

În lucrul cu elevii, datele personale trebuie protejate. Nu este justificată introducerea în instrumente nevalidate a numelor complete, fotografiilor, rezultatelor școlare, informațiilor despre familie sau altor date sensibile.

O altă problemă este dependența de răspunsuri gata formulate. Dacă elevul nu mai încearcă să formuleze o idee proprie, tehnologia poate afecta tocmai competența pe care școala încearcă să o construiască.

7. Exemple de activități pentru învățământul primar

„Îmbunătățește povestea" – elevii analizează o variantă de poveste și propun modificări proprii. „Mai multe soluții" – elevii compară strategii de rezolvare a unei probleme. „Detectivii informației" – elevii identifică afirmații care trebuie verificate. „Ce lipsește?" – elevii observă ce informații sunt necesare pentru a înțelege un răspuns.

O altă activitate poate fi „Profesorul întreabă, elevul argumentează”: orice răspuns trebuie susținut printr-un motiv. Această regulă simplă poate fi aplicată la limba română, matematică, științe sau educație civică.

În toate situațiile, scopul nu este demonstrarea tehnologiei, ci dezvoltarea unei competențe. Instrumentul poate fi prezent sau poate fi utilizat doar de profesor în etapa de pregătire.

8. Evaluarea în era inteligenței artificiale

Transformările tehnologice pun presiune asupra evaluării centrate exclusiv pe produs. Într-un context în care unele produse pot fi generate cu ajutorul AI, este cu atât mai importantă observarea procesului de gândire, a explicațiilor și a capacității elevului de a-și susține alegerile centrate exclusiv pe produs (UNESCO, 2023). Dacă un text poate fi generat automat, profesorul are nevoie de mai multe dovezi ale procesului de învățare.

Schițele, explicațiile orale, jurnalul de lucru, prezentarea și justificarea alegerilor pot completa produsul final. Astfel, evaluarea urmărește nu doar „ce a rezultat”, ci și „cum a gândit elevul”.

Pentru clasele primare, evaluarea poate rămâne accesibilă: elevul explică în cuvinte proprii, arată pașii, compară variante și spune ce a schimbat. În acest fel, accentul rămâne pe înțelegere și nu pe simpla producere a unui text.

9. Reflecția pedagogică în era AI

Profesorul reflexiv poate utiliza un set de întrebări înainte de introducerea unui instrument: Ce obiectiv susține? Ce va face efectiv elevul? Ce risc apare? Cum verific rezultatul? Ce parte trebuie să rămână exclusiv a copilului?

Aceste întrebări previn utilizarea tehnologiei ca scop în sine. Inovația pedagogică nu înseamnă simpla prezență a unui instrument, ci apariția unei valori educaționale reale.

10. Relația umană – dimensiunea care nu trebuie pierdută

Educația cuprinde o dimensiune relațională care nu poate fi înlocuită prin automatizare. În ciclul primar, elevul are nevoie să fie ascultat, încurajat, corectat cu respect și ajutat să își înțeleagă emoțiile și dificultățile.

Profesorul cunoaște copilul în context: observă când este nesigur, când are nevoie de o explicație diferită sau când un conflict afectează învățarea. Această cunoaștere susține decizii pedagogice pe care un instrument nu le poate lua în mod autonom.

De aceea, școala digitală trebuie să fie și o școală a relațiilor. Tehnologia poate sprijini profesorul, dar nu trebuie să elimine interacțiunea directă și responsabilitatea umană.

11. Concluzii

Inteligența artificială reprezintă o provocare importantă pentru educație, dar nu trebuie privită nici ca soluție universală, nici ca pericol absolut. Valoarea ei depinde de scop, context, vârsta elevului, calitatea instrumentului și modul în care profesorul mediază utilizarea.

În învățământul primar, prioritatea trebuie să rămână dezvoltarea gândirii, a creativității, a limbajului, a cooperării și a autonomiei. Tehnologia poate contribui la aceste obiective atunci când este utilizată responsabil și subordonată lor.

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale presupune echilibru: între inovație și discernământ, între eficiență și reflecție, între instrumentele digitale și relația umană. În spiritul unei „Educații cu Suflet și Știință”, tehnologia trebuie să rămână un instrument în slujba copilului și a profesorului, nu un substitut al acestora.

Bibliografie

Cucoș, C. (2024). Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2017). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.
UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? Paris: UNESCO.

Profesorul reflexiv și creativitatea elevului
– de la transmiterea cunoștințelor la construirea unei educații cu sens –

Ungureanu Antonia
Școala Gimnazială „Florea Bogdan”, Reghin

Rezumat

Lucrarea analizează relația dintre creativitatea elevului și reflecția pedagogică a profesorului, cu accent pe învățământul primar. Sunt abordate climatul clasei, sarcinile deschise, interdisciplinaritatea, feedbackul, metacogniția și dimensiunea umanistă a educației.

Cuvinte-cheie

creativitate; reflecție pedagogică; profesor reflexiv; învățământ primar; educație umanistă; învățare activă

1. Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context în care schimbarea a devenit o constantă. Copiii au acces la un volum foarte mare de informații, interacționează cu tehnologii diverse și cresc într-o societate caracterizată prin pluralitate de opinii, ritm accelerat și transformări profesionale. În acest context, rolul școlii nu poate fi limitat la transmiterea unor conținuturi. Școala trebuie să creeze contexte în care copilul să învețe să gândească, să formuleze întrebări, să caute soluții, să coopereze și să își analizeze propriul mod de a învăța.

Pentru învățământul primar, această perspectivă are o importanță deosebită. Primele experiențe școlare contribuie la formarea atitudinii copilului față de învățare. Dacă elevul întâlnește un mediu în care întrebările sunt valorizate, greșeala este tratată ca parte firească a procesului, iar ideile personale sunt ascultate, crește probabilitatea ca acesta să manifeste inițiativă și curiozitate.

Creativitatea elevului și reflecția pedagogică a profesorului sunt, în acest sens, două dimensiuni aflate într-o relație de complementaritate. Profesorul care reflectează asupra propriei practici poate crea contexte mai potrivite pentru manifestarea creativității, iar răspunsurile elevilor îl provoacă la rândul lor să își ajusteze strategiile.

2. Creativitatea în educație

Creativitatea nu trebuie asociată exclusiv cu desenul, muzica sau activitățile artistice. În literatura pedagogică, ea este legată de producerea unor idei, soluții și modalități de abordare care presupun flexibilitate și implicare activă a celui care învață (Cucoș, 2024; Gardner, 1993). În sens educațional, ea poate fi observată atunci când elevul formulează o întrebare originală, propune o soluție alternativă, face o conexiune între idei sau găsește o modalitate personală de a prezenta ceea ce a învățat.

În practica școlară, creativitatea este favorizată de sarcinile deschise, care permit mai multe răspunsuri sau mai multe strategii. După rezolvarea unei probleme matematice, de exemplu, elevul poate fi invitat să identifice o altă cale de rezolvare. După lectura unui text, poate imagina un alt final. Într-o activitate de științe, poate formula ipoteze înainte de observare.

Astfel de situații nu elimină rigoarea. Dimpotrivă, ele cer elevului să argumenteze, să compare și să verifice. Creativitatea educațională nu înseamnă acceptarea oricărei idei ca fiind corectă, ci dezvoltarea capacității de a produce și analiza idei.

3. Reflecția pedagogică

Reflecția pedagogică reprezintă procesul prin care cadrul didactic își analizează acțiunile, deciziile și efectele acestora asupra învățării. Perspectiva practicianului reflexiv pune în evidență

rolul reflecției asupra și în timpul acțiunii profesionale. Acesta își analizează acțiunile, deciziile și efectele acestora asupra învățării.

Înaintea lecției, reflecția poate însemna anticiparea dificultăților și pregătirea unor alternative. În timpul lecției, profesorul observă reacțiile elevilor și decide dacă trebuie reformulată o cerință, modificat ritmul sau oferit un sprijin suplimentar. După lecție, profesorul analizează rezultatele și stabilește ce merită păstrat și ce trebuie schimbat.

Un instrument simplu este jurnalul reflexiv. Acesta poate conține întrebări precum: Ce am urmărit? Ce au reușit elevii? Ce dificultăți au apărut? Ce intervenție a fost eficientă? Ce voi face diferit data viitoare? Prin repetarea acestui proces, experiența profesională devine o sursă de învățare.

4. Climatul clasei și siguranța de a crea

Creativitatea are nevoie de un climat în care elevul să poată încerca fără teama de ridiculizare. Într-o clasă în care greșeala este sancționată permanent, elevii tind să aleagă răspunsul pe care îl consideră „sigur”. În schimb, un climat bazat pe respect și feedback permite experimentarea.

Profesorul poate contribui prin reguli clare de comunicare: ascultăm ideea colegului, argumentăm fără a jigni, putem reveni asupra unei opinii și putem cere ajutor. În loc să ofere imediat soluția, cadrul didactic poate utiliza întrebări care stimulează gândirea: „Cum ai ajuns aici?”, „Ce altă variantă există?”, „Cum ai putea verifica?”.

Feedbackul orientat spre proces este important. Elevul trebuie să afle nu doar dacă a răspuns corect, ci și ce strategie a folosit, unde poate îmbunătăți și ce pas următor poate face.

5. Relevanța și interdisciplinaritatea

O educație relevantă presupune legarea cunoștințelor de situații pe care copilul le poate înțelege. Orientarea contemporană spre o educație centrată pe elev și conectată la problemele lumii reale susține această perspectivă (Cucoș, 2024; UNESCO, 2021). pe care copilul le poate înțelege. Conținuturile devin mai ușor de valorificat atunci când elevul vede de ce are nevoie de ele. Măsurarea poate fi legată de organizarea unui spațiu, matematica de planificarea unei activități, limba română de redactarea unui mesaj real, iar științele de observarea mediului.

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea ca aceeași situație să fie privită din mai multe perspective. Important este ca legătura dintre discipline să fie firească și subordonată unei probleme sau unei competențe, nu doar adăugată formal.

Prin astfel de contexte, elevul nu doar memorează informații, ci le transferă, le combină și le utilizează pentru a realiza un produs sau pentru a rezolva o problemă.

6. Strategii practice pentru învățământul primar

Întrebările de tip „Ce s-ar întâmpla dacă...?”, alături de sarcinile deschise și de situațiile-problemă, susțin participarea activă și diversificarea strategiilor de învățare (Cerghit, 2006). dezvoltă anticiparea și imaginația. Sarcinile „Găsește două soluții” susțin flexibilitatea. „Explică unui coleg” dezvoltă comunicarea și clarificarea gândirii. „Ce ai schimba?” stimulează analiza critică. „Ce ai învățat despre modul tău de a învăța?” dezvoltă metacogniția.

Activitățile pot fi adaptate oricărei discipline și nu presupun neapărat resurse tehnologice. O coală de hârtie, o poveste, o problemă sau un obiect din mediul apropiat pot deveni puncte de pornire pentru investigație.

Într-o clasă primară, este util ca profesorul să alterneze momentele de lucru individual cu activități în perechi și în grupuri mici. Astfel, elevii au ocazia să își formuleze ideile, să le confrunte cu ale colegilor și să își revizuiască răspunsurile.

7. Profesorul ca model de învățare continuă

Profesorul transmite valori nu doar prin conținutul lecției, ci și prin propriul comportament. Atunci când cadrul didactic recunoaște că nu știe un răspuns și propune verificarea împreună, transmite elevilor că învățarea este un proces continuu.

Un profesor reflexiv nu consideră experiența acumulată un motiv pentru a renunța la schimbare. Dimpotrivă, experiența oferă criterii pentru a selecta mai bine strategiile. Reflecția profesională permite identificarea situațiilor în care o metodă nu a funcționat și căutarea unor alternative.

8. Dimensiunea umanistă a educației

Educația umanistă pune în centru persoana și recunoaște faptul că învățarea este influențată de emoții, relații și sentimentul de apartenență. În ciclul primar, relația profesor–elev poate avea un rol major în dezvoltarea încrederii și a motivației.

Rigoarea academică și empatia nu sunt opuse. Un profesor poate păstra standarde clare și, în același timp, poate ține cont de ritmul și nevoile copilului. A cere performanță nu înseamnă a ignora persoana care învață.

În această perspectivă, creativitatea devine și o formă de respect: copilului i se oferă spațiu pentru a avea o voce proprie, iar profesorul acceptă că pot exista mai multe căi de a ajunge la înțelegere.

9. Concluzii

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică pot deveni repere reale pentru o educație relevantă atunci când sunt integrate în practica de zi cu zi. Creativitatea elevului are nevoie de sarcini care permit explorarea, de feedback și de un climat sigur, iar profesorul are nevoie de reflecție pentru a-și adapta permanent intervențiile.

În învățământul primar, educația relevantă înseamnă să oferim copilului nu doar răspunsuri, ci și întrebări bune, nu doar reguli, ci și ocazii de alegere, nu doar evaluare, ci și posibilitatea de a înțelege cum învață.

O școală ancorată în complexitatea lumii actuale este o școală care păstrează echilibrul dintre știință și umanitate, dintre rigoare și creativitate, dintre obiectivele curriculare și nevoile reale ale copilului.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2024). Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

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

Basmul ca resursă didactică: contribuții la instruirea și formarea elevilor

Maria Ungureanu

Liceul Teoretic „Miron Costin” Pașcani

Rolul basmului în educația școlară poate fi analizat dincolo de dimensiunea sa estetică și literară, prin raportare la valențele sale instructiv-formative și la posibilitățile de valorificare în procesul de învățare. Prin structura sa narativă, prin universul simbolic și prin valorile pe care le transmite, basmul poate constitui un instrument pedagogic relevant pentru dezvoltarea intelectuală, afectivă, morală și socială a elevului, oferind contexte de învățare accesibile, stimulative și semnificative.

Ideile și perspectivele prezentate în acest articol se bazează pe rezultatele unei cercetări doctorale desfășurate în perioada 2021–2025, în cadrul Universității de Stat din Moldova. Demersul de cercetare a avut la bază un experiment pedagogic complex, orientat spre identificarea și valorificarea potențialului educativ al basmului în procesul de instruire și învățare. La experiment au participat aproximativ 400 de elevi din instituții de învățământ de pe ambele maluri ale Prutului, fapt care a permis observarea fenomenului educațional în contexte școlare diferite și formularea unor concluzii cu relevanță pentru practica didactică.

În acest cadru, basmul este abordat nu doar ca obiect al lecturii școlare, ci ca resursă pedagogică, capabilă să susțină construirea unor experiențe de învățare active și să contribuie la formarea unor competențe, atitudini și valori. Analiza rezultatelor experimentului pedagogic oferă, astfel, un suport empiric pentru reflecția asupra modului în care literatura pentru copii, și în mod particular basmul, poate fi integrată în demersul didactic contemporan.

Articolul își propune să evidențieze principalele valențe instructiv-formative ale basmului și să argumenteze necesitatea unei valorificări conștiente și metodice a acestuia în activitatea școlară, prin raportare atât la fundamentele teoretice ale cercetării, cât și la rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic.

Instruirea și învățarea reprezintă două procese distincte, aflate într-o relație de complementaritate și interdependență în cadrul actului educativ. Rolul și semnificația fiecăruia pot fi însă nuanțate în funcție de perspectiva din care sunt abordate, respectiv **ca proces** sau **ca produs** al acțiunii educative.

Din perspectivă procesuală, instruirea constituie calea prin care este facilitată și susținută învățarea, reunind ansamblul strategiilor, metodelor și procedeelor didactice prin care cadrul

didactic creează condiții favorabile pentru formarea și dezvoltarea elevului. În această accepțiune, instruirea este orientată deliberat spre producerea învățării, idee exprimată sugestiv de E. Robertson [4, p. 40], potrivit căruia „instruirea este acțiunea întreprinsă în intenția de a produce învățarea”.

Atunci când instruirea și învățarea sunt analizate din perspectiva **produsului acțiunii educative**, relația dintre cele două concepte dobândește o altă configurație. Învățarea, înțeleasă ca proces de asimilare, interiorizare și integrare a cunoștințelor, valorilor și experiențelor, generează transformări care se reflectă ulterior în comportamentul și în performanțele elevului. În acest sens, nivelul achizițiilor dobândite devine expresia rezultatelor instruirii.

În demersul nostru, vom utiliza conceptele de **instruire** și **învățare** în perspectiva produselor acțiunii educative, valorificând modelul relațional propus de V. Guțu și M. Vicol, potrivit căruia învățarea și instruirea constituie trepte ale procesului de educare și formare a tânărului. Această perspectivă permite raportarea celor două procese la finalitățile educației și, în același timp, oferă un cadru adecvat pentru analiza contribuției basmului la dezvoltarea elevului.

Prin complexitatea componentelor sale tematice, simbolice și axiologice, basmul poate interveni atât în procesul de **învățare**, cât și în cel de **instruire**, facilitând contactul copilului cu lumea și cu multiplele sale dimensiuni. Universul basmului îi oferă acestuia posibilitatea de a descoperi și de a înțelege realități umane, vegetale și animaliere, precum și aspecte ale lumii materiale, vizibile, dar și, prin intermediul sugestiei și al simbolului, ale unei realități imateriale, nevăzute, asociate dimensiunii spirituale a existenței.

În același timp, basmul aduce în fața copilului teme fundamentale ale existenței umane: nașterea, nunta și moartea, iubirea și ura, prietenia și trădarea, aspirațiile și conflictele, învățarea și uitarea. Acestea sunt prezentate fie în forme directe, accesibile, fie într-o manieră simbolică și metaforică, prin intermediul unei lumi miraculoase, în care realul și imaginarul se întrepătrund. Lumea magică a basmului poate tulbura sau liniști, poate provoca întrebări ori poate oferi răspunsuri, dar exercită constant asupra copilului o puternică forță de atracție [2]. Tocmai această capacitate de a transforma experiențe fundamentale ale existenței într-o narațiune accesibilă și captivantă conferă basmului un important potențial instructiv și formativ.

a) **Cunoașterea naturii**

Cunoașterea rațională a mediului natural este improprie gândirii copilului preșcolar sau de vârstă școlară mică. Neavând capacitatea de a abstractiza, copiii înțeleg cu dificultate explicațiile științifice ale unor fenomene, mai ales că tot ceea ce ține de viața naturii presupune procese complexe, pe care laboratoarele cele mai evoluate reușesc a le simula doar cu aproximație. Or gândirea concret-situativă a copilului are nevoie de ilustarea fidelă a realității propusă spre cunoaștere. Basmul facilitează contactul copilului și familiarizarea lui cu mecanismele nevăzute ale naturii prin elementul fabulos. Spre exemplu, copilul devinde conștient de rolul vital al luminii (soarelui) atunci când i se înfățișează (în basmul **Greuceanu**) un tânăr gata de orice sacrificiu pentru a elibera soarele și luna din prinsoarea unor zmei. Asta nu însemnă că singurul mod în care li se poate facilita cunoașterea și înțelegerea lumii vii este cel fabulos. În egală măsură, copii au nevoie de explicații raționale. Când poveștile realiste sunt combinate cu o expunere la basme amplă și corectă din punct de vedere psihologic, atunci copilul primește informații care se adresează celor două părți ale personalității sale în formare -cea rațională și cea emoțională [1, p. 82].

Un aspect pe care copilul îl percepe cu dificultate sau deloc este relația omului cu natura. Atât timp cât mediul natural este un univers necunoscut copilului, acesta va avea motive întemeiate să se teamă de el sau să-l respingă. Majoritatea copiilor sunt speriați de întunericul nopții, de tunet, de fulger sau de viscol, privesc cu reticență sau refuză să intre în pădure, într-un lan de porumb sau într-o apă curgătoare etc. Reacția lor rezidă în sentimentul de nesiguranță de care sunt dominați atunci când sunt în situația de a le cunoaște empiric. Explicațiile raționale ale adulților nu sunt în măsură să-i liniștească. Doar faptul că e prezent un adult din partea căruia primesc asigurarea că nu li se poate întâmpla ceva rău alungă pentru moment fricile de care sunt stăpâniți copiii. Însă ele vor reveni dacă vor fi singuri, atunci când vor avea din nou ocazia să se confrunte cu aceste realități, deoarece explicațiile raționale ale adulților, nefiind înțelese, nu dau copiilor siguranța pe care le-o dă cunoașterea asumată în mod personal.

Tot prin intermediul basmului, copilul intuiește potențialul naturii, prin formele sale vegetale și animale, de a veni în sprijinul omului, mai ales atunci când acesta se află în impas. Eroii basmelor sunt ajutați de animale și plante să înfrunte probele de vrednicie și virtute (când rămân fără puteri, când sunt uciși sau se îmbolnăvesc, când trebuie să străbată teritorii pline de primejdii etc). Mesajul acestor intervenții salvatoare ale lumii naturale definește relația omului cu natura, pe care copilul trebuie să o cunoască și să o înțeleagă. Imaginile lumii basmice sunt cu mult mai convingătoare în privința datoriei omului de a proteja natura decât lecțiile de

biologie, și aceasta deoarece copilul asociază „datoriei” o altă semnificație, aceea de „recompensă”; adică o reacție firească a omului față de toate cele ce natura îi dăruiește, de la resurse pentru viață - apă și hrană - la emoții și experiențe spirituale înălțătoare.

b) **Intuirea etapelor vieții și a momentelor semnificative ale acesteia**

În mod empiric, copilul nu poate intui etapele vieții omului. Deși are în jurul său indivizi de vârste diferite, aceștia expun copilului doar anumite momente din parcursul unei vieți. Își vede tatăl adult, dar nu știe cum era acesta la vârsta copilăriei; își vede bunicul îmbătrânit, dar nu-și poate închipui cum era în tinerețe sau în copilărie. Pentru a fi capabil de unele asocieri care să ordoneze cronologic momentele devenirii umane după imaginea celor din jurul său, copilul are nevoie de procese cognitive și de informații pe care, până la intrarea în școlaritate nu le dobândește. Basmul, însă, oferă copilului imaginea de ansamblu a vieții, derulând firul trecerii eroului prin viață, de la naștere până la maturitate și bătrânețe. Odată cu descoperirea etapelor vieții, copilul conștientizează transformările de ordin fizic și moral pe care le presupune trecerea de la o etapă la alta, modul variat în care omul, la diferite vârste, percepe lumea, viața și cel în care se percepe pe sine în raport cu ele; intuiește că fiecare etapă a vieții are importanța sa și un specific al său, că omul ieșit din copilărie nu se mai joacă, ci înlocuiește jocul cu munca, că treptat, devine autonom și responsabil de alegerile pe care le face și de consecințele lor. În acest mod, oricât de puternică ar fi dorința unui copil de a-și manifesta independența, va ști că va veni un astfel de moment și va învăța să-l aștepte. Așa cum Hansel și Gretel acceptă decizia părinților de a-i abandona în pădure, fără a pretinde înțelegerea unor raționamente ale adulților, copilul va învăța să le accepte și să le urmeze.

În plus, pe lângă imaginea generală a vieții cu toate etapele ei, copilul va găsi în basm elemente cu care-și poate construi tabloul fiecărei etape: ce face un copil față de un adult sau un bătrân, ce este potrivit a fi cunoscut la vârsta copilărirei pentru a reuși în viața de adult, care este conduita pe care o poate adopta un copil, dar nu mai este admisă la vârsta maturității, când se poate omul căsători, când devine autonom, când poate deveni conducătorul altor oameni și în ce condiții, când se pregătește de moarte etc. Mai mult, unele basme prezintă în mod explicit și motivul schimbărilor ce se produc în viața omului de la o etapă la alta, potolind (spre exemplu) revolta copilului care se simte nedreptățit de faptul că părinții iau decizii în numele lui.

Familiarizarea copilului cu etapele vieții și imaginea lor simbolică este importantă pentru dezvoltarea sa, întrucât îl predispune la două atitudini corecte față de condiția și vârsta sa:

valorizarea și valorificarea copilăriei și proiectarea/planificarea viitorului, pentru că basmul ,,acționează în mod creator în acele temelii sufletești din care mai târziu răsar speranțele vieții și se nasc idealuri” [5].

c) **Meseriile și concepția despre muncă**

În lumea basmului, fantasticul și realitatea coexistă. Geniul creator popular armonizează forme ale lumii reale cu unele inedite, cu o funcționalitate inexplicabilă logic, fiind din acest motiv surprinzătoare, uimitoare și neînțelese. Ele definesc tărâmurile ireale din basm, ceea ce psihanaliștii apreciază ca fiind, de fapt, o oglindire a lumii lăuntrice a omului. Din sfera lumii reale, apar în basm personaje a căror identitate asimilează un meșteșug: croitorul, pescarul, vânătorul, grădinarul, găinăreasa, chelăreasa, cizmarul, morarul, muzicanții etc. Prin aceasta, ele devin mesagerele unei valori umane, *munca,* văzută ca acțiune ce aduce omului împlinire, echilibru și în măsură să dea sens vieții.

Discutând meseriile prezente în basm, Rudolf Meyer avansează ideea că, prin ele, în sufletul omului ajung semnale pozitive sau negative ale lumii exterioare, cu efect asupra caracterului: ,,Sufletul uman se leagă în mod inconștient cu lucrurile cu care are de-a face”[5, p 238]. Prin acesta, basmul atenționează copilul asupra dualității firii umane, în care rezidă și binele și răul, dar, mai mult decât atât, îi arată că dacă ființa omului este dominată de latura sa luminoasă, aceasta va ști să înfrunte și să anihileze răul.

Basmul nu etalează știința vreunui meșteșug, așa încât copilul să învețe a-l practica citind basmul. Meseriile amintite în basm trezesc curiozitatea copilului, orientându-l spre un anumit domeniu profesional. De la o vârstă fragedă, copilul căruia i se spun sau i se citesc basme, începe a-și construi o imagine a ceea ce va fi în plan profesional. De obicei, opțiunea va fi orientată către ocupația eroului pozitiv față de care se atașează afectiv în timpul lecturii/audierii poveștii.

d) **Model de comunicare**

Avem în vedere faptul că basmul propune un model ideal de comunicare interpersonală; spun ideal, deoarece fundamentele lui sunt de ordin axiologic. În a comunica empatic, cu respect față de interlocutor și statutul, condiția intelectuală și nevoile lui, stă adesea cheia eficienței comunicaționale. Basmul (românesc) descrie acest model comunicațional ideal prin formula ,,vorba dulce mult aduce”. Copilul îi intuiește caracteristicile comparând consecințele unor acte de comunicare ce nu respectă principiul axiologic cu cele ce survin unui act

comunicațional ce respectă aceste norme. Receptiv prin natura vârstei la tot ceea ce îi poate aduce o stare de bine și armonie, copilul va prelua în mod neintenționat modelul de comunicare prezent în basm. Mai mult decât atât, ar fi de subliniat faptul că puterea de autoimpunere a acestui model de comunicare este cu mult mai mare decât a celor pe care copilul le descoperă teoretic în școală, întrucât acelora le lipsesc exemplificările făcute într-o formă agreată de sensibiltatea și mintea copilului. Felul personajelor din basm de a relaționa la nivel verbal este mai aproape de percepția sensibilă a copilului, deci mai ușor de înțeles și de acceptat ca un exemplu de urmat sau ca o regulă.

În concluzie, educația tânărului se realizează prin interacțiunea dintre instruire și învățare, iar rezultatul intervenției didactice îl constituie formarea unei personalități capabile să răspundă idealului și finalităților educaționale ale epocii. În acest proces, basmul se afirmă ca o resursă cu evidente valențe instructive și educative, manifestate atât la nivelul formei sale narative și expresive, cât și la nivelul conținutului și al semnificațiilor pe care le transmite.

Prin specificul său, basmul facilitează instruirea și învățarea, oferind copilului contexte accesibile de cunoaștere, reflecție și formare și răspunzând, astfel, exigențelor impuse de finalitățile educației. Dimensiunea sa educativă se configurează, în mod deosebit, prin valorificarea și transmiterea unor valori morale cu caracter peren, sedimentate în experiența și înțelepciunea populară: lupta împotriva nedreptății și a răului, prețuirea muncii și formarea omului prin muncă, respectul și recunoștința față de părinți, solidaritatea și întrajutorarea, precum și relația armonioasă dintre om și natură.

Prin urmare, basmul nu reprezintă doar un conținut literar destinat lecturii școlare, ci un veritabil **instrument de instruire şi formare**, capabil să contribuie la dezvoltarea cognitivă, morală și axiologică a elevului și la apropierea acestuia de valorile fundamentale ale existenței umane.

Bibliografie:

1. BETTELHEIM, B. (2017), *Psihanaliza basmelor,* trad. Teodor Fleseru, Bucuresti: Univers, 480 p, ISBN 978-606-771-092-2
2. COCORADĂ, E, (2015). *Basmul-tărâm al paradoxului,* în vol. *Liliana Ezechil-60,* coord. Langa, C; Soare, E. Pitești: Editura Paralela 45, ISBN 978-973-47-2077-4.
3. GUȚU,V; VICOL, M;(2014), *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism,*
4. IUCU, R. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative,* București: Polirom, 220 p, ISBN 978-973-46-1151-5.

5. MEYER, R. (2008), *Înțelepciunea basmelor populare,* București: Univers enciclopedic, ISBN 978-973-637-170-7.

Școala care formează oameni, nu doar elevi

Prof. Urdea Cristina Ioana

Școala Gimnazială "Nicolae Simonide„ Pitești

Când spunem „școală", ne gândim adesea la săli de clasă, manuale, teme, teste și note. Ne gândim la lecții care trebuie învățate și la rezultate care trebuie obținute. Dar școala înseamnă mai mult decât toate acestea. În fiecare zi, în spatele unei bănci stă un copil care nu vine la școală doar pentru a învăța o materie, ci și pentru a învăța despre viață.

Un elev trebuie să învețe să scrie, să calculeze, să citească, să gândească și să își dezvolte cunoștințele. Dar, în același timp, trebuie să învețe să fie responsabil, să respecte oamenii din jur, să își recunoască greșelile, să își apere opiniile fără să îi jignească pe ceilalți și să ofere ajutor atunci când este nevoie. Aceste lucruri se învață prin experiență, prin exemple și prin relațiile pe care le construim în școală.

Dincolo de catalog

Catalogul poate spune cât de bine s-a descurcat un elev la o anumită materie. Nu poate spune însă dacă acel elev este un prieten bun, dacă știe să asculte, dacă are curajul să recunoască atunci când greșește sau dacă știe să se ridice după un eșec.

O notă poate măsura un rezultat. Nu poate măsura caracterul.

Școala nu ar trebui să îi învețe pe copii că valoarea lor depinde de note. Rezultatele sunt importante, dar nu reprezintă întreaga persoană.

Un elev care primește o notă mică nu este un eșec. Este un elev care, într-un anumit moment, nu a obținut rezultatul dorit. Diferența dintre aceste două idei poate părea mică, însă poate schimba felul în care un copil se privește pe sine.

Școala ar trebui să îi învețe pe elevi că este normal să greșească și că important este să învețe din ceea ce nu a mers.

Lecțiile care nu se scriu pe tablă

Există lecții care nu au nevoie de cretă, tablă sau caiet.

Când un elev își ajută colegul, învață solidaritatea.

Când doi colegi rezolvă un conflict prin dialog, învață respectul.

Când un elev recunoaște că a greșit, învață responsabilitatea.

Când continuă să încerce după un eșec, învață perseverența.

Iar atunci când un copil observă că un coleg este trist și alege să îi fie alături, învață empatia.

Acestea sunt lecții care nu se termină odată cu ora. Ele îl urmează pe elev și după ce părăsește școala. Poate că peste zece sau douăzeci de ani nu își va aminti toate formulele sau toate definițiile învățate. Dar își poate aminti profesorul care a avut încredere în el, colegul care l-a ajutat într-un moment dificil sau ziua în care a înțeles că o greșeală nu înseamnă că trebuie să renunțe.

Profesorul – mai mult decât un transmițător de informații

În formarea unui om, profesorul are un rol important. El nu este doar cel care predă o materie. Este și un model.

Felul în care vorbește cu elevii, felul în care reacționează la greșelile lor, modul în care rezolvă un conflict sau felul în care îi încurajează pot deveni exemple pe care copiii le vor purta cu ei.

Un profesor nu trebuie să fie perfect pentru a fi un profesor bun. Trebuie să fie corect, răbdător, atent și dispus să vadă dincolo de o notă sau de un comportament.

Uneori, un copil nu are nevoie de încă o critică. Are nevoie să audă: „Hai să vedem împreună unde ai greșit.” Uneori, nu are nevoie să i se spună că nu poate. Are nevoie de cineva care să îi spună: „Încearcă din nou.” Iar uneori, cea mai importantă lecție poate fi transmisă fără cuvinte, printr-un simplu exemplu.

O școală pentru viață

Viața nu ne va întreba doar ce note am obținut. Ne va pune în situații în care va trebui să luăm decizii, să lucrăm cu oameni diferiți, să rezolvăm probleme și să facem față dezamăgirilor.

Vom avea momente în care vom reuși și momente în care vom eșua. Vom întâlni oameni care ne vor înțelege și oameni care nu ne vor înțelege. Vom avea nevoie de curaj, răbdare și încredere. Școala ar trebui să pregătească elevii și pentru aceste momente.

Un copil care învață doar să memoreze poate obține rezultate bune la un test. Un copil care învață să gândească, să întrebe, să colaboreze și să își gestioneze emoțiile este mai bine pregătit pentru situațiile reale ale vieții.

Educația nu ar trebui să producă oameni identici. Ar trebui să îi ajute pe copii să își descopere propriile calități.

Unii vor deveni medici, alții profesori, ingineri, artiști, antreprenori sau sportivi. Dar indiferent de profesia aleasă, toți vor avea nevoie să fie oameni buni, responsabili și capabili să îi respecte pe ceilalți.

O școală în care fiecare copil contează

O școală care formează oameni este o școală în care fiecare elev simte că are valoare.

Nu doar cel care ia cele mai mari note.

Nu doar cel care câștigă concursuri.

Nu doar cel care răspunde primul.

Și copilul timid contează. Și copilul care are nevoie de mai mult timp contează. Și cel care greșește contează. Și cel care încă nu și-a descoperit talentul contează.

Fiecare copil are propriul său ritm. Adevărata misiune a școlii nu este să îi facă pe toți să ajungă în același loc, ci să îi ajute să descopere **care este propriul lor drum**.

Ce rămâne după școală?

La finalul anilor de școală, elevul va pleca din bancă. Manualele vor rămâne în urmă, caietele vor fi puse într-un sertar, iar unele lecții vor fi uitate, dar ceea ce a devenit acel copil va merge mai departe. Â

Dacă școala l-a învățat să fie curios, va continua să învețe.

Dacă l-a învățat să respecte, va ști să construiască relații.

Dacă l-a învățat să nu renunțe, va putea trece mai ușor peste obstacole.

Dacă l-a învățat să gândească, nu va accepta orice răspuns fără să îl analizeze.

Dacă l-a învățat să fie empatic, va putea vedea omul din spatele aparențelor.

În școală descoperim nu doar lumea, ci și o parte din noi înșine. Avem nevoie de școli în care performanța să fie încurajată. Avem nevoie de reguli, dar și de înțelegere. Avem nevoie de cunoștințe, dar și de valori. Avem nevoie de profesori care predau bine, dar și de profesori care știu să asculte. Un elev poate ieși din școală cu o mulțime de diplome și, totuși, să nu știe cine este.

Dar dacă iese din școală curios, responsabil, empatic, curajos și capabil să îi respecte pe cei din jur, atunci educația și-a îndeplinit una dintre cele mai importante misiuni.

O școală bună formează elevi pregătiți pentru examene. O școală adevărată formează oameni pregătiți pentru viață.

Bibliografie

1. Cucoș, Constantin – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
2. Delors, Jacques– *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași.
3. Goleman, Daniel – *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
4. Gardner, Howard – *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, București.

Inteligența emoțională și succesul școlar

Prof. Urdea Cristina Ioana

Școala Gimnazială "Nicolae Simonide„ Pitești

Când vorbim despre succesul unui elev, ne gândim la note mari, premii, diplome și rezultate bune la examene. Succesul adevărat în educație înseamnă mai mult decât performanță academică. Înseamnă și să știi să fii om.

Aici intervine **inteligența emoțională**. Ea este acea formă de inteligență care ne ajută să ne înțelegem emoțiile, să le acceptăm și să le gestionăm, dar și să observăm ceea ce simt oamenii din jurul nostru. Nu apare întotdeauna în catalog și nu poate fi măsurată printr-o notă, însă își face simțită prezența în aproape fiecare moment al vieții de elev.

Gândiți-vă la un elev care intră într-o sală de clasă înaintea unui test important. Știe materia, a învățat, dar inima îi bate mai repede, mâinile îi transpiră și îi este teamă că va uita tot. Cunoștințele sunt acolo, însă emoțiile îi pot influența capacitatea de a le folosi. Dacă acel elev învață să-și recunoască frica și să o transforme în concentrare, are un avantaj important. Nu pentru că nu mai simte emoții, ci pentru că a învățat să nu fie controlat de ele.

A fi inteligent emoțional nu înseamnă să nu plângi, să nu te enervezi sau să nu îți fie teamă. Înseamnă să înțelegi de ce simți ceea ce simți și să alegi cum reacționezi.

Școala este unul dintre locurile în care învățăm această lecție. Aici nu întâlnim doar manuale și exerciții, ci și oameni diferiți, opinii diferite, prietenii, conflicte, dezamăgiri și momente de bucurie. Uneori, cea mai dificilă lecție nu este cea scrisă pe tablă, ci aceea în care trebuie să învățăm să ne înțelegem pe noi înșine.

Un elev care își cunoaște emoțiile își poate înțelege mai bine și dificultățile. Dacă este nervos pentru că nu a reușit să rezolve un exercițiu, poate învăța să nu transforme o simplă greșeală într-o concluzie despre propria valoare. „Nu am reușit astăzi" nu înseamnă „nu voi reuși niciodată". Între cele două afirmații există o diferență uriașă: **speranța**.

Inteligența emoțională este legată și de relațiile cu ceilalți. Un coleg care știe să asculte, să ofere sprijin și să respecte sentimentele celor din jur contribuie la crearea unui colectiv în care oamenii se simt în siguranță. Iar un elev care se simte acceptat și respectat poate avea mai mult curaj să pună întrebări, să își exprime ideile și chiar să recunoască atunci când nu înțelege ceva.

Profesorul nu este doar persoana care transmite informații. El poate deveni omul care îl învață pe elev că o greșeală nu este un capăt de drum, că un rezultat slab nu îi definește valoarea și că fiecare persoană are propriul ritm de dezvoltare. Uneori, o încurajare spusă la momentul potrivit poate rămâne în memoria unui copil mult mai mult decât o lecție învățată pentru un test. Și familia are un rol important. Copilul care este ascultat fără să fie judecat învață că emoțiile sale contează. Copilul căruia i se permite să greșească învață că greșeala face parte din procesul de învățare. Iar copilul care este încurajat să încerce din nou învață una dintre cele mai importante lecții ale vieții: **nu trebuie să fii perfect pentru a avea valoare**.

Poate că acesta este motivul pentru care succesul școlar nu ar trebui să fie privit doar prin prisma notelor. O notă ne poate spune cât de bine a rezolvat un elev un test într-o anumită zi. Nu ne poate spune însă cât de mult a muncit, cât de mult s-a luptat cu propriile temeri sau cât curaj i-a trebuit pentru a nu renunța.

În fond, educația nu ar trebui să construiască doar minți capabile să rezolve probleme, ci și oameni capabili să le înțeleagă. Un elev poate învăța formule, definiții și teorii, dar dacă nu învață să se respecte pe sine și pe ceilalți, educația lui rămâne incompletă.

Inteligența emoțională este puntea dintre ceea ce știm și ceea ce devenim**.** Ea ne ajută să transformăm informația în experiență, greșeala în lecție, emoția în motivație și dificultatea în curaj.

Adevăratul succes școlar nu este doar momentul în care vezi o notă mare scrisă pe o foaie. Este și momentul în care, după un eșec, alegi să mai încerci. Este atunci când îți ajuți colegul fără să aștepți nimic în schimb. Este atunci când ai curajul să spui „nu știu", pentru a putea învăța. Este atunci când înțelegi că a fi bun la școală nu înseamnă doar să ai răspunsurile corecte, ci și să știi cum să te porți atunci când răspunsul tău este greșit.

Școala ne pregătește pentru examene, dar inteligența emoțională ne pregătește pentru viață.

Bibliografie

1. **Goleman, Daniel** – *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York, 1995. Google Cărți
2. **Salovey, Peter & Mayer, John D.** – „Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, 1990, pp. 185–211. **S**scholars.unh.edu
3. **CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)** – *Academic Integration*, resursă despre integrarea învățării sociale și emoționale în procesul educațional.
4. **CASEL** – *The Benefits of School-Based Social and Emotional Learning Programs*, 2010. Studiu de sinteză privind efectele programelor de învățare socială și emoțională asupra elevilor și rezultatelor școlare.
5. **CASEL** – *SEL in the Classroom*, resursă despre dezvoltarea competențelor socio-emoționale în mediul școlar și legătura acestora cu performanța academică

Știința de a educa și arta de a înțelege

Prof. Urdea Cristina Ioana

Școala Gimnazială "Nicolae Simonide„ Pitești

Educația începe cu mult înainte de prima lecție și continuă mult după ce se termină ultima oră. Ea nu înseamnă doar cărți, caiete, note și examene. Înseamnă oameni. Înseamnă întâlnirea dintre un profesor care încearcă să transmită ceea ce știe și un elev care încearcă să descopere lumea, dar și pe sine.

Educația poate fi privită din două perspective: **ca știință și ca artă**. Știința ne ajută să înțelegem cum învață oamenii, ce metode pot fi folosite și cum poate fi organizat procesul educațional. Arta, însă, ne învață ceva mult mai subtil: cum să înțelegem omul din fața noastră.

Un profesor poate cunoaște foarte bine materia pe care o predă. Poate avea lecții bine pregătite, explicații clare și activități interesante. Dar toate acestea nu sunt suficiente dacă nu reușește să observe elevii din fața lui. Fiecare copil este diferit. Unul învață repede, altul are nevoie de mai mult timp. Unul pune foarte multe întrebări, altul preferă să tacă. Unul are încredere în el, altul se teme permanent că va greși.

A educa înseamnă să observi aceste diferențe și să nu încerci să îi transformi pe toți în același tip de elev.

Uneori, un copil care nu răspunde la ore nu este nepăsător. Poate fi timid. Uneori, un elev care greșește în mod repetat nu este leneș. Poate că are nevoie ca lucrurile să îi fie explicate într-un alt mod. Iar uneori, un copil care pare dezinteresat are nevoie, înainte de orice, să simtă că cineva crede în el.

Înainte de a corecta un comportament, trebuie să încercăm să îl înțelegem.

A înțelege nu înseamnă să accepți orice și să renunți la reguli. Înseamnă să cauți motivul pentru care un copil reacționează într-un anumit fel. Înseamnă să nu pui o etichetă definitivă pe o persoană doar pentru o greșeală.

Un elev poate avea o zi proastă. Poate fi obosit, trist, îngrijorat sau dezamăgit. Dacă profesorul vede doar lipsa de atenție, poate pedepsi comportamentul. Dacă încearcă să vadă și emoția din spatele lui, poate descoperi o nevoie.

Copiii nu au nevoie de oameni care să le spună permanent ce fac greșit. Au nevoie de oameni care să le arate că pot deveni mai buni.

Și aici apare una dintre cele mai importante misiuni ale profesorului: **să construiască încredere**.

O notă mică poate fi uitată. O observație poate fi uitată. Dar sentimentul că un adult a crezut în tine poate rămâne ani întregi.

Un profesor poate spune „Nu ai reușit" și poate închide o ușă. Sau poate spune „Nu ai reușit încă, hai să încercăm din nou" și poate deschide una.

Diferența pare mică, dar pentru un copil poate fi uriașă.

Educația nu este doar despre a transmite informații. Este și despre a forma caractere. În școală, elevii învață nu numai formule și definiții, ci și ce înseamnă respectul, răbdarea, responsabilitatea, colaborarea și perseverența.

Învață să lucreze împreună cu oameni care nu gândesc la fel ca ei. Învață să accepte că pot exista mai multe opinii. Învață să piardă și să câștige. Învață că uneori trebuie să ceară ajutor și că alteori trebuie să îl ofere.

Toate aceste lucruri nu apar întotdeauna într-un manual, dar fac parte din educație.
O școală adevărată nu ar trebui să fie doar un loc în care elevii sunt pregătiți pentru teste. Ar trebui să fie un loc în care sunt pregătiți pentru viață, iar pentru aceasta este nevoie de profesori care să știe nu doar **să vorbească**, ci și **să asculte**.

Ascultarea este una dintre cele mai simple, dar și una dintre cele mai importante forme de respect. Atunci când un copil simte că este ascultat, începe să aibă curajul să vorbească. Când simte că opinia lui contează, începe să participe. Când nu se teme că va fi judecat pentru fiecare greșeală, începe să învețe mai liber.

Poate că acesta este unul dintre cele mai mari paradoxuri ale educației: pentru a-i învăța pe copii, trebuie mai întâi să fii dispus să îi cunoști.
Profesorul nu trebuie să știe povestea fiecărui elev în toate detaliile. Dar trebuie să fie atent la omul din spatele răspunsurilor, al notelor și al comportamentului.

La fel, elevii au nevoie să învețe să își înțeleagă profesorii. Și profesorii sunt oameni. Pot avea zile dificile, pot obosi și pot greși. O relație educațională sănătoasă nu se construiește prin perfecțiune, ci prin respect reciproc.

Într-o lume în care avem acces la o cantitate uriașă de informație, rolul profesorului nu dispare. Din contră, devine poate și mai important. Informația poate fi găsită aproape oriunde, dar cineva trebuie să ne învețe cum să o înțelegem, cum să o folosim și cum să o transformăm în cunoaștere.

Știința de a educa ne arată cum putem transmite cunoașterea. Arta de a înțelege ne arată cum putem ajunge la sufletul celui care învață.

Când cele două se întâlnesc, educația devine mai mult decât o lecție. Devine o experiență care poate schimba un om.

Poate că succesul unui profesor nu se măsoară doar prin câți elevi au luat note mari la materia sa. Poate că adevăratul succes se vede atunci când un elev devine mai curios, mai sigur pe el, mai respectuos și mai dornic să învețe.

Pentru că, la final, profesorul nu lasă în urma lui doar lecții predate. Lasă urme în oameni.

Uneori, cea mai importantă lecție nu este cea pe care profesorul a scris-o pe tablă, ci cea pe care elevul o poartă cu el mult timp după ce a plecat din clasă.

A educa înseamnă să formezi minți. A înțelege înseamnă să atingi suflete. Iar adevărata educație începe atunci când reușim să le facem pe amândouă.

Bibliografie

1. **Goleman, Daniel** – *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.
2. **Delors, Jacques (coord.)** – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași.
3. **Rogers, Carl R.** – *A deveni o persoană*, Editura Trei, București.
4. **Gardner, Howard** – *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*, Editura Sigma, București.

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Articol științific cu elemente de bune practici în învățământul primar

Prof. înv. primar Urs Anemary Ely-Liz

Colegiul Național Pedagigic „Regina Maaria” Deva

1. Introducere

Școala secolului XXI funcționează într-o realitate aflată într-o permanentă transformare. Copiii de astăzi cresc într-un mediu în care informația este accesibilă rapid, tehnologia este prezentă în viața cotidiană, iar profesiile și competențele necesare pentru integrarea socială și profesională se află într-o continuă redefinire. În aceste condiții, educația nu mai poate fi redusă la acumularea și reproducerea unor informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să înțeleagă lumea, să se adapteze schimbării și să participe responsabil la construirea ei.

În învățământul primar, această transformare este cu atât mai importantă cu cât primii ani de școlaritate reprezintă o etapă fundamentală pentru dezvoltarea intelectuală, afectivă, socială și morală a copilului. Modul în care elevul este încurajat să pună întrebări, să greșească, să încerce soluții diferite și să își exprime ideile poate influența decisiv raportarea sa ulterioară la învățare.

În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică se configurează ca două dimensiuni complementare. Creativitatea îi oferă copilului posibilitatea de a genera idei, perspective și soluții originale, în timp ce reflecția pedagogică îl determină pe profesor să analizeze critic propriile demersuri, să observe nevoile reale ale elevilor și să adapteze procesul educațional. Împreună, acestea susțin o educație relevantă, umanistă și conectată la complexitatea lumii actuale.

2. Creativitatea – dimensiune fundamentală a educației contemporane

Creativitatea nu trebuie înțeleasă exclusiv ca talent artistic sau ca abilitate rezervată unui număr limitat de copii. În sens educațional, creativitatea reprezintă capacitatea de a formula idei noi, de a realiza conexiuni neobișnuite, de a identifica alternative și de a aborda o situație din perspective

diferite. Ea se manifestă în toate ariile curriculare: în rezolvarea unei probleme matematice, în formularea unei povești, în interpretarea unui text, în realizarea unei lucrări plastice sau în găsirea unei soluții pentru o situație de viață.

La vârsta școlară mică, creativitatea este favorizată de curiozitate, joc, explorare și interacțiune. Copilul are nevoie de un climat educațional în care întrebările sale să fie valorizate, iar răspunsurile să nu fie întotdeauna limitate la o singură variantă corectă. Profesorul devine facilitator al învățării și creează situații în care elevii pot experimenta, compara, argumenta și construi propriile semnificații.

Un demers pedagogic creativ presupune utilizarea unor metode precum brainstormingul, problematizarea, învățarea prin proiecte, jocul de rol, metoda cubului, ciorchinele, harta conceptuală, studiul de caz, învățarea prin cooperare și tehnicile de reflecție. Valoarea acestor metode nu constă în folosirea lor mecanică, ci în capacitatea cadrului didactic de a le integra într-un scenariu coerent, adaptat particularităților clasei.

3. Reflecția pedagogică și rolul cadrului didactic

Reflecția pedagogică presupune capacitatea profesorului de a analiza sistematic experiențele de predare și învățare, de a identifica ceea ce a funcționat, ceea ce poate fi îmbunătățit și modul în care propriile decizii au influențat progresul elevilor. Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea «Ce am predat?», ci formulează întrebări precum: «Ce au învățat efectiv elevii?», «Cum am observat acest lucru?», «Cine a participat și cine a rămas în afara activității?», «Ce aș putea schimba?» și «Cum pot face învățarea mai relevantă pentru copii?»

Reflecția pedagogică este strâns legată de dezvoltarea profesională continuă. Ea transformă experiența cotidiană într-o sursă de învățare pentru profesor și contribuie la formarea unei practici adaptative. În locul aplicării rigide a unor rețete didactice, cadrul didactic își construiește propriile răspunsuri pornind de la realitatea concretă a clasei.

În același timp, reflecția nu este exclusiv apanajul adultului. Elevii pot fi implicați în procese de autoreflecție prin întrebări simple, jurnale de învățare, bilețele de ieșire, scale de autoevaluare sau discuții de grup. Astfel, copilul învață să își observe progresul, să își recunoască dificultățile și să formuleze pași pentru îmbunătățire.

4. Educația umanistă și dezvoltarea copilului în școala primară

O educație umanistă pornește de la recunoașterea copilului ca persoană unică, cu nevoi, interese, emoții, ritmuri și potențialuri diferite. Într-o astfel de perspectivă, rezultatele școlare sunt importante, dar nu epuizează finalitățile educației. Școala trebuie să contribuie și la dezvoltarea autonomiei, empatiei, responsabilității, respectului pentru diversitate și capacității de a construi relații sănătoase.

Pentru elevul din ciclul primar, sentimentul de siguranță psihologică reprezintă o condiție importantă a învățării. Un copil care se teme să greșească va evita adesea să formuleze ipoteze și să propună soluții originale. De aceea, profesorul trebuie să construiască un climat în care eroarea să fie tratată ca oportunitate de învățare, nu ca eșec personal.

Educația umanistă presupune și o reconsiderare a relației profesor-elev. Autoritatea pedagogică nu este diminuată prin dialog și empatie, ci devine mai eficientă atunci când este susținută de încredere, consecvență și respect reciproc. Copilul este încurajat să fie participant activ la propria formare, iar profesorul își asumă rolul de ghid, mediator și model de învățare continuă.

5. Creativitatea și reflecția pedagogică în proiectarea învățării

Cultivarea creativității presupune mai mult decât introducerea unor activități atractive. Ea necesită proiectarea unor contexte în care elevii să fie provocați cognitiv și emoțional. O sarcină creativă autentică trebuie să ofere un grad de libertate, să permită mai multe modalități de rezolvare și să valorifice experiențele personale ale copiilor.

În proiectarea unei lecții, cadrul didactic poate porni de la o problemă relevantă pentru viața elevilor. De exemplu, în locul unei simple exerciții a operațiilor matematice, elevii pot fi invitați să planifice o activitate pentru clasă, să calculeze resurse, să compare variante și să argumenteze alegerea făcută. În acest fel, cunoștințele sunt integrate într-un context semnificativ.

Tehnologia digitală poate amplifica aceste experiențe, dar nu trebuie să înlocuiască relația pedagogică. Resursele digitale sunt valoroase atunci când susțin explorarea, colaborarea, comunicarea și feedbackul. Utilizarea lor trebuie să pornească de la obiectivele educaționale și de la nevoile elevilor, nu de la simpla dorință de a integra tehnologie.

6. Exemplu de bună practică în învățământul primar

Titlul activității: „Orașul viitorului – cum putem construi o comunitate în care să ne fie bine?”

Activitatea este concepută pentru elevii din ciclul primar și are caracter interdisciplinar, integrând elemente de comunicare, matematică, științe, educație civică, arte vizuale și dezvoltare personală. Demersul pornește de la o întrebare-problemă: «Cum ar arăta o comunitate în care oamenii, natura și tehnologia ar coexista armonios?»

Scopul activității este dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a capacității de colaborare, prin implicarea elevilor într-o situație de învățare autentică. Activitatea urmărește, de asemenea, stimularea reflecției asupra mediului în care trăim și asupra responsabilității fiecăruia pentru comunitate.

Obiective operaționale

- să formuleze idei și soluții originale pentru îmbunătățirea comunității;
- să colaboreze în echipă și să își asume roluri în realizarea unei sarcini comune;
- să utilizeze informații din domenii diferite pentru rezolvarea unei probleme;
- să argumenteze alegerile realizate și să compare soluții alternative;
- să reflecteze asupra propriului mod de participare și asupra contribuției personale la activitatea grupului.

Desfășurarea activității

Etapa 1 – Provocarea. Profesorul prezintă o imagine imaginară a unui oraș din viitor și lansează întrebarea: «Ce ar trebui să existe într-un oraș în care copiii și adulții să se simtă fericiți, în siguranță și respectați?» Elevii formulează idei liber, fără evaluarea imediată a răspunsurilor.

Etapa 2 – Explorarea. Elevii lucrează în echipe și identifică elemente importante pentru comunitate: spații verzi, școli, locuri de joacă, mijloace de transport, surse de energie, spații pentru animale, centre culturale și zone de întâlnire. Fiecare echipă stabilește prioritățile și argumentează alegerile.

Etapa 3 – Construcția soluției. Grupurile realizează o reprezentare vizuală a «Orașului viitorului», folosind desen, colaj, materiale reciclabile sau instrumente digitale. Elevii sunt încurajați să propună soluții originale și să combine idei din domenii diferite.

Etapa 4 – Integrarea matematicii. Fiecare echipă primește o situație simplificată de planificare: trebuie să împartă un număr dat de spații disponibile între diferite categorii și să calculeze necesarul de materiale sau costuri fictive. Important este ca elevii să argumenteze deciziile și să observe că o problemă poate avea mai multe soluții.

Etapa 5 – Prezentarea și feedbackul. Fiecare echipă își prezintă proiectul. Colegii formulează întrebări și oferă feedback folosind structura «Mi-a plăcut…», «Am observat…», «Aș propune…». Accentul cade pe idei și pe proces, nu pe competiție.

Etapa 6 – Reflecția. La final, fiecare elev răspunde individual la trei întrebări: «Ce idee a mea a contribuit la proiect?», «Ce am învățat de la colegii mei?» și «Ce aș face diferit dacă aș relua activitatea?» Răspunsurile pot fi formulate oral sau consemnate într-un jurnal de reflecție.

Rolul profesorului în activitatea de bună practică

Profesorul are rolul de facilitator și observator activ. El nu oferă imediat soluții, ci formulează întrebări care îi ajută pe elevi să gândească: «De ce considerați că această soluție este potrivită?», «Ce s-ar întâmpla dacă…?», «Există și o altă variantă?», «Cum ați putea îmbunătăți ideea?» Prin aceste intervenții, cadrul didactic susține gândirea divergentă și îi ajută pe copii să treacă de la răspunsul spontan la argumentare și reflecție.

După activitate, profesorul realizează propria reflecție pedagogică. Analizează gradul de participare al elevilor, calitatea colaborării, dificultățile întâmpinate și eficiența strategiilor utilizate. De asemenea, observă dacă sarcinile au fost accesibile tuturor elevilor și dacă au existat oportunități reale pentru exprimarea creativității.

Evaluarea activității

Evaluarea este predominant formativă și urmărește atât produsul final, cât și procesul de învățare. Pot fi utilizate următoarele criterii: originalitatea ideilor, relevanța soluțiilor, implicarea în echipă, capacitatea de argumentare, utilizarea cunoștințelor interdisciplinare și capacitatea de autoreflecție. Evaluarea poate include observația sistematică, autoevaluarea și evaluarea între colegi.

Un instrument simplu de autoevaluare poate utiliza trei enunțuri: «Am contribuit cu o idee», «Am ascultat și am respectat ideile colegilor», «Am reușit să explic de ce am ales soluția noastră». Elevii pot marca fiecare enunț cu simboluri sau pe o scală de la 1 la 3, în funcție de nivelul de acord.

7. Valoarea pedagogică a practicii propuse

Exemplul prezentat demonstrează că o activitate de învățare relevantă nu presupune abandonarea conținuturilor curriculare, ci integrarea acestora în situații cu sens pentru copil. Elevii exersează competențe de comunicare, aplică noțiuni matematice, dezvoltă comportamente de cooperare și își exprimă creativitatea într-un context unitar.

Un avantaj important îl reprezintă diversitatea modalităților de participare. Un elev poate contribui printr-o idee, altul printr-un desen, altul printr-un calcul sau printr-o argumentare. Astfel, sunt valorizate profiluri diferite de învățare, iar succesul nu este definit exclusiv printr-un răspuns standardizat.

În același timp, activitatea oferă profesorului informații relevante despre elevi: modul în care aceștia comunică, negociază, rezolvă conflicte, gestionează incertitudinea și reacționează la lipsa unei soluții unice. Aceste observații pot fundamenta ulterior decizii pedagogice mai bine adaptate clasei.

8. Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două direcții esențiale pentru o educație relevantă și umanistă. Într-o lume complexă și în continuă schimbare, școala primară trebuie să îi ofere copilului nu doar cunoștințe, ci și contexte în care să gândească, să creeze, să coopereze, să își exprime emoțiile și să reflecteze asupra propriilor experiențe.

Creativitatea elevului este favorizată de un climat educațional bazat pe siguranță, încredere și libertatea de a explora. La rândul său, creativitatea profesorului se exprimă prin capacitatea de a proiecta situații de învățare autentice, flexibile și adaptate realității clasei. Reflecția pedagogică asigură legătura dintre intenția educațională și efectele reale ale intervenției didactice.

În concluzie, o educație ancorată în complexitatea lumii actuale este una care îl privește pe copil ca pe un participant activ, nu ca pe un simplu receptor de informații. Prin cultivarea creativității, a gândirii critice, a empatiei și a reflecției, școala poate contribui la formarea unor persoane autonome, responsabile și capabile să participe activ la viața comunității. Profesorul reflexiv și creativ devine, astfel, un factor esențial al transformării educației într-un proces cu adevărat relevant și uman.

Bibliografie selectivă

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Boulder, CO: Westview Press.
2. Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: D.C. Heath and Company.
3. Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Toronto: Pearson.
4. Gardner, H. (1993). Creating Minds. New York: Basic Books.
5. Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
6. Rogers, C. R. (1969). Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
7. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
8. UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.
9. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.

EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

SIMPOZION: Centrul European pentru Excelență în Educație
TEMA: Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale
SECȚIUNEA: Studii de caz și exemple de bune practici
AUTOR: Învățător Urzică Elena
INSTITUȚIA: Școala Gimnazială „Cănuță-Ionescu”, Urlați

Titlul lucrării:

Dezvoltarea gândirii creative și a reflexivității în ciclul primar prin metode activ-participative

1. Rezumat (Abstract)

Prezenta lucrare ilustrează o secvență de bune practici pedagogice aplicate la nivelul învățământului primar din cadrul Școlii Gimnaziale „Cănuță-Ionescu” din Urlați. Activitatea propusă demonstrează modul în care metodele activ-participative pot transforma clasa de elevi într-un laborator al creativității și al reflecției. Prin abordarea unui design didactic flexibil și umanist, elevii sunt stimulați să exploreze realități complexe, să colaboreze și să își exprime liber originalitatea, elemente esențiale pentru adaptarea la dinamica lumii actuale.

2. Argument / Context didactic

Învățământul primar reprezintă perioada optimă pentru cultivarea curiozității native a copilului. În societatea actuală, marcată de digitalizare și fluxuri masive de informații, rolul meu ca învățător nu mai este doar de a transmite cunoștințe, ci de a forma competențe transversale. Educația relevantă implică crearea unor contexte în care copiii învață cum să gândească, nu ce să gândească. Din acest motiv, am integrat la clasă metode care stimulează atât emisfera cerebrală dreaptă (creativitatea), cât și capacitatea de auto-analiză (reflecția).

3. Descrierea exemplului de bună practică (Activitatea concretă)

- Grup țintă: Elevii din ciclul primar.
- Strategia didactică utilizată: Învățarea bazată pe proiecte, tehnica „Ciorchinelui”, „Metoda Pălăriilor Gânditoare” adaptată pentru copii sau „Metoda cubului”.

- Desfășurarea pe pași:

  1. Provocarea (Ancorarea în realitate): Am pornit o lecție de la o problemă reală din viața comunității sau din universul copiilor (ex: protecția mediului, gestionarea emoțiilor într-un conflict sau crearea unei povești alternative).

  2. Explorarea creativă: Împărțiți în echipe, elevii au fost stimulați să găsească soluții neconvenționale folosind desenul, modelajul sau jocul de rol. Nu au existat răspunsuri „greșite”, ci doar perspective diferite.

  3. Reflecția pedagogică și autoreflecția elevilor: La finalul activității, fiecare elev a completat o scurtă „fișă de reflexie” cu trei întrebări simple sub formă de fețe zâmbitoare sau text scurt: Ce am învățat nou astăzi?, Ce mi s-a părut cel mai greu?, Cum pot folosi asta în viața de zi cu zi?.

4. Rezultate și impact

- Creșterea gradului de implicare a elevilor care de obicei sunt timizi sau reținuți.
- Dezvoltarea abilităților de comunicação empatică și colaborare în cadrul grupurilor de lucru.
- Realizarea unui portofoliu al clasei cu soluții creative și desene (dovezi fizice ale activității).
- Dezvoltarea propriei mele reflecții pedagogice prin adaptarea mersului lecției la reacțiile spontane și nevoile emoționale ale copiilor.

5. Concluzii

O educație umanistă și relevantă pornește de la respectul față de potențialul creativ al fiecărui copil. Prin transformarea fiecărei lecții într-un spațiu deschis dialogului și reflecției, îi pregătim pe micii elevi de la Școala Gimnazială „Cănuță-Ionescu” să devină adulți adaptabili, empatici și capabili să aducă soluții inovatoare într-o lume în continuă schimbare.

METODE MODERNE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚAREA CONTABILITĂȚII
MODELUL - ONLINE COLLABORATIVE LEARNING THEORY

Prof. Vârteiu Daniel – Petru

Liceul Tehnologic Aiud

Introducere

Învățarea colaborativă online reprezintă o modalitate de învățare desfășurată într-un context digital, care facilitează construirea continuă și colectivă a cunoștințelor și realizarea unor sarcini comune. Aceasta presupune interacțiunea și cooperarea dintre elevi într-un mediu virtual, în cadrul căruia aceștia își pot împărtăși cunoștințele, resursele și ideile, contribuind astfel la dezvoltarea reciprocă a procesului de învățare.

Acest model de învățare sprijină dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare într-un mediu virtual, prin intermediul platformelor de învățare online, care le oferă elevilor posibilitatea de a interacționa prin forumuri de discuții, sesiuni de videoconferință și proiecte de grup. Sarcinile colaborative online pot varia atât ca durată, cât și ca nivel de complexitate și intensitate, de la activități săptămânale de scurtă durată până la proiecte finale de amploare.

Prezentarea modelului Online Collaborative Learning Theory

Un exemplu frecvent întâlnit în cadrul învățării colaborative online îl reprezintă discuțiile săptămânale, prin intermediul cărora elevii își exprimă și își confruntă ideile, negociază diferite perspective și oferă feedback, realizând aceste interacțiuni „prin postări mai degrabă decât prin dialog sincron”. Prin urmare, învățarea colaborativă online prezintă un important potențial de reducere a sentimentului de izolare asociat mediilor de învățare la distanță, contribuind totodată la aprofundarea procesului de construire a cunoștințelor și la obținerea rezultatelor educaționale dorite.

Colaborarea presupune asumarea și împărțirea responsabilităților între membrii grupului, oferirea și primirea de sprijin atât emoțional, cât și cognitiv, precum și argumentarea și discutarea propriilor idei. De asemenea, aceasta implică stabilirea unor acorduri comune, ascultarea opiniilor celorlalți, schimbul de informații și puncte de vedere, precum și compararea diferitelor idei, interpretări și reprezentări alternative.

Învățarea colaborativă online are trei elemente esențiale:

1. ***Participarea***: Fiecare membru al grupului trebuie să participe activ la procesul de învățare.
2. ***Interacțiunea***: Membrii trebuie să interacționeze între ei pentru a împărtăși informații și pentru a testa idei.
3. ***Sinteză***: Produsul este creat de membri și reprezintă sinteza ideilor.

Studiile de specialitate evidențiază existența unei corelații pozitive între colaborare și sentimentul de comunitate în cadrul mediilor de învățare online. Dezvoltarea sentimentului de comunitate în rândul elevilor este influențată, în principal, de trei factori.

1. ***Proiectarea activităților de învățare*** astfel încât acestea să faciliteze interacțiunile dintre elevi și să contribuie la dezvoltarea relațiilor sociale.

2. ***Utilizarea adecvată și atentă a instrumentelor tehnologice***, precum forumurile de discuții multimodale, videoconferințele și rețelele de socializare, care facilitează comunicarea și interacțiunea dintre participanții la procesul educațional.
3. ***Promovarea unei comunicări online bazate pe deschidere, politețe și respect***, elemente esențiale pentru crearea unui climat favorabil colaborării și consolidării sentimentului de apartenență la comunitatea de învățare.

În ceea ce privește evaluarea existenței unei comunități de învățare online, se au în vedere o serie de indicatori observabili, printre care se numără interacțiunile active dintre cursanți, schimbul de resurse și informații, exprimarea sprijinului și încurajării reciproce, construirea socială a cunoștințelor prin acceptarea sau contestarea argumentată a ideilor, precum și disponibilitatea de a analiza și evalua în mod critic activitatea celorlalți. Acești indicatori evidențiază faptul că o comunitate de învățare online nu se limitează la simpla prezență a elevilor într-un spațiu virtual, ci presupune participare activă, interacțiune, sprijin reciproc și construirea colectivă a cunoștințelor.

Profesorii pot utiliza diverse aplicații și platforme digitale de învățare colaborativă, precum Moodle, Google Meet, Google Docs, Canva și Microsoft Teams, pentru a organiza activități de lucru în grup, pentru a facilita desfășurarea discuțiilor online și pentru a sprijini realizarea în comun a proiectelor. Prin intermediul acestor instrumente, elevii au posibilitatea de a-și exprima opiniile, de a face schimb de idei și resurse, de a colabora în mod eficient și de a participa activ la procesul de învățare. Totodată, utilizarea platformelor colaborative contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare, cooperare și rezolvare a problemelor în echipă.

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.

ANEXA 1 – Aplicație didactică Contabilitate

Tema: Înregistrarea operațiunilor economico-financiare și întocmirea balanței de verificare

Disciplina: Contabilitate
Clasa: a XI-a – profil economic
Durata: 50 minute
Model pedagogic: Online Collaborative Learning Theory
Forma de organizare: lucru colaborativ în echipe
Mediu digital: Google Classroom/Google Meet + Google Docs/Google Sheets

Competențe urmărite

La finalul activității, elevii vor fi capabili:

- să identifice conturile implicate în diferite operațiuni economico-financiare;
- să stabilească natura conturilor și modificările produse;
- să formuleze corect articolele contabile;
- să înregistreze operațiunile în documente contabile;
- să verifice corectitudinea înregistrărilor;
- să colaboreze și să comunice eficient în cadrul unei echipe;
- să argumenteze soluțiile contabile propuse.

Desfășurarea activității

Profesorul prezintă elevilor, prin intermediul unei videoconferințe pe **Google Meet**, un studiu de caz referitor la activitatea unei societăți comerciale fictive. Elevii sunt împărțiți în echipe de 5 membri și primesc acces la un document comun realizat în **Google Docs/Google Sheets**.

Fiecărei echipe îi este propusă următoarea situație:

Societatea „Alfa” S.R.L. efectuează următoarele operațiuni:

1. Se achiziționează mărfuri în valoare de 5.000 lei, TVA 21%, pe baza facturii primite de la furnizor.
2. Se achită furnizorului, prin bancă, suma datorată.
3. Se vând mărfuri în valoare de 8.000 lei, TVA 21%.
4. Clientul achită prin bancă contravaloarea facturii.
5. Se achiziționează rechizite pentru activitatea firmei, în valoare de 500 lei, TVA 21%, plata urmând să fie efectuată ulterior.

Organizarea colaborării online

Pentru a respecta principiile **Online Collaborative Learning Theory**, fiecare membru al echipei primește un rol distinct:

- **Elevul 1 – Analist:** identifică operațiunea economică și conturile implicate.
- **Elevul 2 – Contabil:** formulează articolele contabile.

- **Elevul 3 – Verificator:** verifică aplicarea corectă a regulilor debit/credit.
- **Elevul 4 – Documentarist:** completează tabelul comun și organizează rezultatele.
- **Elevul 5 – Prezentator:** prezintă soluția echipei și argumentează deciziile luate.

Elevii lucrează simultan în documentul online, unde pot introduce soluții, pot comenta răspunsurile colegilor și pot propune modificări. Astfel, rezultatul final nu este realizat individual, ci este construit prin **schimb de idei, negocierea soluțiilor și verificarea reciprocă a răspunsurilor**.

Exemplu de tabel colaborativ

Nr.	Operațiunea	Conturi implicate	Articol contabil	Verificarea echipei
1	Achiziție mărfuri	371, 4426, 401	371 = 401; 4426 = 401	✓
2	Plata furnizorului	401, 5121	401 = 5121	✓
3	Vânzare mărfuri	4111, 707, 4427	4111 = 707; 4111 = 4427	✓
4	Încasarea clientului	5121, 4111	5121 = 4111	✓
5	Achiziție rechizite	3028, 4426, 401	3028 = 401; 4426 = 401	✓

Rolul profesorului

În cadrul acestui model, profesorul nu oferă direct soluțiile, ci are rolul de **facilitator și moderator al procesului de învățare**. Acesta:

- formulează problema și stabilește sarcinile;
- organizează elevii în echipe;
- pune la dispoziție resursele digitale;
- monitorizează activitatea grupurilor;
- adresează întrebări pentru stimularea gândirii critice;
- intervine atunci când apar dificultăți;
- oferă feedback asupra soluțiilor;
- coordonează prezentarea rezultatelor.

De exemplu, dacă o echipă înregistrează greșit o operațiune, profesorul nu oferă imediat răspunsul corect, ci poate întreba: **„Ce modificare produce această operațiune asupra activului și pasivului?”** sau **„Care este natura contului și când se debitează acesta?”**. În acest mod, elevii sunt determinați să își argumenteze și să își verifice propriile soluții.

Etapa de discuție și negociere

După finalizarea sarcinii, fiecare echipă prezintă rezultatele. Celelalte echipe pot adresa întrebări sau pot identifica eventuale diferențe între soluții.

De exemplu, dacă două echipe au formulat diferit un articol contabil, acestea trebuie să își **argumenteze punctul de vedere**, iar membrii grupului discută și ajung la o soluție comună. Această etapă este esențială pentru modelul OCL, deoarece cunoștințele sunt construite prin **interacțiune, comunicare, argumentare și negocierea perspectivelor**.

Evaluarea

Evaluarea poate fi realizată atât individual, cât și la nivelul echipei.

Criterii de evaluare:

- corectitudinea identificării conturilor – 20%;
- corectitudinea articolelor contabile – 30%;
- capacitatea de argumentare – 15%;
- participarea la activitatea grupului – 15%;
- comunicarea și colaborarea – 10%;
- utilizarea adecvată a instrumentelor digitale – 10%.

La final, profesorul poate solicita fiecărui elev să răspundă individual la o întrebare scurtă, pentru a verifica dacă participarea la activitatea colaborativă a condus și la **însușirea individuală a cunoștințelor**.

Legătura cu Online Collaborative Learning Theory

Aplicația respectă principiile **Online Collaborative Learning Theory** deoarece elevii nu sunt simpli receptori ai informației, ci participă activ la construirea cunoștințelor. Prin intermediul instrumentelor digitale, aceștia **comunică, schimbă informații, își argumentează opiniile, oferă feedback, verifică soluțiile colegilor și negociază un răspuns comun**.

În acest context, învățarea contabilității devine un proces colaborativ în care tehnologia facilitează interacțiunea dintre elevi, iar profesorul creează cadrul necesar pentru construirea și aprofundarea cunoștințelor. Astfel, pe lângă competențele specifice disciplinei, activitatea contribuie la dezvoltarea competențelor de **comunicare, colaborare, gândire critică și rezolvare de probleme în echipă**.

ȘCOALA CA SPAȚIU AL DEZVOLTĂRII: COMPETENȚE, VALORI ȘI EXPERIENȚE AUTENTICE DE ÎNVĂȚARE

STUDIU DE SPECIALITATE

Autor: Vîță Florentina-Ștefania
Unitatea de învățământ:Școala Gimnazială Gârcov

Finalitățile educației actuale presupun formarea unei persoane capabile să utilizeze cunoștințele în situații diverse, să colaboreze, să comunice, să ia decizii și să participe responsabil la viața comunității. Din această perspectivă, școala trebuie să ofere elevilor contexte în care învățarea să fie legată de experiență și de probleme reale.

În ciclul primar, copilul învață eficient atunci când este implicat activ, când poate observa, experimenta, pune întrebări și discuta despre ceea ce a descoperit. Experiențele concrete oferă un suport important pentru formarea competențelor și valorilor.

Competența nu se reduce la acumularea unor informații. Ea presupune mobilizarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pentru rezolvarea unor situații. În activitatea didactică, acest lucru poate fi urmărit prin sarcini care solicită aplicarea și transferul.

De exemplu, o lecție despre măsurarea lungimii poate depăși exercițiul din manual printr-o activitate în care elevii măsoară obiecte din clasă și realizează un mic plan al spațiului. La Limba română, competențele de comunicare pot fi dezvoltate prin redactarea unui mesaj real, a unei invitații sau a unui text destinat colegilor.

Prin astfel de activități, elevul înțelege că ceea ce învață are utilitate și poate fi folosit pentru rezolvarea unor probleme concrete.

Formarea elevului presupune și dezvoltarea unor valori precum respectul, responsabilitatea, cooperarea, corectitudinea, solidaritatea și grija față de mediul înconjurător. Acestea se construiesc prin experiențe și comportamente, nu doar prin explicații.

Activitățile de grup oferă contexte naturale pentru exersarea respectului și cooperării. Proiectele de protejare a mediului pot susține responsabilitatea, iar activitățile de sprijin reciproc pot contribui la dezvoltarea empatiei. Profesorul trebuie să creeze situații în care valorile să fie trăite și discutate.

O experiență autentică este apropiată de o situație pe care elevul o poate întâlni în viața de zi cu zi și presupune o finalitate recognoscibilă. Astfel de experiențe pot fi construite prin proiecte, investigații, jocuri de rol, activități interdisciplinare sau probleme practice.

Exemplele pot include realizarea unui buget imaginar pentru o activitate a clasei, organizarea unei mini-biblioteci, realizarea unui ghid al regulilor clasei, observarea plantelor din spațiul școlii sau pregătirea unei campanii de informare.

Aceste sarcini permit integrarea mai multor discipline și îi ajută pe elevi să înțeleagă conexiunile dintre domenii. Strategii didactice active

Pentru transformarea clasei într-un spațiu al dezvoltării pot fi utilizate:

- învățarea prin proiect – elevii planifică, realizează și prezintă un produs;
- învățarea prin cooperare – elevii își asumă roluri și construiesc împreună rezultatul;
- problematizarea – elevii analizează situații și caută soluții;
- jocul de rol – elevii exersează comportamente și perspective diferite;
- investigația – elevii observă, formulează întrebări și trag concluzii;
- reflecția – elevii analizează ce au învățat și cum pot utiliza ceea ce au descoperit.

6. Aplicație didactică – „Clasa noastră, comunitatea noastră”

Elevii clasei a III-a primesc sarcina de a identifica trei lucruri care ar putea îmbunătăți viața clasei. În echipe, discută propunerile, aleg o idee și realizează un plan simplu de aplicare. Pot propune, de

exemplu, amenajarea unui colț de lectură, un sistem de păstrare a materialelor sau reguli pentru reducerea risipei de hârtie.

Fiecare echipă stabilește obiectivul, pașii, materialele și responsabilitățile. La final, proiectele sunt prezentate, iar clasa votează ideile care pot fi aplicate. Profesorul facilitează discuția și urmărește modul în care elevii argumentează, cooperează și iau decizii.

Activitatea dezvoltă comunicarea, gândirea critică, responsabilitatea și spiritul de inițiativă și oferă o experiență autentică, deoarece rezultatul poate produce o schimbare concretă în viața clasei.

Profesorul este organizatorul mediului de învățare și facilitatorul experiențelor. El stabilește obiectivele, selectează sarcinile, oferă resurse și sprijin și creează contexte în care fiecare elev poate participa.

Un cadru didactic orientat spre dezvoltare urmărește progresul individual, valorifică diversitatea și oferă feedback. Evaluarea nu trebuie să se limiteze la produsul final, ci poate include implicarea, cooperarea, strategia utilizată și capacitatea de reflecție.

Școala poate deveni un spațiu autentic al dezvoltării atunci când oferă elevilor posibilitatea de a aplica, de a coopera, de a reflecta și de a lua inițiative. Competențele și valorile se formează mai solid atunci când sunt exersate în contexte relevante.

În ciclul primar, experiențele autentice, proiectele și metodele active pot transforma învățarea într-un proces participativ și semnificativ. Printr-un climat bazat pe respect, responsabilitate și colaborare, școala contribuie la formarea unor elevi pregătiți să participe activ la viața socială și să învețe pe tot parcursul vieții.

Bibliografie selectivă

1. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.
2. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.
3. UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO.
4. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia învățării. Iași: Polirom.
5. Ministerul Educației. Curriculum național pentru învățământul primar și programele școlare în vigoare.

ÎNVĂȚAREA CU SENS ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ: INIȚIATIVĂ, AUTONOMIE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ

STUDIU DE SPECIALITATE

Autor:Vîtă Florentina-Ștefania
Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Gârcov

Transformările societății contemporane impun o perspectivă asupra educației în care elevul devine participant activ la propria formare. Informația este importantă, dar valoarea ei educativă crește atunci când elevul poate să o înțeleagă, să o utilizeze și să o transfere în contexte diferite.

În ciclul primar, învățarea cu sens poate fi construită prin situații apropiate de universul copiilor, prin întrebări, proiecte, jocuri didactice și sarcini care permit alegeri. Elevul începe astfel să perceapă școala nu doar ca pe un loc al cerințelor, ci ca pe un spațiu al descoperirii și al dezvoltării.

O experiență de învățare devine relevantă atunci când elevul poate identifica legătura dintre ceea ce învață și viața sa. De exemplu, noțiunile matematice pot fi aplicate în situații de cumpărare, măsurare sau organizare, iar competențele de comunicare pot fi exersate prin redactarea unor mesaje reale, prezentări sau proiecte.

Relevanța nu înseamnă simplificarea excesivă a conținuturilor. Profesorul păstrează obiectivele curriculare, dar creează contexte în care acestea capătă o finalitate vizibilă. Întrebări precum „Unde putem folosi ceea ce am învățat?” sau „Ce problemă putem rezolva cu această informație?” favorizează transferul.

Inițiativa presupune disponibilitatea de a propune idei, de a începe o activitate și de a căuta soluții. Pentru a o dezvolta, profesorul poate oferi elevilor posibilitatea de a face alegeri: tema unui produs, modul de prezentare, distribuirea rolurilor sau strategia de rezolvare.

Inițiativa trebuie susținută printr-un climat de încredere. Elevul trebuie să știe că o idee poate fi discutată și îmbunătățită fără teama de ridiculizare. În acest sens, feedbackul constructiv este mai valoros decât simpla apreciere a rezultatului final.

Autonomia se formează progresiv. Elevul învață să își organizeze activitatea, să își stabilească pași de lucru, să verifice rezultatul și să reflecteze asupra propriului progres. Profesorul oferă inițial sprijin mai consistent, apoi îl reduce treptat pe măsură ce copilul devine mai sigur pe propriile capacități.

Dezvoltarea personală include încrederea în sine, responsabilitatea, perseverența, autocunoașterea și capacitatea de a relaționa cu ceilalți. Activitățile de cooperare și reflecție pot contribui la toate aceste dimensiuni.

Strategii didactice pentru o învățare relevantă

Printre strategiile potrivite se numără:

- învățarea bazată pe proiect – elevii construiesc un produs cu o finalitate clară;
- problematizarea – elevii caută soluții pentru situații care nu au o rezolvare imediată;
- învățarea prin cooperare – responsabilitățile sunt distribuite și rezultatul este construit împreună;
- alegerea sarcinilor – elevii pot opta între modalități diferite de realizare;
- jurnalul de reflecție – elevii notează ce au învățat și ce dificultăți au întâmpinat;
- portofoliul – progresul este urmărit prin produse realizate în timp.
- Aplicație didactică – „Mica noastră comunitate”

În cadrul unei activități interdisciplinare, elevii clasei a III-a primesc sarcina de a identifica o problemă din comunitatea școlară și de a propune o soluție. Pot alege, de exemplu, îmbunătățirea unui spațiu, organizarea unei biblioteci de clasă sau promovarea unor reguli de economisire a resurselor.

Elevii lucrează în echipe, stabilesc roluri și aleg modul de prezentare: poster, machetă, prezentare orală sau mesaj digital. Profesorul nu oferă soluția, ci pune întrebări și sprijină organizarea activității.

La final, fiecare elev completează trei enunțuri: „Contribuția mea a fost…”, „Am învățat că…”, „Data viitoare aș…”. Activitatea valorifică inițiativa, autonomia, cooperarea și reflecția și conectează învățarea la o situație reală.

Profesorul are rolul de a proiecta situații de învățare care oferă elevului un scop, un grad adecvat de provocare și posibilități de alegere. El trebuie să mențină echilibrul dintre ghidare și autonomie, intervenind atunci când este necesar, fără a prelua responsabilitatea elevului.

Un cadru didactic preocupat de învățarea cu sens urmărește nu doar ce răspuns oferă elevul, ci și cum gândește, cum lucrează și ce poate transfera. Evaluarea formativă și feedbackul devin instrumente pentru progres.

Învățarea cu sens se construiește atunci când elevul înțelege utilitatea activității, este implicat în luarea unor decizii și are posibilitatea de a reflecta asupra propriului progres. Inițiativa și autonomia nu apar spontan, ci sunt dezvoltate prin experiențe educaționale planificate și susținute.

În ciclul primar, strategiile active, proiectele, sarcinile autentice și reflecția pot transforma activitatea școlară într-un proces relevant pentru dezvoltarea copilului. O astfel de abordare contribuie la formarea unui elev mai responsabil, mai încrezător și mai pregătit să învețe pe tot parcursul vieții.

Bibliografie selectivă

1. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.
2. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Macmillan.
3. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia învățării. Iași: Polirom.
4. UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO.
5. Ministerul Educației. Curriculum național pentru învățământul primar și programele școlare în vigoare.

EDUCAȚIA PENTRU SCHIMBARE: CREATIVITATE, GÂNDIRE REFLEXIVĂ ȘI ADAPTARE LA PROVOCĂRILE SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

STUDIU DE SPECIALITATE

Autor:Vîță Florentina-Ștefania

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Gârcov

Transformările sociale și tehnologice modifică permanent modul în care oamenii comunică, lucrează și învață. Școala trebuie să răspundă acestor schimbări fără a pierde dimensiunea umană a educației. Formarea elevului presupune atât achiziții cognitive, cât și dezvoltarea autonomiei, responsabilității, empatiei și capacității de a lua decizii.

În ciclul primar, această orientare poate fi realizată prin activități care valorifică întrebările copiilor, experiența personală, colaborarea și rezolvarea unor situații autentice. Creativitatea și reflecția devin astfel instrumente pentru o învățare mai profundă și mai relevantă.

Creativitatea presupune capacitatea de a genera idei și soluții originale și adecvate unei situații. În școală, ea poate fi stimulată prin sarcini deschise, problematizare, proiecte, jocuri de rol, investigații și activități interdisciplinare.

Un elev creativ nu este doar cel care produce lucrări artistice originale. Creativitatea se manifestă și atunci când copilul găsește o altă cale de rezolvare a unei probleme, formulează o ipoteză, propune o regulă, inventează un exemplu sau transferă o cunoștință într-un context nou.

Pentru dezvoltarea creativității este necesar un climat în care ideile sunt ascultate, întrebările sunt valorizate, iar greșeala este tratată ca oportunitate de învățare. Profesorul stabilește repere clare, dar oferă suficient spațiu pentru explorare.

Reflecția pedagogică presupune examinarea experiențelor de învățare, identificarea dificultăților și formularea unor concluzii pentru activitățile viitoare. La nivelul elevului, reflecția poate fi realizată prin întrebări simple: Ce am învățat? Ce mi-a fost dificil? Cum am rezolvat? Ce aș face diferit?

Prin reflecție, elevul devine mai conștient de propriul proces de învățare. El nu se limitează la obținerea unui răspuns, ci începe să observe strategiile prin care a ajuns la acesta. Acest proces susține autonomia și capacitatea de autoreglare.

Profesorul, la rândul său, poate reflecta asupra activităților realizate: care metode au generat implicare, ce sarcini au fost prea dificile și ce ajustări sunt necesare. Astfel, practica didactică devine flexibilă și orientată spre nevoile reale ale elevilor.

O educație relevantă nu poate fi redusă la performanțe academice. Elevul este o persoană cu nevoi cognitive, emoționale și sociale. Respectul, empatia, cooperarea și încrederea reprezintă condiții importante pentru dezvoltarea armonioasă.

Dimensiunea umanistă presupune recunoașterea diferențelor dintre elevi și oferirea unor oportunități reale de participare. Activitățile pot permite modalități diferite de exprimare: oral, scris, vizual, practic sau digital, menținând în același timp obiectivele educaționale.

Într-un astfel de climat, profesorul nu este doar transmițător de informații, ci și organizator al unor experiențe de învățare, facilitator și model de reflecție și respect.

Aplicație didactică – „Școala pe care ne-o imaginăm”

În cadrul unei activități interdisciplinare, elevii sunt invitați să răspundă la întrebarea: „Cum ar arăta școala ideală pentru copii?”. În echipe, aceștia identifică elementele pe care le consideră importante, discută argumentele și realizează un poster, o machetă sau o prezentare.

Profesorul adresează întrebări de reflecție: „De ce este important acest lucru?”, „Cum i-ar ajuta pe elevi?”, „Ce problemă ar rezolva?”. După prezentarea produselor, elevii compară propunerile și formulează trei idei pe care le-ar putea aplica în propria clasă.

Activitatea dezvoltă creativitatea prin producerea unor soluții originale și gândirea reflexivă prin argumentare și evaluarea ideilor. În același timp, promovează colaborarea, ascultarea și respectul pentru perspective diferite.

Profesorul are un rol esențial în transformarea clasei într-un spațiu în care elevii pot experimenta și reflecta. Pentru aceasta, el trebuie să proiecteze activități cu obiective clare, dar suficient de flexibile pentru a permite inițiativa elevilor.

Un profesor reflexiv își analizează permanent practica și este dispus să ajusteze metodele în funcție de feedbackul și progresul elevilor. Această atitudine contribuie la construirea unei educații dinamice, conectate la realitate și orientate spre dezvoltarea întregii persoane.

Educația pentru schimbare presupune formarea unor elevi capabili să înțeleagă, să creeze, să reflecteze și să se adapteze. Creativitatea oferă posibilitatea de a imagina soluții, iar reflecția ajută la înțelegerea experiențelor și la îmbunătățirea acțiunilor viitoare.

În ciclul primar, aceste dimensiuni pot fi cultivate prin metode active, activități interdisciplinare, sarcini autentice și contexte de cooperare. O educație relevantă și umanistă este una care pregătește copilul nu doar pentru evaluări, ci pentru participare responsabilă și adaptare într-o lume aflată în continuă transformare.

Bibliografie selectivă

1. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Boulder: Westview Press.
2. Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: D.C. Heath.
3. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD.
4. UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO.
5. Pânișoară, I.-O. (2017). Psihologia învățării. Iași: Polirom.
6. Ministerul Educației. Curriculum național pentru învățământul primar și programele școlare în vigoare.

Biblioteci și Cămine culturale ale Astrei din Maramureșul interbelic

Bibliotecile pentru popor, destinate îndeosebi clasei țărănești, sunt o creație a secolului al XIX-lea. Apariția lor a depins de atingerea unui nivel al științei de carte care să le facă accesibile unui număr corespunzător de cititori. În tinerele state naționale europene, guvernele și-au asumat adevărate politici vizând înființarea unor rețele de biblioteci pentru popor. În România, primele preocupări în domeniu sunt legate de persoana lui Spiru Haret. În calitate de ministru al Cultelor și Instrucțiunii, a inițiat, în 1898, primul program constând în dotarea școlilor sătești cu biblioteci deschise și adulților.[1]

În privința românilor din Transilvania, neimplicarea statului a lăsat loc liber inițiativei private . alături de bisericile românești, ”Astra”, din primele decenii de activitate, și-a propus să promoveze două direcții convergente. Una a constat în înființarea ”bibliotecilor poporale”, în număr cât mai mare; a doua, o mare bibliotecă centrală, instituție fundamentală a literaturii și a culturii naționale.[2]

Dintre toate bibliotecile poporale din Maramureș înființate până la începutul primului război mondial, cea mai prestigioasă era cea a Ieudului, care la 1914, cuprindea aproximativ 600 de volume.[3] După unire numărul bibliotecilor sătești sporește considerabil și se extinde la toate despărțămintele. Astfel în despărțământul Sighet, s-a ajuns ca în fiecare din cele 35 de comune să existe câte o bibliotecă, cartea provenind din donații de la sediul central din Sibiu. Din păcate, la Vișeu, în anul1923 exista doar o singură bibliotecă.[4] Despărțământul Iza era și el sărac în biblioteci poporale, având în anul 1924, doar un număr de opt.[5]

La Sighet rețeaua de biblioteci luase proporții semnificative, dar cu toate acestea Despărțământul nu dispunea de un raport al lor de activitatea. În anul 1925, Despărțământul Iza își reduce numărul de biblioteci din rețeaua de opt la șapte.[6] Din 1936, rețeaua de biblioteci s-a reorganizat sub directa îndrumare a profesorului I. Vrabete.[7]

În 1936 se înregistrează un reviriment pe linia rețelei de biblioteci din Maramureșul istoric. Aflăm că exista câte o bibliotecă în fiecare cerc cultural, care funcționau într-un mare număr de sate. Cifra volumelor cu care erau înzestrate era relativ mic, între 100 și 200. Astfel de biblioteci funcționau la Sighet, Bocicoiul Mare, Rona de Jos, Vad, Berbești, Călinești, Sârbi, Mara, Desești, Săliștea, Bârsana, Cuhea, Săpânța, Ocna Șugatag, Borșa, Remeți, Iapa și Săcel.[8]

În proiectele liderilor instituției, bibliotecile din centrele despărțămintelor, unde se aflau mai mulți intelectuali români și mai multe școli, trebuiau să se constituie în biblioteci regionale ale Astrei. Acestea ar fi trebuit să cuprindă în primul rând seriile de opere complete ale clasicilor literaturii române. Profesorilor și elevilor ar fi trebuit să le ofere cărțile din Biblioteca Pedagogică a Casei Școalelor. Cititorii ar fi trebuit să găsească în bibliotecile regionale toate

[1] Moga Valer, *”Astra” și societatea: 1920-1930*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003, p. 391.
[2] *Ibidem*.
[3] Bilțiu Pamfil, *op. cit*., p. 156.
[4] *Transilvania*, an LIV, nr. 8-9, 1923, p. 403, 408.
[5] *Transilvania*, an LVI, nr. 9-10, 1925, p. 418.
[6] *Ibidem*, p. 460.
[7] *Transilvania,* an LXVII, nr. 4, 1936, p. 402.
[8] *Ibidem*, p. 403.

seriile românești de popularizare a științelor, precum și toate colecțiile analoage Bibliotecii Poporale a ”Asociațiunii”.[9]

În general acest deziderat a rămas pe hârtie, conducătorii locali ai Astrei preferând să-și dedice mijloacele și eforturile înființării bibliotecilor poporale comunale. Puține dintre bibliotecile din centrele despărțămintelor au îndeplinit criteriile cerute unei biblioteci regionale. Ar putea fi totuși citate, în acest sens, biblioteca Despărțământului central județean Maramureș, cu 1660 de volume în anul 1930, instalată în Palatul Cultural Sighet, și biblioteca Despărțământului Brașov.[10]

Un loc aparte în despărțămintele Astrei l-au avut și căminele culturale, unele construite de Astra, altele închiriate și unde aveau loc o serie de evenimente culturale, sociale și economice. În Maramureșul voievodal, s-au remarcat prin activitatea lor cele din Cuhea unde s-au susținut sute de conferințe, a funcționat școala țărănească și o farmacie. La Sălișteː căminul a jucat rolul de cooperativă, măcelărie, sală de curs pentru adulți și sală de spectacol pentru corul din comună. În Săcel, în cadrul căminului cultural, funcționa o bibliotecă cuprinzând 160 de volume, o baie comunală și o sală de conferințe.[11]

[9] Moga Valer, *op. cit*., p. 400.
[10] *Ibidem*.
[11] *Căminul Maramureșean*, an I, nr. 1, 1 mai 1939, p. 3.

INFLUENȚA PERSONALITĂȚII PĂRINȚILOR ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI

Alegerea temei ,,Influența personalității părinților în dezvoltarea copilului'' are la bază convingerea că familia reprezintă primul și cel mai important mediu educational, iar trăsăturile de personalitate ale părinților modelează semnificativ evoluția copilului. În contextul actual, caracterizat prin schimbări sociale accelerate, diversitate de modele educaționale și presiuni multiple asupra familiei, se observă tot mai frecvent dificultăți de adaptare emoțională și comportamentală la vârsta școlară mică. Dincolo de educația primită la școală sau de influența societății, consider că părinții sunt cei care pun bazele caracterului, ale valorilor și ale modului în care un copil va privi lumea. Cred că fiecare gest, fiecare cuvânt și fiecare reactive a părinților contribuie într-o măsură mai mare sau mai mica la dezvoltarea copilului. Aceste realtăți determină necesitatea unei analize aprofundate a factorilor care influențează dezvoltarea copilului, între care personalitatea părinților ocupă un loc central.

Personalitatea părinților reprezintă un factor esențial în formarea și dezvoltarea personalității copilului, având un impact profund asupra dimensiunilor emoționale, sociale, cognitive și comportamentale ale acestuia. Încă din primii ani de viață, copilul își construiește primele reprezentări despre sine și despre lume în cadrul relației cu părinții, aceștia constituind principalele figuri de atașament și modele comportamentale. Modul în care părinții reacționează la nevoile copilului, își exprimă emoțiile, gestionează conflictele și stabilesc limite contribuie direct la conturarea securității emoționale și a echilibrului interior al copilului. Nu există părinți perfecți, însă felul în care aceștia își manifestă personalitatea are un impact major asupra echilibrului emotional al copilului. Atitudinea lor, modul în care rezolvă problemele și relația pe care o construiesc cu propriul copil contribuie la dezvoltarea unei personae capabile să se adapteze și să relaționeze armonios cu cei din jur.

Demersul investigativ este justificat de nevoia de a înțelege în ce măsură trăsăturile parentale- precum echilibrul emoțional, empatia, autoritatea, flexibilitatea sau nivelul de implicare se reflectă în comportamentul, motivația și performanțele copilului. Din perspectiva

practicii educaționale, cadrul didactic interacționează zilnic cu efectele climatului familial asupra copilului, fie că este vorba despre siguranță emoțională, autonomie, capacitate de cooperare sau dificultăți de autoreglare. În acest sens, investigarea relației dintre personalitatea părinților și dezvoltarea copilului contribuie la o mai bună înțelegere a comportamentelor școlare și la fundamentarea unor strategii eficiente de colaborare familie-școală.

Totodată, tema prezintă relevanță științifică prin raportarea la teorii consacrate ale dezvoltării(Piaget, Bowlby, Bandura, Vygotsky), care evidențiază rolul interacțiunii timpurii și al modelării comportamentale în formarea personalității copilului. Analiza acestei influențe permite integrarea perspectivei psihologice cu cea pedagogică, oferind un cadru coerent de interpretare a dezvoltării copilului în context familial și școlar.

Jean Piaget subliniază faptul că dezvoltarea cognitivă are loc prin interacțiunea activă cu mediul, iar părinții constituie primii facilitatori ai experiențelor de explorare și învățare. Modul în care aceștia stimulează curiozitatea, încurajează autonomia sau, dimpotrivă, limitează inițiativa copilului poate accelera sau inhiba dezvoltarea structurilor cognitive.

Din perspectiva teoriei atașamentului, formulată de John Bowlby, calitatea relației afective timpurii influențează nivelul de securitate emoțională al copilului, capacitatea sa de autoreglare și modalitatea de construire a relațiilor ulterioare. Un părinte echilibrat, disponibil și empatic favorizează dezvoltarea unui atașament securizant, în timp ce instabilitatea sau inconsecvența pot genera insecuritate și dificultăți de adaptare.

În același timp, teoria învățării sociale a lui Albert Bandura evidențiază rolul modelării comportamentale în formarea conduitei copilului. Copiii nu învață doar prin instrucțiuni explicite, ci mai ales prin observarea și imitarea comportamentelor parentale. Reacțiile emoționale, stilul de comunicare, modalitatea de gestionare a conflictelor sau atitudinea față de responsabilitate devin repere interiorizate, contribuind la structurarea propriei personalități a copilului.

De asemenea, perspectiva socio-culturală a lui Lev Vygotsky accentuează importanța interacțiunii cu adultul în dezvoltarea limbajului și a gândirii, părintele având rol de mediator în procesul de învățare.

Experiența mea didactică m-a determinat să observ direct cum diferențele în stilurile parentale influențează comportamentul și atitudinea copiilor în clasă. Această observație personală confirmă importanța investigării relației dintre personalitatea părinților și dezvoltarea copilului, atât din perspectivă teoretică, cât și practică, evidențiind valoarea aplicativă a studiului în sprijinirea procesului educațional și în promovarea unei dezvoltări armonioase a elevilor. Un părinte bun nu este cel care nu greșește niciodată, ci cel care oferă copilului afecțiune,limite, siguranță și disponibilitate emoțională și care este dispus să își adapteze comportamentul la nevoile reale ale copilului. În acest fel, personalitatea adultului poate deveni nu doar o influență asupra copilului, ci și un model pozitiv pe care acesta îl poate interioriza pe parcursul dezvoltării sale.

Prin urmare, demersul de cercetare propus se justifică atât din perspectivă teoretică, prin integrarea contribuțiilor majore din domeniul psihologiei dezvoltării, cât și din perspectivă practică, prin valoarea aplicativă a concluziilor ce pot sprijini optimizarea actului educațional și consolidarea parteneriatului educațional familie-școală.

Învățăm să gândim, îndrăznim să creăm: educația pentru o lume în schimbare

Prof. Vlaicu Octavia

Școala Gimnazială Nr.3 Lupeni

Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context marcat de schimbări rapide, digitalizare, acces aproape nelimitat la informație și dezvoltarea accelerată a inteligenței artificiale. Într-o asemenea lume, rolul școlii nu mai poate fi redus la transmiterea unor cunoștințe. Elevii au nevoie să învețe să gândească, să selecteze și să interpreteze informația, să formuleze întrebări, să găsească soluții, să creeze și, mai ales, să înțeleagă sensul celor învățate.

În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică devin două repere fundamentale ale unei educații relevante. Ele nu reprezintă dimensiuni separate ale procesului educațional, ci se completează reciproc: creativitatea deschide noi posibilități de învățare, iar reflecția permite profesorului și elevului să analizeze experiența, să îi descopere valoarea și să o transforme într-o resursă pentru dezvoltare.

Creativitatea – de la transmiterea cunoștințelor la construirea învățării

Cultivarea creativității presupune depășirea modelului în care profesorul oferă răspunsuri, iar elevul le reproduce. O educație centrată pe creativitate îl provoacă pe elev să caute, să experimenteze, să formuleze ipoteze, să compare soluții și să își exprime propriile idei. Greșeala nu mai este privită exclusiv ca un eșec, ci poate deveni un punct de plecare pentru înțelegere și progres.

Creativitatea poate fi stimulată în orice disciplină. În matematică, de exemplu, elevii pot descoperi mai multe strategii pentru rezolvarea aceleiași probleme, pot crea jocuri, puzzle-uri sau modele geometrice și pot investiga situații inspirate din viața reală. În cadrul activităților interdisciplinare, matematica poate fi asociată cu arta, tehnologia, informatica sau educația pentru mediu. La rândul lor, proiectele colaborative permit elevilor să transforme informația în postere, povești digitale, prezentări interactive, videoclipuri sau alte produse originale.

Instrumentele digitale și inteligența artificială extind considerabil aceste posibilități. Ele pot sprijini generarea de idei, vizualizarea unor concepte, realizarea unor produse digitale

și personalizarea activităților de învățare. Totuși, tehnologia devine valoroasă din punct de vedere educațional numai atunci când este utilizată cu un scop pedagogic bine definit. Elevul trebuie încurajat nu doar să obțină un răspuns cu ajutorul tehnologiei, ci să îl analizeze, să îl verifice, să îl compare cu propriul raționament și să decidă dacă este corect și relevant. Astfel, utilizarea inteligenței artificiale poate deveni inclusiv un exercițiu de gândire critică.

Reflecția pedagogică – profesorul care învață din propria experiență

Într-o școală aflată permanent în schimbare, profesorul nu poate rămâne doar un aplicator al unor metode și programe prestabilite. El devine un profesionist reflexiv, capabil să își analizeze propriile alegeri didactice și să își adapteze intervenția la realitatea clasei.
Reflecția pedagogică presupune întrebări aparent simple, dar esențiale: Ce au învățat cu adevărat elevii? Ce i-a motivat? Cine a rămas în afara activității? De ce o metodă a funcționat într-o clasă și mai puțin în alta? Ce aș putea schimba data viitoare? Cum pot transforma experiența de astăzi într-o lecție mai bună mâine?

Această analiză continuă îl ajută pe profesor să privească dincolo de rezultatul imediat și să observe procesul de învățare. Feedbackul elevilor, autoevaluarea, discuțiile cu colegii, observarea sistematică, portofoliile și jurnalele de reflecție pot deveni instrumente valoroase în acest demers.

Reflecția trebuie însă cultivată și în rândul elevilor. Întrebări precum „Ce am învățat?”, „Cum am ajuns la această soluție?”, „Ce mi s-a părut dificil?”, „Ce aș face diferit?” sau „Unde pot folosi ceea ce am învățat?” îi ajută să devină conștienți de propriul proces de învățare. În acest fel, elevul nu mai este doar beneficiarul unei activități proiectate de profesor, ci devine participant activ și responsabil pentru propria dezvoltare.
Dimensiunea umanistă a educației într-o lume digitală

Paradoxal, cu cât tehnologia devine mai prezentă, cu atât dimensiunea umană a educației devine mai importantă. Școala viitorului nu trebuie să aleagă între tehnologie și umanitate, ci să găsească echilibrul dintre acestea.

Inteligența artificială poate genera texte, imagini sau soluții, dar educația trebuie să continue să cultive empatia, responsabilitatea, cooperarea, respectul, discernământul și capacitatea de a construi relații autentice. Profesorul rămâne cel care creează contexte de învățare în care copilul este văzut, ascultat, încurajat și provocat să evolueze.

Proiectele interdisciplinare, activitățile de tip eTwinning, învățarea prin proiecte, service-learning-ul și activitățile non-formale demonstrează valoarea unei asemenea abordări. Atunci când elevii colaborează pentru a rezolva o problemă reală, comunică cu elevi din alte

școli sau țări, creează un produs comun ori desfășoară o activitate pentru comunitate, învățarea depășește limitele manualului. Cunoștințele capătă sens, iar competențele se construiesc prin experiență.

O educație relevantă pentru lumea actuală trebuie, prin urmare, să îi pregătească pe elevi nu doar pentru evaluări, ci pentru situații pe care încă nu le putem anticipa în totalitate. În fața complexității, ei au nevoie de flexibilitate, autonomie, creativitate, gândire critică și capacitatea de a învăța permanent.

Concluzii

Creativitatea și reflecția pedagogică reprezintă două condiții esențiale pentru transformarea educației într-un proces relevant și profund uman. Profesorul creativ proiectează experiențe de învățare care trezesc curiozitatea și oferă elevilor libertatea de a explora. Profesorul reflexiv analizează impactul acestor experiențe și le adaptează permanent la nevoile reale ale copiilor.

În același timp, elevul trebuie încurajat să creeze, să întrebe, să argumenteze, să colaboreze, să reflecteze și să își asume responsabilitatea pentru propriile alegeri. Tehnologia și inteligența artificială pot susține acest proces, dar nu pot înlocui relația pedagogică, empatia și discernământul.

Într-o lume în care schimbarea a devenit o constantă, poate că una dintre cele mai importante misiuni ale școlii nu mai este aceea de a oferi toate răspunsurile, ci de a forma oameni capabili să pună întrebările potrivite, să caute soluții cu mintea deschisă și să folosească ceea ce învață pentru a construi, împreună cu ceilalți, o lume mai bună.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă

Voicu Ionuț Gabriel
C.J.R.A.E. Călărași
voicuionutgabriel@yahoo.com

Rezumat

Articolul de față propune o analiză teoretică a relației dintre creativitate și reflecție pedagogică, privite ca două competențe complementare, indispensabile unei educații capabile să răspundă provocărilor lumii contemporane. Pornind de la reperele oferite de gândirea complexă a lui Edgar Morin (1999) și de la proiectul UNESCO privind un nou contract social pentru educație (UNESCO, 2021), lucrarea argumentează că o educație relevantă nu se poate limita la transmiterea de conținuturi, ci trebuie să cultive capacitatea elevului și a profesorului deopotrivă de a genera idei originale și de a reflecta critic asupra propriei experiențe. Sunt trecute în revistă principalele modele teoretice ale creativității (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) și ale gândirii reflexive (Dewey, 1933; Schön, 1983), precum și fundamentele educației umaniste (Rogers, 1983; Freire, 1970). În partea aplicativă sunt propuse repere concrete pentru practica didactică, derivate din literatura recentă privind comportamentele didactice favorizante ale creativității (Brauer et al., 2025). Concluziile subliniază faptul că profesorul reflexiv-creativ reprezintă o condiție necesară pentru o școală umanistă, capabilă să pregătească elevii pentru incertitudinea și complexitatea lumii actuale.

Cuvinte cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație umanistă, gândire complexă, profesionalizare didactică

Abstract

This paper offers a theoretical analysis of the relationship between creativity and pedagogical reflection, understood as complementary competencies essential to an education capable of responding to the challenges of the contemporary world. Building on Edgar Morin's (1999) complex thought and UNESCO's (2021) proposal for a new social contract for education, the article argues that relevant education cannot be reduced to content transmission; it must cultivate both students' and teachers' capacity to generate original ideas and to critically reflect on their own experience. The main theoretical models of creativity (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) and of reflective thinking (Dewey, 1933; Schön, 1983), as well as the foundations of humanistic education (Rogers, 1983; Freire, 1970), are reviewed. Concrete guidelines for teaching practice, drawn from recent literature on creativity-fostering teacher behaviors (Brauer et al., 2025), are proposed. The paper concludes

that the reflective-creative teacher is a necessary condition for a humanistic school able to prepare students for the uncertainty and complexity of today's world.

Keywords: creativity, pedagogical reflection, humanistic education, complex thought, teacher professionalization

1. Introducere

„Profesorul deține și transferă un conținut fixat, elevul îl asimilează și îl reproduce, iar reușita școlară se măsoară prin gradul de fidelitate al reproducerii.” Un asemenea model, eficient pentru alte epoci și pentru alte tipuri de cunoaștere, se dovedește tot mai puțin adecvat unei lumi în care cunoștințele se perimează rapid, iar competențele cu adevărat transferabile sunt cele care permit generarea de soluții noi și adaptarea reflexivă la situații neprevăzute.

Prezentul articol pornește de la premisa că două coordonate ale profesionalizării didactice precum creativitatea și reflecția pedagogică nu sunt simple „valori adăugate” ale actului educațional, ci condiții structurale ale unei educații relevante, umaniste și capabile să răspundă complexității lumii actuale. Relevanța se referă aici la capacitatea educației de a conecta conținuturile școlare la problemele reale cu care se confruntă elevul; caracterul umanist privește centrarea procesului educațional pe persoana elevului, pe demnitatea, curiozitatea și potențialul său; iar ancorarea în complexitate presupune depășirea unei viziuni fragmentate, disciplinare și liniare asupra cunoașterii, în favoarea uneia capabile să integreze incertitudinea, interdependența și pluralitatea perspectivelor.

Articolul își propune, într-o primă parte, să clarifice conceptual noțiunile de creativitate și de reflecție pedagogică, valorificând literatura de referință din psihologia creativității (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) și din teoria practicii reflexive (Dewey, 1933; Schön, 1983). Într-o a doua parte, discută fundamentele educației umaniste (Rogers, 1983; Freire, 1970) și pledoaria pentru o gândire complexă în educație (Morin, 1999; UNESCO, 2021). În partea finală, propune o serie de repere aplicative, derivate din literatura recentă privind comportamentele didactice favorizante ale creativității (Brauer et al., 2025), utile pentru proiectarea unor demersuri didactice care articulează reflecția și creativitatea.

2. Creativitatea – competență fundamentală a educației contemporane

2.1. Delimitări conceptuale

Deși noțiunea de creativitate este frecvent invocată în discursul educațional, definirea ei riguroasă rămâne o provocare. O propunere influentă aparține lui Ken Robinson, care definește creativitatea drept procesul de generare a unor idei originale care au valoare (Robinson, 2011, p. 151). Autorul distinge trei concepte aflate în relație de derivare: imaginația (capacitatea de a evoca în minte lucruri care nu sunt prezente simțurilor), creativitatea (aplicarea imaginației într-o formă concretă) și inovația (punerea în practică a ideilor noi). Din această perspectivă, creativitatea nu este un eveniment spontan și misterios, ci un proces care poate fi cultivat sistematic, inclusiv în context școlar.

O definiție convergentă, dar cu accent explicit pe dimensiunea socială a fenomenului, este oferită de cercetătoarea română Ana Stoica-Constantin, care descrie creativitatea drept un proces mental și social ce implică generarea unor idei sau concepte noi, respectiv a unor noi asocieri între idei sau concepte deja existente (Stoica-Constantin, 2004). Menționarea explicită

a dimensiunii sociale a creativității este importantă pentru educație: ea sugerează că mediul de învățare adică climatul relațional din clasă, tipul de sarcini propuse, feedbackul primit nu este un simplu decor, ci un factor constitutiv al actului creator.

2.2. Creativitatea ca proces sistemic

Această idee este dezvoltată riguros de Csikszentmihalyi (1996) prin modelul sistemic al creativității. Potrivit acestui model, creativitatea nu poate fi înțeleasă exclusiv ca trăsătură individuală, ci rezultă din interacțiunea a trei componente: domeniul (sistemul simbolic de reguli și cunoștințe al unei discipline), câmpul (comunitatea de experți care validează sau resping noile idei) și persoana (cel care propune ideea). O persoană este considerată creativă atunci când gândurile sau acțiunile sale schimbă un domeniu ori dau naștere unuia nou (Csikszentmihalyi, 1996, pp. 27-28).

Transpusă în context școlar, teoria sistemică are o consecință pedagogică importantă: profesorul nu este un simplu observator al creativității elevului, ci ocupă, la scara clasei, poziția de „câmp", el este cel care validează, respinge sau ignoră ideile neconvenționale propuse de elevi. Modul în care profesorul reacționează la o soluție neașteptată, la o întrebare incomodă sau la o eroare productivă influențează direct probabilitatea ca elevul respectiv să își asume, în continuare, riscuri intelectuale. Cultivarea creativității elevilor presupune, așadar, și o transformare a rolului profesorului: de la unicul deținător al răspunsului corect, la un partener care structurează un climat în care ideile pot fi testate, discutate și rafinate.

3. Reflecția pedagogică – de la practica rutinieră la profesionalizare

3.1. John Dewey și gândirea reflexivă

Rădăcinile conceptului contemporan de reflecție pedagogică se regăsesc în opera lui John Dewey, care definește gândirea reflexivă drept o examinare activă, susținută și atentă a oricărei convingeri sau forme de cunoaștere, realizată prin raportare la argumentele care o susțin și la concluziile spre care aceasta conduce (Dewey, 1933, p. 118). Distincția centrală pe care o propune Dewey este cea dintre acțiunea de rutină ghidată de tradiție, autoritate sau impuls și acțiunea reflexivă, care presupune o deliberare deschisă, dispusă să pună sub semnul întrebării propriile premise. Pentru profesia didactică, această distincție are o miză directă: un cadru didactic poate repeta, an de an, aceleași strategii fără a le interoga niciodată eficiența, sau poate transforma fiecare experiență de predare într-o ocazie de învățare despre propria practică.

3.2. Donald Schön și practicianul reflexiv

Dacă Dewey oferă fundamentul filosofic al reflecției, Donald Schön (1983) este cel care o transformă într-o epistemologie a practicii profesionale. Schön critică „raționalitatea tehnică" ideea potrivit căreia practica profesională constă în aplicarea unor cunoștințe teoretice generale la situații particulare și propune, în schimb, conceptul de reflecție-în-acțiune. Practicianul reflexiv își permite să experimenteze surpriza, nedumerirea sau confuzia atunci când se confruntă cu o situație pe care o percepe drept incertă sau unică, reflectând deopotrivă

asupra fenomenului din fața sa și asupra înțelegerilor implicite care i-au ghidat, până atunci, comportamentul (Schön, 1983, p. 68).

Aplicată la actul didactic, această idee sugerează că predarea nu este o simplă executare a unui plan de lecție conceput dinainte, ci o „conversație" continuă cu situația de clasă: profesorul emite ipoteze despre ce funcționează, primește un răspuns din partea situației prin reacțiile elevilor, tăcerile, întrebările neașteptate și își ajustează, în timp real, demersul. Reflecției-în-acțiune i se adaugă reflecția-asupra-acțiunii, realizată ulterior lecției, prin care profesorul reconstruiește și reinterpretează experiența trăită. Literatura pedagogică românească, printre altele lucrările de sinteză ale lui Constantin Cucoș (2014), integrează, la rândul ei, reflecția ca dimensiune constitutivă a profesionalizării didactice, alături de componentele de proiectare, organizare și evaluare a activității de predare-învățare.

Este important de subliniat faptul că reflecția pedagogică nu este echivalentă cu introspecția difuză sau cu autoevaluarea superficială. Ea presupune o disciplină a gândirii: formularea explicită a unor ipoteze, căutarea deliberată a unor dovezi care le pot infirma, precum și disponibilitatea de a schimba o practică în lumina acestor dovezi. În acest sens, reflecția pedagogică este, ea însăși, un act de creativitate aplicată: profesorul reflexiv generează, testează și rafinează soluții didactice noi, adaptate contextului particular al clasei sale.

4. Educația umanistă: centrarea pe persoană și pe demnitatea ei

4.1. Carl Rogers și facilitarea învățării

Paradigma umanistă în educație își are una dintre sursele majore în opera psihologului Carl Rogers, care a transferat în spațiul școlar principiile abordării centrate pe persoană, dezvoltate inițial în psihoterapie. Potrivit lui Rogers, sarcina primordială a profesorului nu este aceea de a transmite informație, ci de a permite elevului să învețe, hrănindu-i curiozitatea proprie (Rogers, 1983, p. 18). Rolul cadrului didactic se deplasează astfel dinspre figura autorității care deține și distribuie cunoașterea, spre cel de facilitator al învățării. Schimbare susținută de trei atitudini fundamentale pe care Rogers le consideră condiții ale unei relații educaționale autentice: congruența (autenticitatea profesorului în relația cu elevii), acceptarea necondiționată (prețuirea elevului independent de performanțele sale) și empatia (înțelegerea, din interior, a perspectivei elevului).

Educația umanistă, în sensul rogersian, nu neagă importanța conținuturilor sau a expertizei profesorului; ea contestă însă ideea că învățarea autentică și durabilă poate fi impusă din exterior, fără implicarea afectivă și motivațională a elevului. Curiozitatea, relevanța personală a temei studiate și sentimentul de siguranță psihologică devin, în această perspectivă, condiții ale învățării profunde nu simple „bonusuri" pedagogice.

4.2. Paulo Freire și educația ca practică a libertății

O critică radicală a modelului transmisiv este formulată de Paulo Freire, în special prin conceptul de „educație bancară”, o metaforă prin care autorul descrie o practică didactică în care profesorul „depune” cunoștințe într-un elev conceput ca recipient pasiv. Alternativa propusă de Freire este educația problematizantă (problem-posing education), în care elevii nu mai sunt tratați drept containere de umplut, ci drept co-investigatori ai realității, alături de profesor, într-un demers comun de numire și de interogare a lumii (Freire, 1970, p. 72).

Dialogul, nu monologul, devine astfel principiul organizator al relației didactice. Deși teoria lui Freire s-a dezvoltat inițial în contextul alfabetizării adulților din mediul rural brazilian, ideea centrală, aceea că educația autentică presupune o relație dialogică, iar nu o transmitere ierarhică, rămâne relevantă pentru orice discuție despre o educație cu adevărat centrată pe elev. Împreună, Rogers și Freire conturează un ideal al educației umaniste în care persoana elevului cu emoțiile, întrebările și contextul său de viață este tratată ca punct de plecare legitim al demersului didactic, iar nu ca obstacol în calea „programei”.

5. Complexitatea lumii actuale ca provocare pentru educație

5.1. Gândirea complexă a lui Edgar Morin

Publicat sub egida UNESCO, eseul lui Edgar Morin, Șapte lecții necesare pentru educația viitorului (Morin, 1999), rămâne unul dintre textele de referință pentru gândirea despre relația dintre educație și complexitate. Morin pledează pentru depășirea unui model educațional fragmentat organizat pe discipline izolate, care oferă o cunoaștere parcelară a realității în favoarea unei educații capabile să contextualizeze, să globalizeze și să integreze cunoștințele. Printre cele șapte teme pe care le consideră indispensabile unei educații a viitorului, Morin (1999) include necesitatea construirii unei identități planetare, adecvată unei ere marcate de interdependență globală, capacitatea de a confrunta incertitudinea inerentă oricărei cunoașteri, cultivarea înțelegerii reciproce dincolo de granițele culturale, precum și conturarea unei etici a genului uman, centrată pe democrație și pe cetățenia planetară.

Pentru educator, gândirea complexă nu este un simplu conținut de predat, ci o atitudine epistemică: acceptarea faptului că majoritatea problemelor reale, de la schimbările climatice la conflictele sociale, nu se lasă reduse la o singură cauză sau la o singură disciplină, ci cer o abordare transdisciplinară, capabilă să țină laolaltă perspective aparent contradictorii. O asemenea atitudine nu poate fi cultivată printr-o pedagogie a răspunsurilor unice și definitive; ea presupune exersarea, încă din școală, a toleranței față de ambiguitate și a capacității de a formula întrebări, nu doar de a reproduce răspunsuri, adică exact acele disponibilități pe care le susțin, din unghiuri diferite, atât reflecția pedagogică, cât și creativitatea.

5.2. Un nou contract social pentru educație

Această orientare este reluată, câteva decenii mai târziu, de raportul Comisiei Internaționale pentru Viitorul Educației, publicat de UNESCO sub titlul Reimagining our futures together: A new social contract for education. Raportul propune o regândire a educației ca bun comun și ca drept exercitat pe tot parcursul vieții, cu scopul declarat de a contribui la

construirea unor viitoruri „pașnice, juste și sustenabile pentru toți” (UNESCO, 2021, p. 3). Documentul invită sistemele educaționale să răspundă la trei întrebări structurante: ce trebuie păstrat din practicile actuale, ce trebuie abandonat și ce trebuie inventat, în mod creativ, pentru viitor.

Convergența dintre viziunea lui Morin și cea a raportului UNESCO este semnificativă: ambele resping ideea unei educații „neutre”, redusă la transmiterea unui volum de informații, și susțin o educație capabilă să pregătească persoana pentru a acționa responsabil într-o lume interdependentă și incertă. Într-un asemenea cadru, creativitatea încetează să mai fie un domeniu rezervat „materiilor artistice”, devenind o competență transversală, la fel ca reflecția critică asupra propriei gândiri și practici.

6. De la teorie la practică: repere pentru cultivarea creativității și a reflecției în activitatea didactică

Articularea fundamentelor teoretice discutate mai sus cu practica de zi cu zi a clasei nu este automată; ea presupune decizii didactice concrete. O sinteză sistematică recentă a literaturii privind comportamentele didactice care favorizează creativitatea în context educațional (Brauer et al., 2025) identifică o serie de practici pe care profesorii reflexivi le pot integra deliberat în proiectarea didactică. Găsim mai jos câteva dintre aceste repere, reformulate și adaptate contextului pedagogic vizat de prezentul articol.

- Crearea unui climat de siguranță psihologică. Elevii își asumă riscuri intelectuale, formulează idei neobișnuite, pun întrebări incomode, acceptă să greșească public, numai atunci când percep că nu vor fi ridiculizați sau penalizați pentru aceasta (Brauer et al., 2025). Profesorul reflexiv monitorizează activ dinamica de grup și intervine atunci când comentariile critice ale colegilor riscă să blocheze exprimarea ideilor.
- Validarea explicită a ideilor neconvenționale. Angajarea autentică a profesorului cu propunerile elevilor inclusiv cu cele care par, la prima vedere, neobișnuite sau greșite este asociată, în literatura de specialitate, cu o mai mare disponibilitate a elevilor de a continua să propună soluții originale (Brauer et al., 2025). Aceasta presupune ca profesorul să amâne judecata evaluativă imediată, în favoarea explorării ideii propuse.
- Diminuarea presiunii competiționale excesive. Concurența internă, atunci când devine dominantă, tinde să descurajeze asumarea riscului creator, elevii preferând soluții „sigure”, deja validate, în locul unora originale, dar nesigure (Brauer et al., 2025).
- Utilizarea sarcinilor deschise, cu soluții multiple. Coerent cu modelul sistemic al lui Csikszentmihalyi (1996), sarcinile care admit mai multe rezolvări corecte oferă elevilor ocazia de a experimenta rolul de „autor” al unei idei, nu doar pe cel de reproducător al unei proceduri.
- Jurnalul reflexiv și portofoliul ca instrumente de metacogniție. Valorificând tradiția deschisă de Dewey (1933) și de Schön (1983), scrierea reflexivă periodică asupra unei lecții, a unui proiect sau a unei dificultăți întâmpinate poate deveni un instrument, atât

pentru elevi, cât și pentru profesori, de transformare a experienței trăite în învățare explicită.

- Dialogul autentic în locul transmiterii unidirecționale. Reluând intuiția freireiană a educației problematizante, proiectarea unor secvențe didactice organizate în jurul unor întrebări reale la care nici profesorul, nici elevii nu dețin, de la început, un răspuns complet poate transforma ora de clasă într-un spațiu de investigație comună, nu doar de verificare a cunoștințelor memorate.
- Proiecte interdisciplinare, ancorate în probleme reale. În acord cu pledoaria lui Morin (1999) pentru o educație capabilă de contextualizare și de integrare a cunoștințelor, proiectele care depășesc granițele unei singure discipline și pornesc de la o problemă concretă din viața comunității oferă elevilor ocazia de a exersa deopotrivă gândirea complexă și creativitatea aplicată.

Aceste repere nu constituie o rețetă universală, ci un set de principii orientative, a căror pondere și mod de aplicare rămân la latitudinea profesorului, în funcție de particularitățile disciplinei predate, ale vârstei elevilor și ale contextului instituțional. Ceea ce le unește, însă, este convingerea, susținută de întreaga literatură discutată în acest articol, că cele două competențe, creativitatea și reflecția, nu se dezvoltă separat, ci se susțin reciproc. Un profesor reflexiv este mai capabil să identifice și să valorifice momentele de creativitate ale elevilor săi, iar un climat didactic ce încurajează creativitatea oferă, la rândul său, un teren mai bogat pentru reflecția asupra propriei practici.

7. Concluzii

Articolul de față a urmărit să argumenteze, pornind de la o analiză a literaturii de specialitate, că cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă repere structurale nu accesorii ale unei educații relevante, umaniste și ancorate în complexitatea lumii actuale. Modelele teoretice discutate converg spre o concluzie comună: creativitatea nu este un talent rar și înnăscut, ci un proces care poate fi cultivat sistemic, în funcție de calitatea mediului de învățare (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004); reflecția pedagogică nu este un exercițiu opțional de introspecție, ci o disciplină a gândirii profesionale, indispensabilă adaptării continue la particularitățile fiecărei clase (Dewey, 1933; Schön, 1983); iar educația umanistă și gândirea complexă oferă cadrul valoric și epistemic în interiorul căruia aceste două competențe capătă sens și miză socială (Rogers, 1983; Freire, 1970; Morin, 1999; UNESCO, 2021).

Departe de a fi independente, cele două axe se susțin reciproc: un profesor incapabil să reflecteze critic asupra propriei practici va avea dificultăți în a recunoaște și în a valoriza creativitatea elevilor săi, iar o clasă lipsită de spațiu pentru exprimare originală oferă puține prilejuri autentice de reflecție. Integrarea lor în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, precum și în proiectarea curriculară, rămâne, în acest sens, o direcție necesară de dezvoltare a sistemelor educaționale contemporane.

Trebuie menționat, în același timp, caracterul predominant teoretic-conceptual al prezentei analize. Recomandările aplicative propuse în ultima secțiune ar putea constitui, pentru cercetări viitoare, ipoteze de lucru pentru studii empirice desfășurate în context școlar românesc, menite să verifice modul concret în care cultivarea deliberată a creativității și a reflecției influențează, pe termen mediu și lung, calitatea învățării și relația profesor-elev.

Bibliografie

Brauer, R., Ormiston, J., & Beausaert, S. (2025). Creativity-fostering teacher behaviors in higher education: A transdisciplinary systematic literature review. Review of Educational Research. https://doi.org/10.3102/00346543241258226

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ediția a III-a, revăzută și adăugită). Polirom.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Herder and Herder.

Morin, E. (1999). Seven complex lessons in education for the future (N. Poller, Trad.). UNESCO Publishing.

Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative (ediția a 2-a). Capstone.

Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Charles E. Merrill.

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

Stoica-Constantin, A. (2004). Creativitatea pentru studenți și profesori. Institutul European.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Autor: Voicu Ionuț Gabriel
Afiliere instituțională: C.J.R.A.E. Călărași
E-mail: voicuionutgabriel@yahoo.com

Rezumat

Transformările accelerate ale societății contemporane modifică finalitățile educației și pun sub presiune modelele pedagogice centrate predominant pe transmiterea și reproducerea cunoștințelor. Într-un context marcat de incertitudine, digitalizare, expansiunea inteligenței artificiale, pluralitatea perspectivelor și interdependența problemelor sociale, educația este chemată să formeze persoane capabile să genereze alternative, să evalueze critic idei, să reflecteze asupra propriilor decizii și să acționeze responsabil. Articolul analizează, dintr-o perspectivă teoretico-argumentativă, relația dintre creativitate, reflecție pedagogică și orientarea umanistă a educației. Sunt discutate concepțiile contemporane asupra creativității, distincția dintre a preda creativ și a preda pentru creativitate, practica reflexivă a profesorului și implicațiile acestora pentru proiectarea experiențelor de învățare. Pe baza literaturii clasice și recente, a documentelor OECD și UNESCO și a reperelor curriculare românești, este propus modelul integrativ „Creație–Reflecție–Reconfigurare” (CRR), în care generarea ideilor, evaluarea, revizuirea și transferul devin etape ale aceleiași arhitecturi pedagogice. Argumentul central este că o educație relevantă nu poate separa creativitatea de rigoare și nici reflecția de acțiune: creativitatea deschide spațiul posibilităților, reflecția examinează sensul și consecințele acestora, iar orientarea umanistă fixează criteriul axiologic al procesului educațional. Articolul formulează implicații pentru proiectarea lecțiilor, evaluare, formarea profesorilor și cultura organizațională a școlii.

Cuvinte-cheie: creativitate; reflecție pedagogică; practică reflexivă; educație umanistă; pedagogie creativă; gândire critică; complexitate educațională.

Abstract

Rapid social and technological change is reshaping the purposes of education and challenging models centred mainly on the transmission and reproduction of knowledge. In a context characterised by uncertainty, digitalisation, artificial intelligence, multiple perspectives and interconnected social problems, education must develop learners who can generate alternatives, evaluate ideas, reflect on decisions and act responsibly. This theoretical and argumentative article examines the relationship between creativity, pedagogical reflection and a humanistic orientation of education. It discusses contemporary conceptions of creativity, the distinction between teaching creatively and teaching for creativity, reflective practice in teaching, and the implications of these perspectives for the design of learning experiences. Drawing on classical and recent literature, OECD and UNESCO documents, and relevant Romanian curricular references, the paper proposes an integrative model entitled “Creation–Reflection–Reconfiguration” (CRR). Within this model,

generating ideas, evaluating them, revising them and transferring learning are treated as interconnected stages of one pedagogical architecture. The central argument is that relevant education should not separate creativity from rigour or reflection from action: creativity expands the space of possibilities, reflection examines their meaning and consequences, while a humanistic orientation provides the ethical and relational framework of educational practice. The article concludes with implications for lesson design, assessment, teacher education and school culture.

Keywords: creativity; pedagogical reflection; reflective practice; humanistic education; creative pedagogy; critical thinking; educational complexity.

1. Introducere

Educația contemporană funcționează într-un mediu social, cultural și tehnologic în care schimbarea a devenit o condiție permanentă a vieții sociale. Digitalizarea, inteligența artificială, circulația accelerată a informației, diversificarea surselor de cunoaștere, mobilitatea socială și culturală și intensificarea problemelor globale modifică nu numai conținuturile educației, ci și întrebarea fundamentală referitoare la ceea ce merită învățat. Într-o asemenea situație, valoarea școlii nu mai poate fi justificată exclusiv prin cantitatea de informații transmisă, ci trebuie raportată la capacitatea elevilor de a utiliza cunoașterea în situații noi și semnificative.

OECD tratează gândirea creativă ca pe o competență dezvoltabilă, care presupune generarea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor (OECD, 2023). În aceeași direcție, OECD Teaching Compass subliniază că profesorii au nevoie de agenție, competențe profesionale și bunăstare pentru a putea sprijini elevii într-o lume complexă și în schimbare (OECD, 2025). UNESCO propune o regândire a contractului social pentru educație, în care relația dintre cunoaștere, solidaritate, responsabilitate și viitorul comun devine centrală (UNESCO, 2021).

În România, Profilul de formare al absolventului include dimensiuni legate de autonomie, dezvoltare holistică, reflecție, înțelegere critică și raportare responsabilă la lume (Ministerul Educației, 2023). Aceste repere oferă un cadru favorabil pentru articularea creativității cu reflecția pedagogică, însă existența lor în documente nu garantează automat transpunerea în practica școlară.

Problema centrală a articolului este, prin urmare, una de congruență pedagogică: în ce măsură practicile de predare și evaluare creează condiții reale pentru ca elevii să genereze idei, să le examineze, să le revizuiască și să le pună în relație cu propriile experiențe și cu probleme autentice? În paralel, apare o a doua întrebare: în ce măsură profesorul își analizează critic propriile decizii și învață din situațiile complexe pe care le întâlnește?

Scopul lucrării este de a argumenta că dezvoltarea creativității elevilor și cultivarea reflecției pedagogice a profesorilor constituie două procese complementare, care pot susține o educație relevantă și umanistă. Contribuția propusă este dublă: pe de o parte, o sinteză conceptuală a literaturii relevante; pe de altă parte, un model aplicativ „Creație–Reflecție–Reconfigurare” prin care creativitatea și reflecția pot fi integrate într-o arhitectură didactică coerentă.

2. Creativitatea în educație: de la atribut excepțional la competență cultivabilă

Creativitatea a fost asociată istoric cu talentul excepțional, cu producțiile artistice sau cu personalități recunoscute pentru contribuții originale. Cercetarea contemporană a extins însă conceptul către forme de creativitate cotidiene și către procesele prin care indivizii construiesc înțelesuri noi în contexte concrete (Hennessey & Amabile, 2010). Această schimbare are o implicație educațională majoră: creativitatea nu trebuie tratată ca un „dar” distribuit inegal, ci ca o capacitate care poate fi antrenată, susținută și observată.

Beghetto și Kaufman (2007) introduc noțiunea de „mini-c creativity” pentru a desemna procesele creative implicate în construirea cunoașterii și înțelegerii personale. În școală, acest nivel este deosebit de relevant. Elevul poate manifesta creativitate atunci când identifică o interpretare personală, când descoperă o strategie alternativă pentru o problemă sau când face o conexiune semnificativă între idei. Originalitatea nu trebuie măsurată exclusiv prin raportare la standardele unei

comunități științifice sau artistice adulte; ea poate fi raportată și la parcursul cognitiv al celui care învață.

Din perspectiva OECD, gândirea creativă implică trei procese interdependente: generarea de idei, evaluarea ideilor și îmbunătățirea acestora (OECD, 2023). Definiția este pedagogic productivă deoarece evită două extreme: reducerea creativității la spontaneitate și reducerea ei la produsul final. Elevul este chemat să producă alternative, dar și să le examineze și să le rafineze.

O consecință importantă este că activitățile creative trebuie să fie proiectate astfel încât să conțină un grad de deschidere, dar și un cadru. Libertatea absolută poate produce dezorientare, iar sarcina rigidă poate limita posibilitatea de a formula alternative. Sarcina creativă eficientă oferă un scop, criterii și resurse, dar permite mai multe trasee și justificări.

3. A preda creativ și a preda pentru creativitate

Distincția formulată în literatura pedagogică dintre teaching creatively și teaching for creativity rămâne utilă, cu precizarea că cele două dimensiuni sunt interdependente. Jeffrey și Craft (2004) arată că predarea creativă se referă la modalitățile prin care profesorul își construiește și adaptează practica, în timp ce predarea pentru creativitate urmărește dezvoltarea capacității creative a elevilor. Autorii avertizează însă că o separare rigidă poate crea o falsă opoziție între creativitatea profesorului și învățarea creativă a elevului.

În practică, un profesor poate utiliza tehnologii, imagini, jocuri sau activități atractive fără a oferi elevilor autonomie intelectuală. O lecție poate fi „spectaculoasă”, dar reproductivă. Criteriul relevant este dacă elevul trebuie să genereze, să compare, să decidă și să revizuiască sau doar să reproducă răspunsul anticipat de profesor.

Lin (2011) propune un cadru al pedagogiei creative care integrează creativ teaching, creative learning și contexte care susțin producerea de idei. Din această perspectivă, creativitatea nu este o tehnică punctuală, ci o proprietate a relației dintre profesor, elev, sarcină și climatul clasei.

OECD (2019) oferă un argument suplimentar pentru articularea creativității cu gândirea critică. În rubricile sale pentru profesori, procesul educațional este organizat prin inquiry, imagining, doing și reflecting. În exemplul destinat artelor limbajului, reflecția vizează atât originalitatea produsului, cât și modalități alternative de scriere sau interpretare (OECD, 2019, p. 95). Prin urmare, creativitatea nu reprezintă renunțarea la rigoare, ci o altă modalitate de a ajunge la rigoare.

Tabelul 1. Creativitate, reflecție și rolul profesorului în proiectarea unei sarcini de învățare

Dimensiune	Întrebarea pedagogică	Acțiunea elevului	Acțiunea profesorului
Generare	Ce alternative există?	Produce mai multe idei/ipoteze.	Deschide problema și suspendă evaluarea prematură.
Evaluare	Care idee este relevantă și de ce?	Compară, argumentează, identifică limite.	Oferă criterii și feedback formativ.
Reflecție	Ce am învățat despre propriul mod de gândire?	Explică alegeri și schimbări de perspectivă.	Pune întrebări metacognitive.
Reconfigurare	Ce pot îmbunătăți?	Revizuiește și combină	Creează o a doua rundă de

		idei.	lucru.
Transfer	Unde poate fi folosit?	Aplică ideea într-un context nou.	Propune situații autentice.

Notă. Model conceptual construit pe baza literaturii discutate, în special Jeffrey și Craft (2004), Lin (2011) și OECD (2019, 2023).

4. Reflecția pedagogică: de la introspecție la profesionalizare

Conceptul de reflecție are o tradiție importantă în filosofia educației. Pentru Dewey (1933), gândirea reflexivă presupune investigarea atentă a unei idei sau experiențe și orientarea acesteia către consecințe. Reflecția nu este sinonimă cu simpla rememorare a unei experiențe. Ea presupune problematizare, justificare și continuitate între experiență, interpretare și acțiune ulterioară.

Schön (1983) a transformat modul în care este discutată competența profesională prin diferențierea dintre reflection-in-action și reflection-on-action. Profesorul este un practician care lucrează adesea în situații ambigue, în care regulile generale nu oferă singure răspunsul. El trebuie să interpreteze situația, să ajusteze intervenția și să învețe din consecințele acțiunii.

Griffiths (2000) arată că reflecția a devenit un concept central în formarea profesorilor, dar atrage atenția asupra necesității de a-i examina sensul și limitele. În lectura sa a tradiției Dewey–Schön, reflecția poate include atât ajustarea acțiunii curente, cât și analiza experienței trecute și orientarea către acțiuni viitoare. Important este că reflecția trebuie să rămână legată de scopul educațional și de realitatea practicii, nu să devină un exercițiu formal.

Jay și Johnson (2002) propun o tipologie utilă pentru formarea profesorilor, care diferențiază dimensiunea descriptivă, comparativă și critică a reflecției (pp. 76–80). Reflecția descriptivă clarifică situația; reflecția comparativă introduce perspective alternative; reflecția critică examinează presupunerile, relațiile de putere și consecințele alegerilor. În practica școlară, această progresie permite trecerea de la întrebarea „ce s-a întâmplat?” la „de ce interpretez astfel?” și, în final, la „ce ar trebui schimbat și în baza cărui criteriu?”.

Prin urmare, profesorul reflexiv nu este un profesor care se îndoiește permanent de sine, ci un profesionist capabil să transforme experiența într-o sursă de cunoaștere profesională. Reflecția are astfel o funcție de autoreglare, de învățare profesională și de responsabilizare.

5. Complexitatea educațională și necesitatea judecății pedagogice

Complexitatea lumii actuale nu rezultă numai din acumularea unor probleme, ci din interdependența lor. Problemele educației sunt legate de factori cognitivi, emoționali, sociali, culturali, tehnologici și instituționali. În consecință, intervențiile care funcționează într-un context pot produce efecte diferite în altul. Profesorul are nevoie nu doar de repertorii metodologice, ci de judecată pedagogică: capacitatea de a interpreta o situație și de a decide ce intervenție este adecvată în acel context.

OECD Teaching Compass conectează dezvoltarea profesională a profesorului cu agenția, competențele și bunăstarea, tocmai pentru ca educatorii să poată transforma curriculumul și să navigheze contexte schimbătoare (OECD, 2025). În această perspectivă, profesionalismul nu se reduce la implementarea fidelă a unor instrucțiuni, ci presupune capacitatea de a proiecta și adapta.

Reflecția devine, în acest cadru, o infrastructură a adaptării. Ea permite profesorului să observe discrepanța dintre intenție și rezultat, să compare alternative și să decidă ce trebuie păstrat, schimbat sau abandonat. În plus, reflecția poate proteja practica de rutinizare: o metodă care a funcționat ieri nu trebuie utilizată automat mâine.

6. Relația dintre creativitate și reflecție: de la opoziție la complementaritate

Creativitatea și reflecția sunt uneori tratate ca procese opuse: creativitatea ar aparține libertății, imaginației și deschiderii, iar reflecția controlului, evaluării și selecției. O asemenea opoziție este însă artificială. Un proces creativ matur are nevoie de evaluare și revizuire, iar reflecția devine productivă atunci când dispune de alternative pe care le poate compara.

Relația poate fi formulată prin secvența: problemă → explorare → generare → evaluare → reflecție → reconfigurare → transfer. Această logică este compatibilă cu definiția OECD a gândirii creative și cu rubricile care leagă explicit creativitatea și gândirea critică (OECD, 2019, 2023).

În școală, consecința este că activitatea creativă nu trebuie evaluată doar prin „frumusețea" produsului, ci prin calitatea procesului: diversitatea alternativelor, argumentarea alegerilor, utilizarea feedbackului și capacitatea de a îmbunătăți. Creativitatea și rigoarea devin astfel secvențe ale aceluiași demers.

Figura 1. Model integrativ „Creație–Reflecție–Reconfigurare"

1 PROBLEMATIZARE	2 GENERAȚIE	3 REFLECȚIE	4 RECONFIGURARE	5 TRANSFER
situație autentică / întrebare	alternative / ipoteze	criterii / justificare	revizuire / îmbunătățire	aplicare în context nou

7. Profesorul ca designer al condițiilor pentru creativitate

Cultivarea creativității nu presupune doar utilizarea unor metode atractive, ci proiectarea unei culturi a clasei în care ideile pot apărea, pot fi discutate și pot fi revizuite. Cercetări recente privind formarea profesorilor pentru creativitate arată că inițiativele eficiente au utilizat abordări interdisciplinare, strategii orientate spre practică și tehnologie, precum și activități care dezvoltă încrederea profesorilor în propria creativitate (Zhou et al., 2026).

Din această perspectivă, profesorul îndeplinește cel puțin șase funcții: proiectează sarcini deschise; valorizează întrebările elevilor; construiește condiții de siguranță psihologică; oferă criterii și feedback; integrează reflecția în procesul creativ; și își modelează propria practică reflexivă. În această ultimă dimensiune, profesorul devine el însuși un exemplu de învățare continuă.

Kukkonen și Bolden (2022) arată, într-un studiu asupra profesorilor de arte vizuale, că dezvoltarea creativității elevilor poate fi sprijinită prin susținerea motivației pentru sarcină, dezvoltarea competențelor de domeniu și utilizarea unor procese relevante pentru creativitate. De aici rezultă că elevul nu devine creativ prin „libertate totală", ci printr-o combinație de motivație, cunoaștere, strategie și autonomie.

8. Modelul „Creație–Reflecție–Reconfigurare” (CRR)

Pe baza literaturii analizate propunem un model integrativ alcătuit din cinci etape. Modelul nu este prezentat ca o metodă nouă care ar trebui aplicată mecanic, ci ca o schemă de proiectare ce face explicită relația dintre creativitate și reflecție.

8.1. Problematizarea

Profesorul pornește de la o întrebare, dilemă sau problemă autentică. Scopul nu este complicarea artificială a lecției, ci identificarea unui punct în care cunoașterea disponibilă nu este suficientă pentru un răspuns imediat.

8.2. Generarea

Elevii propun idei, ipoteze, explicații sau soluții. În această etapă, evaluarea prematură este limitată pentru a nu restrânge artificial spațiul de explorare.

8.3. Reflecția

Ideile sunt analizate prin criterii explicite. Elevii justifică alegerile, compară alternative și identifică presupuneri sau limite. Profesorul poate utiliza întrebări de tipul: „Ce te-a făcut să alegi această variantă?”, „Ce s-ar întâmpla dacă schimbăm această condiție?” și „Ce altă interpretare este posibilă?”

8.4. Reconfigurarea

Pe baza reflecției și a feedbackului, produsul este revizuit. Această etapă face vizibil faptul că revizuirea nu reprezintă corectarea unui eșec, ci o componentă normală a procesului de învățare.

8.5. Transferul

Elevul aplică ideea sau principiul într-un context nou. Transferul este important deoarece permite diferențierea dintre reproducerea unei soluții și înțelegerea principiului care stă în spatele ei.

9. Exemple de bune practici transferabile

9.1. Întrebarea cu răspunsuri multiple

În locul întrebării „Care este cauza fenomenului X?”, profesorul poate formula „Ce explicații posibile ai putea propune pentru fenomenul X?”. După generarea răspunsurilor, elevii stabilesc criterii și argumentează alegerea. Activitatea pune în aceeași secvență generarea și evaluarea.

9.2. Jurnalul reflexiv scurt

La finalul unei activități, elevii răspund la trei întrebări: Ce am înțeles? Ce mi-a schimbat perspectiva? Ce aș face diferit data viitoare? Utilizarea consecventă a unor întrebări scurte poate fi mai eficientă decât solicitarea unor texte reflexive lungi și ritualizate.

9.3. Reflecția profesorului după lecție

Profesorul utilizează cinci întrebări: Ce am intenționat? Ce s-a întâmplat? Ce m-a surprins? Ce presupunere a fost infirmată? Ce schimb? Întrebările mută reflecția de la descriere la planificarea unei modificări concrete.

10. Implicații pentru evaluare

Unul dintre obstacolele recurente în dezvoltarea creativității este asocierea evaluării cu ideea unui singur răspuns corect. Totuși, creativitatea nu presupune eliminarea evaluării, ci schimbarea obiectului evaluării. Pot fi urmărite diversitatea alternativelor, originalitatea în raport cu sarcina, relevanța, argumentarea, utilizarea feedbackului, calitatea revizuirii și capacitatea de reflecție.

OECD (2019) demonstrează utilitatea rubricilor care operationalizează creativitatea și gândirea critică și care includ explicit o dimensiune de reflecție (p. 95). În consecință, evaluarea poate avea o dublă funcție: să aprecieze nivelul atins și să sprijine îmbunătățirea produsului. Pentru activitățile deschise, feedbackul descriptiv poate fi mai relevant decât o notă izolată.

În plan organizațional, profesorii au nevoie de criterii comune pentru a evita două riscuri: subiectivismul excesiv și standardizarea excesivă. O rubrică bună nu elimină judecata profesională, ci o face mai transparentă și mai discutabilă.

11. Limite și precauții

Promovarea creativității și a reflecției nu trebuie transformată într-un nou discurs normativ rigid. Primul risc este mitologizarea creativității: nu orice activitate neobișnuită este creativă, iar „distractiv” nu este sinonim cu „formativ”. Al doilea risc este formalizarea reflecției prin jurnale și fișe completate mecanic, fără reconsiderarea reală a practicii.

Un al treilea risc este confundarea libertății cu lipsa structurii. Creativitatea educațională are nevoie de cadre, criterii, timp și cunoaștere de domeniu. Un al patrulea risc este supraîncărcarea profesorului: dacă inovarea devine o nouă obligație birocratică, fără timp pentru colaborare și experimentare, poate apărea o reacție defensivă.

Prin urmare, dezvoltarea creativității și a reflecției necesită condiții instituționale: autonomie profesională rezonabilă, timp pentru proiectare și analiză, colaborare între colegi, leadership pedagogic și acces la formare continuă. Creativitatea nu poate fi delegată unor profesori considerați în mod izolat „creativi”; ea trebuie să devină parte a culturii școlii.

12. Discuții

Analiza susține ideea că relevanța educației contemporane nu poate fi produsă prin adăugarea unei singure metode sau competențe. Este nevoie de o arhitectură în care conținutul, procesul, relația și reflecția să fie conectate. Creativitatea deschide spațiul posibilităților; reflecția examinează calitatea și consecințele opțiunilor; orientarea umanistă oferă criteriul în funcție de care decidem ce merită cultivat.

Această articulare are consecințe pentru identitatea profesională a profesorului. Profesorul creativ, dar nereflexiv, poate produce activități originale care nu conduc la învățare semnificativă. Profesorul reflexiv, dar lipsit de deschidere către alternative, poate identifica problemele practicii fără a-și lărgi repertoriul de soluții. Profesionalismul educațional presupune, prin urmare, o mișcare continuă între experiment, analiză și reconfigurare.

Datele conceptuale și documentele internaționale recente susțin această orientare. PISA a inclus pentru prima dată în 2022 o evaluare internațională a gândirii creative, raportată la capacitatea elevilor de a produce idei originale și diverse; rezultatele sunt analizate și în relație cu oportunitățile

oferite de școli și atitudinile profesorilor (OECD, 2024). În paralel, OECD Teaching Compass insistă asupra agenției profesionale a profesorului (OECD, 2025). Împreună, aceste repere susțin trecerea de la o viziune a profesorului ca executant curricular la una a profesorului ca proiectant și interpret al curriculumului.

13. Concluzii

Prin urmare, provocarea nu este alegerea între rigoare și creativitate, ci construirea unor situații de învățare în care rigoarea să susțină explorarea, iar reflecția să transforme experiența în cunoaștere transferabilă. În această perspectivă, profesorul devine nu doar transmițător de conținut, ci designer al condițiilor în care elevii pot gândi, crea, argumenta și reconfigura ceea ce învață.

Analiza arată că creativitatea și reflecția nu trebuie tratate ca obiective separate. Creativitatea extinde spațiul posibilităților; reflecția introduce criterii, argumente și responsabilitate; feedbackul permite îmbunătățirea; transferul conferă învățării relevanță. Modelul SCRT propus articulează aceste dimensiuni într-un ciclu aplicabil la diferite discipline și niveluri de școlaritate.

Educația relevantă pentru lumea actuală nu poate fi redusă la acumularea de informații și reproducerea unor răspunsuri standardizate. Ea presupune contexte în care elevii pot genera alternative, pot evalua idei și le pot revizui, iar profesorii pot analiza și adapta propriile decizii pedagogice.

Referințe bibliografice

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*(2), 73–79. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.

Feigenbaum, K. D. (2024). A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology, 64*(1), 44–63. https://doi.org/10.1177/00221678231154819

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 73–85. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87. https://doi.org/10.1080/0305569032000159750

Kukkonen, T., & Bolden, B. (2022). Nurturing creativity in the visual arts classroom: Understanding teacher strategies through Amabile's componential theory. *The Canadian Review of Art Education, 49*(1), 46–62. https://doi.org/10.26443/crae.v49i1.166

Ministerul Educației. (2023). *Profilul de formare al absolventului din învățământul preuniversitar*. Ordinul ministrului educației nr. 6.731/28.11.2023.

OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

OECD. (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change*. OECD Education Policy Perspectives, No. 123. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8297a24a-en

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

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Zhou, M., Jiang, Y., & Kong, S.-H. (2026). Teacher education initiatives for developing creativity among early childhood and primary educators: A scoping review. *Frontiers in Education, 11*, Article 1867643. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1867643.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă

Autor: Voicu Ionuț Gabriel
Afiliere instituțională: C.J.R.A.E. Călărași
E-mail: voicuionutgabriel@yahoo.com

Rezumat

Articolul de față propune o analiză teoretică a relației dintre creativitate și reflecție pedagogică, privite ca două competențe complementare, indispensabile unei educații capabile să răspundă provocărilor lumii contemporane. Pornind de la reperele oferite de gândirea complexă a lui Edgar Morin (1999) și de la proiectul UNESCO privind un nou contract social pentru educație (UNESCO, 2021), lucrarea argumentează că o educație relevantă nu se poate limita la transmiterea de conținuturi, ci trebuie să cultive capacitatea elevului și a profesorului deopotrivă de a genera idei originale și de a reflecta critic asupra propriei experiențe. Sunt trecute în revistă principalele modele teoretice ale creativității (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) și ale gândirii reflexive (Dewey, 1933; Schön, 1983), precum și fundamentele educației umaniste (Rogers, 1983; Freire, 1970). În partea aplicativă sunt propuse repere concrete pentru practica didactică, derivate din literatura recentă privind comportamentele didactice favorizante ale creativității (Brauer et al., 2025). Concluziile subliniază faptul că profesorul reflexiv-creativ reprezintă o condiție necesară pentru o școală umanistă, capabilă să pregătească elevii pentru incertitudinea și complexitatea lumii actuale.

Cuvinte cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație umanistă, gândire complexă, profesionalizare didactică

Abstract

This paper offers a theoretical analysis of the relationship between creativity and pedagogical reflection, understood as complementary competencies essential to an education capable of responding to the challenges of the contemporary world. Building on Edgar Morin's (1999) complex thought and UNESCO's (2021) proposal for a new social contract for education, the article argues that relevant education cannot be reduced to content transmission; it must cultivate both students' and teachers' capacity to generate original ideas and to critically reflect on their own experience. The main theoretical models of creativity (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) and of reflective thinking (Dewey, 1933; Schön, 1983), as well as the foundations of humanistic education (Rogers, 1983; Freire, 1970), are reviewed. Concrete guidelines for teaching practice, drawn from recent literature on creativity-fostering teacher behaviors (Brauer et al., 2025), are proposed. The paper concludes

that the reflective-creative teacher is a necessary condition for a humanistic school able to prepare students for the uncertainty and complexity of today's world.

Keywords: creativity, pedagogical reflection, humanistic education, complex thought, teacher professionalization

1. Introducere

„Profesorul deține și transferă un conținut fixat, elevul îl asimilează și îl reproduce, iar reușita școlară se măsoară prin gradul de fidelitate al reproducerii.” Un asemenea model, eficient pentru alte epoci și pentru alte tipuri de cunoaștere, se dovedește tot mai puțin adecvat unei lumi în care cunoștințele se perimează rapid, iar competențele cu adevărat transferabile sunt cele care permit generarea de soluții noi și adaptarea reflexivă la situații neprevăzute.

Prezentul articol pornește de la premisa că două coordonate ale profesionalizării didactice precum creativitatea și reflecția pedagogică nu sunt simple „valori adăugate” ale actului educațional, ci condiții structurale ale unei educații relevante, umaniste și capabile să răspundă complexității lumii actuale. Relevanța se referă aici la capacitatea educației de a conecta conținuturile școlare la problemele reale cu care se confruntă elevul; caracterul umanist privește centrarea procesului educațional pe persoana elevului, pe demnitatea, curiozitatea și potențialul său; iar ancorarea în complexitate presupune depășirea unei viziuni fragmentate, disciplinare și liniare asupra cunoașterii, în favoarea uneia capabile să integreze incertitudinea, interdependența și pluralitatea perspectivelor.

Articolul își propune, într-o primă parte, să clarifice conceptual noțiunile de creativitate și de reflecție pedagogică, valorificând literatura de referință din psihologia creativității (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004) și din teoria practicii reflexive (Dewey, 1933; Schön, 1983). Într-o a doua parte, discută fundamentele educației umaniste (Rogers, 1983; Freire, 1970) și pledoaria pentru o gândire complexă în educație (Morin, 1999; UNESCO, 2021). În partea finală, propune o serie de repere aplicative, derivate din literatura recentă privind comportamentele didactice favorizante ale creativității (Brauer et al., 2025), utile pentru proiectarea unor demersuri didactice care articulează reflecția și creativitatea.

2. Creativitatea – competență fundamentală a educației contemporane

2.1. Delimitări conceptuale

Deși noțiunea de creativitate este frecvent invocată în discursul educațional, definirea ei riguroasă rămâne o provocare. O propunere influentă aparține lui Ken Robinson, care definește creativitatea drept procesul de generare a unor idei originale care au valoare (Robinson, 2011, p. 151). Autorul distinge trei concepte aflate în relație de derivare: imaginația (capacitatea de a evoca în minte lucruri care nu sunt prezente simțurilor), creativitatea (aplicarea imaginației într-o formă concretă) și inovația (punerea în practică a ideilor noi). Din această perspectivă, creativitatea nu este un eveniment spontan și misterios, ci un proces care poate fi cultivat sistematic, inclusiv în context școlar.

O definiție convergentă, dar cu accent explicit pe dimensiunea socială a fenomenului, este oferită de cercetătoarea română Ana Stoica-Constantin, care descrie creativitatea drept un proces mental și social ce implică generarea unor idei sau concepte noi, respectiv a unor noi asocieri între idei sau concepte deja existente (Stoica-Constantin, 2004). Menționarea explicită

a dimensiunii sociale a creativității este importantă pentru educație: ea sugerează că mediul de învățare adică climatul relațional din clasă, tipul de sarcini propuse, feedbackul primit nu este un simplu decor, ci un factor constitutiv al actului creator.

2.2. Creativitatea ca proces sistemic

Această idee este dezvoltată riguros de Csikszentmihalyi (1996) prin modelul sistemic al creativității. Potrivit acestui model, creativitatea nu poate fi înțeleasă exclusiv ca trăsătură individuală, ci rezultă din interacțiunea a trei componente: domeniul (sistemul simbolic de reguli și cunoștințe al unei discipline), câmpul (comunitatea de experți care validează sau resping noile idei) și persoana (cel care propune ideea). O persoană este considerată creativă atunci când gândurile sau acțiunile sale schimbă un domeniu ori dau naștere unuia nou (Csikszentmihalyi, 1996, pp. 27-28).

Transpusă în context școlar, teoria sistemică are o consecință pedagogică importantă: profesorul nu este un simplu observator al creativității elevului, ci ocupă, la scara clasei, poziția de „câmp", el este cel care validează, respinge sau ignoră ideile neconvenționale propuse de elevi. Modul în care profesorul reacționează la o soluție neașteptată, la o întrebare incomodă sau la o eroare productivă influențează direct probabilitatea ca elevul respectiv să își asume, în continuare, riscuri intelectuale. Cultivarea creativității elevilor presupune, așadar, și o transformare a rolului profesorului: de la unicul deținător al răspunsului corect, la un partener care structurează un climat în care ideile pot fi testate, discutate și rafinate.

3. Reflecția pedagogică – de la practica rutinieră la profesionalizare

3.1. John Dewey și gândirea reflexivă

Rădăcinile conceptului contemporan de reflecție pedagogică se regăsesc în opera lui John Dewey, care definește gândirea reflexivă drept o examinare activă, susținută și atentă a oricărei convingeri sau forme de cunoaștere, realizată prin raportare la argumentele care o susțin și la concluziile spre care aceasta conduce (Dewey, 1933, p. 118). Distincția centrală pe care o propune Dewey este cea dintre acțiunea de rutină ghidată de tradiție, autoritate sau impuls și acțiunea reflexivă, care presupune o deliberare deschisă, dispusă să pună sub semnul întrebării propriile premise. Pentru profesia didactică, această distincție are o miză directă: un cadru didactic poate repeta, an de an, aceleași strategii fără a le interoga niciodată eficiența, sau poate transforma fiecare experiență de predare într-o ocazie de învățare despre propria practică.

3.2. Donald Schön și practicianul reflexiv

Dacă Dewey oferă fundamentul filosofic al reflecției, Donald Schön (1983) este cel care o transformă într-o epistemologie a practicii profesionale. Schön critică „raționalitatea tehnică" ideea potrivit căreia practica profesională constă în aplicarea unor cunoștințe teoretice generale la situații particulare și propune, în schimb, conceptul de reflecție-în-acțiune. Practicianul reflexiv își permite să experimenteze surpriza, nedumerirea sau confuzia atunci când se confruntă cu o situație pe care o percepe drept incertă sau unică, reflectând deopotrivă

asupra fenomenului din fața sa și asupra înțelegerilor implicite care i-au ghidat, până atunci, comportamentul (Schön, 1983, p. 68).

Aplicată la actul didactic, această idee sugerează că predarea nu este o simplă executare a unui plan de lecție conceput dinainte, ci o „conversație" continuă cu situația de clasă: profesorul emite ipoteze despre ce funcționează, primește un răspuns din partea situației prin reacțiile elevilor, tăcerile, întrebările neașteptate și își ajustează, în timp real, demersul. Reflecției-în-acțiune i se adaugă reflecția-asupra-acțiunii, realizată ulterior lecției, prin care profesorul reconstruiește și reinterpretează experiența trăită. Literatura pedagogică românească, printre altele lucrările de sinteză ale lui Constantin Cucoș (2014), integrează, la rândul ei, reflecția ca dimensiune constitutivă a profesionalizării didactice, alături de componentele de proiectare, organizare și evaluare a activității de predare-învățare.

Este important de subliniat faptul că reflecția pedagogică nu este echivalentă cu introspecția difuză sau cu autoevaluarea superficială. Ea presupune o disciplină a gândirii: formularea explicită a unor ipoteze, căutarea deliberată a unor dovezi care le pot infirma, precum și disponibilitatea de a schimba o practică în lumina acestor dovezi. În acest sens, reflecția pedagogică este, ea însăși, un act de creativitate aplicată: profesorul reflexiv generează, testează și rafinează soluții didactice noi, adaptate contextului particular al clasei sale.

4. Educația umanistă: centrarea pe persoană și pe demnitatea ei

4.1. Carl Rogers și facilitarea învățării

Paradigma umanistă în educație își are una dintre sursele majore în opera psihologului Carl Rogers, care a transferat în spațiul școlar principiile abordării centrate pe persoană, dezvoltate inițial în psihoterapie. Potrivit lui Rogers, sarcina primordială a profesorului nu este aceea de a transmite informație, ci de a permite elevului să învețe, hrănindu-i curiozitatea proprie (Rogers, 1983, p. 18). Rolul cadrului didactic se deplasează astfel dinspre figura autorității care deține și distribuie cunoașterea, spre cel de facilitator al învățării. Schimbare susținută de trei atitudini fundamentale pe care Rogers le consideră condiții ale unei relații educaționale autentice: congruența (autenticitatea profesorului în relația cu elevii), acceptarea necondiționată (prețuirea elevului independent de performanțele sale) și empatia (înțelegerea, din interior, a perspectivei elevului).

Educația umanistă, în sensul rogersian, nu neagă importanța conținuturilor sau a expertizei profesorului; ea contestă însă ideea că învățarea autentică și durabilă poate fi impusă din exterior, fără implicarea afectivă și motivațională a elevului. Curiozitatea, relevanța personală a temei studiate și sentimentul de siguranță psihologică devin, în această perspectivă, condiții ale învățării profunde nu simple „bonusuri" pedagogice.

4.2. Paulo Freire și educația ca practică a libertății

O critică radicală a modelului transmisiv este formulată de Paulo Freire, în special prin conceptul de „educație bancară”, o metaforă prin care autorul descrie o practică didactică în care profesorul „depune” cunoștințe într-un elev conceput ca recipient pasiv. Alternativa propusă de Freire este educația problematizantă (problem-posing education), în care elevii nu mai sunt tratați drept containere de umplut, ci drept co-investigatori ai realității, alături de profesor, într-un demers comun de numire și de interogare a lumii (Freire, 1970, p. 72).

Dialogul, nu monologul, devine astfel principiul organizator al relației didactice. Deși teoria lui Freire s-a dezvoltat inițial în contextul alfabetizării adulților din mediul rural brazilian, ideea centrală, aceea că educația autentică presupune o relație dialogică, iar nu o transmitere ierarhică, rămâne relevantă pentru orice discuție despre o educație cu adevărat centrată pe elev. Împreună, Rogers și Freire conturează un ideal al educației umaniste în care persoana elevului cu emoțiile, întrebările și contextul său de viață este tratată ca punct de plecare legitim al demersului didactic, iar nu ca obstacol în calea „programei”.

5. Complexitatea lumii actuale ca provocare pentru educație

5.1. Gândirea complexă a lui Edgar Morin

Publicat sub egida UNESCO, eseul lui Edgar Morin, Șapte lecții necesare pentru educația viitorului (Morin, 1999), rămâne unul dintre textele de referință pentru gândirea despre relația dintre educație și complexitate. Morin pledează pentru depășirea unui model educațional fragmentat organizat pe discipline izolate, care oferă o cunoaștere parcelară a realității în favoarea unei educații capabile să contextualizeze, să globalizeze și să integreze cunoștințele. Printre cele șapte teme pe care le consideră indispensabile unei educații a viitorului, Morin (1999) include necesitatea construirii unei identități planetare, adecvată unei ere marcate de interdependență globală, capacitatea de a confrunta incertitudinea inerentă oricărei cunoașteri, cultivarea înțelegerii reciproce dincolo de granițele culturale, precum și conturarea unei etici a genului uman, centrată pe democrație și pe cetățenia planetară.

Pentru educator, gândirea complexă nu este un simplu conținut de predat, ci o atitudine epistemică: acceptarea faptului că majoritatea problemelor reale, de la schimbările climatice la conflictele sociale, nu se lasă reduse la o singură cauză sau la o singură disciplină, ci cer o abordare transdisciplinară, capabilă să țină laolaltă perspective aparent contradictorii. O asemenea atitudine nu poate fi cultivată printr-o pedagogie a răspunsurilor unice și definitive; ea presupune exersarea, încă din școală, a toleranței față de ambiguitate și a capacității de a formula întrebări, nu doar de a reproduce răspunsuri, adică exact acele disponibilități pe care le susțin, din unghiuri diferite, atât reflecția pedagogică, cât și creativitatea.

5.2. Un nou contract social pentru educație

Această orientare este reluată, câteva decenii mai târziu, de raportul Comisiei Internaționale pentru Viitorul Educației, publicat de UNESCO sub titlul Reimagining our futures together: A new social contract for education. Raportul propune o regândire a educației ca bun comun și ca drept exercitat pe tot parcursul vieții, cu scopul declarat de a contribui la

construirea unor viitoruri „pașnice, juste și sustenabile pentru toți” (UNESCO, 2021, p. 3). Documentul invită sistemele educaționale să răspundă la trei întrebări structurante: ce trebuie păstrat din practicile actuale, ce trebuie abandonat și ce trebuie inventat, în mod creativ, pentru viitor.

Convergența dintre viziunea lui Morin și cea a raportului UNESCO este semnificativă: ambele resping ideea unei educații „neutre”, redusă la transmiterea unui volum de informații, și susțin o educație capabilă să pregătească persoana pentru a acționa responsabil într-o lume interdependentă și incertă. Într-un asemenea cadru, creativitatea încetează să mai fie un domeniu rezervat „materiilor artistice”, devenind o competență transversală, la fel ca reflecția critică asupra propriei gândiri și practici.

6. De la teorie la practică: repere pentru cultivarea creativității și a reflecției în activitatea didactică

Articularea fundamentelor teoretice discutate mai sus cu practica de zi cu zi a clasei nu este automată; ea presupune decizii didactice concrete. O sinteză sistematică recentă a literaturii privind comportamentele didactice care favorizează creativitatea în context educațional (Brauer et al., 2025) identifică o serie de practici pe care profesorii reflexivi le pot integra deliberat în proiectarea didactică. Găsim mai jos câteva dintre aceste repere, reformulate și adaptate contextului pedagogic vizat de prezentul articol.

- Crearea unui climat de siguranță psihologică. Elevii își asumă riscuri intelectuale, formulează idei neobișnuite, pun întrebări incomode, acceptă să greșească public, numai atunci când percep că nu vor fi ridiculizați sau penalizați pentru aceasta (Brauer et al., 2025). Profesorul reflexiv monitorizează activ dinamica de grup și intervine atunci când comentariile critice ale colegilor riscă să blocheze exprimarea ideilor.
- Validarea explicită a ideilor neconvenționale. Angajarea autentică a profesorului cu propunerile elevilor inclusiv cu cele care par, la prima vedere, neobișnuite sau greșite este asociată, în literatura de specialitate, cu o mai mare disponibilitate a elevilor de a continua să propună soluții originale (Brauer et al., 2025). Aceasta presupune ca profesorul să amâne judecata evaluativă imediată, în favoarea explorării ideii propuse.
- Diminuarea presiunii competiționale excesive. Concurența internă, atunci când devine dominantă, tinde să descurajeze asumarea riscului creator, elevii preferând soluții „sigure”, deja validate, în locul unora originale, dar nesigure (Brauer et al., 2025).
- Utilizarea sarcinilor deschise, cu soluții multiple. Coerent cu modelul sistemic al lui Csikszentmihalyi (1996), sarcinile care admit mai multe rezolvări corecte oferă elevilor ocazia de a experimenta rolul de „autor” al unei idei, nu doar pe cel de reproducător al unei proceduri.
- Jurnalul reflexiv și portofoliul ca instrumente de metacogniție. Valorificând tradiția deschisă de Dewey (1933) și de Schön (1983), scrierea reflexivă periodică asupra unei lecții, a unui proiect sau a unei dificultăți întâmpinate poate deveni un instrument, atât

pentru elevi, cât și pentru profesori, de transformare a experienței trăite în învățare explicită.

- Dialogul autentic în locul transmiterii unidirecționale. Reluând intuiția freireiană a educației problematizante, proiectarea unor secvențe didactice organizate în jurul unor întrebări reale la care nici profesorul, nici elevii nu dețin, de la început, un răspuns complet poate transforma ora de clasă într-un spațiu de investigație comună, nu doar de verificare a cunoștințelor memorate.
- Proiecte interdisciplinare, ancorate în probleme reale. În acord cu pledoaria lui Morin (1999) pentru o educație capabilă de contextualizare și de integrare a cunoștințelor, proiectele care depășesc granițele unei singure discipline și pornesc de la o problemă concretă din viața comunității oferă elevilor ocazia de a exersa deopotrivă gândirea complexă și creativitatea aplicată.

Aceste repere nu constituie o rețetă universală, ci un set de principii orientative, a căror pondere și mod de aplicare rămân la latitudinea profesorului, în funcție de particularitățile disciplinei predate, ale vârstei elevilor și ale contextului instituțional. Ceea ce le unește, însă, este convingerea, susținută de întreaga literatură discutată în acest articol, că cele două competențe, creativitatea și reflecția, nu se dezvoltă separat, ci se susțin reciproc. Un profesor reflexiv este mai capabil să identifice și să valorifice momentele de creativitate ale elevilor săi, iar un climat didactic ce încurajează creativitatea oferă, la rândul său, un teren mai bogat pentru reflecția asupra propriei practici.

7. Concluzii

Articolul de față a urmărit să argumenteze, pornind de la o analiză a literaturii de specialitate, că cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă repere structurale nu accesorii ale unei educații relevante, umaniste și ancorate în complexitatea lumii actuale. Modelele teoretice discutate converg spre o concluzie comună: creativitatea nu este un talent rar și înnăscut, ci un proces care poate fi cultivat sistemic, în funcție de calitatea mediului de învățare (Csikszentmihalyi, 1996; Robinson, 2011; Stoica-Constantin, 2004); reflecția pedagogică nu este un exercițiu opțional de introspecție, ci o disciplină a gândirii profesionale, indispensabilă adaptării continue la particularitățile fiecărei clase (Dewey, 1933; Schön, 1983); iar educația umanistă și gândirea complexă oferă cadrul valoric și epistemic în interiorul căruia aceste două competențe capătă sens și miză socială (Rogers, 1983; Freire, 1970; Morin, 1999; UNESCO, 2021).

Departe de a fi independente, cele două axe se susțin reciproc: un profesor incapabil să reflecteze critic asupra propriei practici va avea dificultăți în a recunoaște și în a valoriza creativitatea elevilor săi, iar o clasă lipsită de spațiu pentru exprimare originală oferă puține prilejuri autentice de reflecție. Integrarea lor în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, precum și în proiectarea curriculară, rămâne, în acest sens, o direcție necesară de dezvoltare a sistemelor educaționale contemporane.

Trebuie menționat, în același timp, caracterul predominant teoretic-conceptual al prezentei analize. Recomandările aplicative propuse în ultima secțiune ar putea constitui, pentru cercetări viitoare, ipoteze de lucru pentru studii empirice desfășurate în context școlar românesc, menite să verifice modul concret în care cultivarea deliberată a creativității și a reflecției influențează, pe termen mediu și lung, calitatea învățării și relația profesor-elev.

Bibliografie

Brauer, R., Ormiston, J., & Beausaert, S. (2025). Creativity-fostering teacher behaviors in higher education: A transdisciplinary systematic literature review. Review of Educational Research. https://doi.org/10.3102/00346543241258226

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. HarperCollins.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie (ediția a III-a, revăzută și adăugită). Polirom.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Herder and Herder.

Morin, E. (1999). Seven complex lessons in education for the future (N. Poller, Trad.). UNESCO Publishing.

Robinson, K. (2011). Out of our minds: Learning to be creative (ediția a 2-a). Capstone.

Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Charles E. Merrill.

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

Stoica-Constantin, A. (2004). Creativitatea pentru studenți și profesori. Institutul European.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

ŞCOALĂ ŞI FAMILIE – EFICIENŢĂ ŞI CALITATE

Prof. înv. primar, Zmărăndescu Sofia, Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu” Piteşti

Familia este locul propice pentru începutul educației copilului. Familia reprezintă prima instituţie de educaţie morală şi pentru prima copilărie este mediul educativ prin excelenţă. În cadrul familial se deprind disciplina şi spiritul de iniţiativă şi se cultivă sentimentul demnităţii, dreptăţii, iubirii, respectului şi ajutorului, sentimentul sacrificiului, care sunt elemente de bază ale vieţii sociale.

Mediul de familie poate să exercite o influență pozitivă sau negativă care să persiste tot restul vieții. Factorii cu o influență negativă asupra dezvoltării copilului pot fi: alimentația insuficientă sau dezechilibrată, îmbolnăvirile repetate, somnul insuficient, lipsa stimulării intelectuale, lipsa afecțiunii, a exprimării,lipsa timpului perecut împreună cu copii, dezinteresul față de rezultatele școlare.

Familia exercită o influenţă deosebit de adâncă asupra copiilor. O mare parte despre cunoştinţele despre natură, societate, deprinderile igienice, obişnuinţele de comportament, elevul le datorează educaţiei primite în familie. Rolul familiei este foarte important în dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral estetic.

Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoştinţele uzuale (despre plante, animale, ocupaţiile oamenilor, obiectelor casnice), familia este cea care ar trebuie să dezvolte spiritul de observaţie, memoria şi gândirea copiilor. Copilul obţine rezultatele şcolare în funcţie de modul în care părinţii se implică în procesul de învăţare. Părinţii trebuie să asigure copilului cele necesare studiului, trebuie să-şi ajute copilul la învăţătură. Acest ajutor trebuie însă limitat la o îndrumare sau sprijin, nefiind indicat să se efectueze tema copilului. Cu timpul părinţii se vor limita la controlarea temei de acasă şi a carnetului de note. Deci, atitudinea părinţilor trebuie să fie una de mijloc: să nu-l ajute prea mult pe copil, dar nici să ajungă să nu se intereseze deloc de rezultatele acestuia. Cultivarea la şcolarul mic a dragostei de bine, de adevăr trebuie să se desfăşoare adaptat vârstei, ca un sistem referenţial. De asemenea, trebuie avute în vedere şi unele circumstanţe particulare, printre care cele mai de seamă sunt împrejurările concrete ale fiecărei măsuri sau acţiuni cu caracter educativ, considerarea educaţiei ca un proces neîntrerupt, continuitatea fiindu-i asigurată prin influenţele pe care le exercită coabitarea, deprinderile, obiceiurile şi întreaga comportare al tuturor membrilor grupului familial.

Cultivarea dragostei de bine, de adevăr are nevoie, mai ales, de acţiune şi nu de verbalism, de activitate şi nu de dialog, de descoperirea virtuţilor de către copil şi nu de oferire a lor de către părinţi. Binele ajunge la copilul mic, de cele mai multe ori, sub formula “e bine să faci aşa !” şi – mai ales – “nu e bine ce faci !”. Dar, copilul se întreabă de fiecare dată “de ce nu este bine?” Curent, la această întrebare părinţii răspund : “Nu am timp să discut, aşa am zis, aşa faci, dacă nu faci aşa ai s-o păţeşti!”

Tot în familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politeţea, cinstea, sinceritatea, decenţa în vorbire şi atitudini, ordinea, cumpătarea, grija faţă de unele lucruri încredinţate. Toate acestea reprezintă de fapt ilustrarea cunoscutei expresii „a avea cei şapte ani de-acasă”. Un elev fără „cei şapte ani de acasă” va crea mereu probleme chiar şi ca viitor adult.

A fi părinte este ceva înnăscut, acest sentiment aflându-se în noi în stare latentă. Se întâmplă totuşi ca ceea ce consideră părinţii a fi o măsură corectă pentru copilul lor într-o anumită situaţie, să nu fie tocmai ceea ce are nevoie copilul în acel moment. De aici apar conflictele, rupturile dintre membrii familiei, renunţarea la intervenţii din partea părinţilor care sunt depăşiţi de situaţie. pentru formarea unei personalităţi armonioase, căldura căminului părintesc, afecţiunea părinţilor, înţelegerea familială sunt esenţiale. Raporturile dintre părinți și

copii sunt raporturi educative, cu repercusiuni asupra formării lor, lucru de care ar trebui să fie conștienți toți părinții. Atitudinile, comportamentul nostru, vorbele noastre, ale părinților influențează atitudinile, comportamentul și modul de a fi al copiilor.

În creşterea, educarea şi formarea acestuia este nevoie de mult tact, de o îmbinare corectă a înţelegerii şi afecţiunii cu autoritatea părintească, astfel încât să lucreze disciplinat, dar cu plăcere, respectându-şi şi iubindu-şi părinţii. Dacă sunt neascultători sau greşesc uneori, să-i "pedepsim cu vorba", să le explicăm calm şi cu fermitate ce au greşit, vorbindu-le ca unor "prieteni" care ne înţeleg şi pe care-i iubim.

Nu frica, nu teama trebuie să-l determine pe copil la acţiune; e bine să li se explice natura greşelilor săvârşite, gravitatea acestora şi nu să se apeleze la măsuri unilaterale de natură să producă blocaje psihice şi dezadaptare socială. În directă legătură cu această ultimă precizare menţionăm că dragostea de adevăr nu poate fi cultivată de către părinţii care instalează copiilor frica de pedeapsă.

De asemenea, să se ştie că drumul spre adevăr nu are trepte: este sau nu este adevăr, este ori nu este minciună sfruntată. Nu există adevăruri mici şi adevăruri mari, după cum nu există minciună mică sau mare : nu există domenii mărunte şi domenii mari în care se manifestă dragostea de adevăr ori înlocuirea acestuia prin neadevăr.

Importantă pentru formarea copilului în sensul cultivării şi promovării adevărului este consecvenţa între vorba şi fapta adultului, între cele teoretizate şi cele ce-i pot fi concret demonstrate. Aceluiaşi cadru educaţional de familie îi sunt proprii şi cultivarea dragostei faţă de frumos, privită ca un aspect al pregătirii bunului gust al copilului faţă de îmbrăcăminte, de ţinuta fizică, de cadru al locuinţei, precum şi ca frumuseţe în comportare, în relaţiile cu cei din jur. Una dintre cele mai importante preocupări ale familiei şi un punct comun pe care îl are aceasta cu şcoala este orientarea şcolară şi profesională. Cei mai mulţi părinţi sunt bine intenţionaţi în alegerea unei şcoli sau unei profesii pentru fiul sau fiica lor. Dar, de multe ori, buna intenţie şi buna credinţă sunt tocmai sursele greşelilor lor deoarece acestea nu ţin loc de competenţă şi de pricepere. Greşelile părinţilor decurg uneori şi din prea marea dragoste pe care o poartă copiilor. Importanţa familiei în formarea şi devenirea personalităţii umane este incontestabilă. Cei şapte ani de acasă îşi lasă amprenta pentru toată viaţa omului, deschizându-i calea spre producerea sinelui prin interiorizarea valorilor familiale, valorilor naţionale şi a celor generalumane. Familia ne învaţă a iubi, a prieteni, a colabora, a munci, a crea frumosul, a perpetua tradiţiile spiritualităţii, eticii şi moralei creştine. În familie copilul învaţă a fi om, personalitate, un bun soţ sau o bună soţie, un părinte eficient şi un bunic sau bunică înţeleaptă. În esenţă familia constituie pilonul de bază al promovării valorilor umane şi culturii societăţii.

Apartenenţa copilului la o familie nu poate fi considerată în nici un context drept suport exclusiv de transmitere al moralei şi valorilor, dar educaţia primită în familie are o influenţă covîrşitoare în alegerea, selectarea, ierarhizarea şi introiectarea valorilor bazale ce definesc sistemul personal de valori al copilului..

Funcţia educativă a familiei constă în formarea priceperilor, deprinderilor de viaţă, sentimente, dar și deprinderi de comportament: respectul, politeţea, cinstea, sinceritatea, decenţa în vorbire şi atitudine. Rolul familiei este important în dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral si estetic. Actorii de bază care ajută copilul în desăvârșirea propriei educaţii sunt familia și școala. Școala, alături de familie, influenţează, prin condiţiile concrete în care se desfăşoară procesul de învățământ, personalitatea copilului.

Concuzionând, putem afirma că familia apare ca o valoare supremă, modelează ființa umană, creionează personalitatea copiilor,oferă copilul prima educație , formează valorile morale iar împreună cu școala, dezvoltă valorile contemporane.

Bibliografie:

1. Stern, H.H., Educaţia părinţilor în lume,1972, Editura Didactică şi Pedagogică, București.

2. Şerbănescu, D., Exemplul în educaţia copiilor,1967, Editura ştiinţifică, Bucureşti.
3. Stoian, M., Abecedarul părinţilor,1972, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR DE LECTURĂ ÎN CICLUL PRIMAR

Prof. înv. primar, Zmărăndescu Sofia, Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu" Piteşti

La vârsta şcolară mică se pun bazele formării personalităţii copilului: valorificarea capacităţilor intelectuale prin formarea unei motivaţii intrinseci pozitive, dezvoltarea intereselor, asigurarea echilibrului emoţional, formarea unei imagini despre sine şi despre alţii, capacitatea de a opera cu criterii morale şi de adaptare normativă.

Cartea reprezintă dorință de cunoaştere, pasiune, visare, hrană pentru suflet şi minte, povestea vieții. Gustul pentru lectură se formează încă de la vârste fragede, în familie.

Cadrul didactic preia ştafeta şi îndrumă paşii copiilor, în minunata lume a cărţilor, a textelor literare. El este cel care sensibilizează pe copil, cel care îl conduce pe nesimţite pe drumul cunoaşterii. La începutul clasei pregătitoare, poveştile citite cu expresivitate, de către învăţător sau de către elevii mai mari, pot stimula foarte uşor interesul copiilor pentru lectură. Cu atât mai mult dacă acestea sunt citite în bibliotecă sau într-un loc special amenajat din clasă. Povestea poate fi animată în unele momente de mimică şi de păpuşi mânuite de învăţătoare sau de copii. Mai târziu, copiii pot continua şi singuri acest exerciţiu de citire expresivă pentru colegii lor. În perioada preabecedară se poate începe un exerciţiu de construire a unei cărţi, în mai multe etape: în prima etapă se organizează o activitate prin care elevii vor marca momentele povestirii: se citeşte începutul poveştii, apoi copiii sunt puşi să deseneze momentul întâmplat. Se continuă povestea şi tot aşa se ilustrează fiecare moment, astfel că, la sfârşit să avem o ilustrare a poveştii pe momente: primul desen ne arată locul şi personajele, al doilea începutul acţiunii ş.a.m.d. Desenele se capsează formând o cărticică ilustrată.

În perioada abecedară ei pot marca litere pe imaginile desenate, urmând ca în perioada postabecedară să noteze sub fiecare desen o scurtă frază care descrie acel moment ilustrat. Mai târziu, *în clasa a doua,* ei vor dezvolta pe verso, pe spatele desenului fiecare idee, povestind astfel în scris întregul text. În scopul apropierii de carte ca de un obiect special se pot organiza activităţi interesante la bibliotecă. O astfel de activitate este cea de sortare a cărţilor dintr-o serie de materiale, cele care sunt cărţi, separate de cele care nu sunt cărţi. Apoi sortarea cărţilor după tip: cele care sunt cărţi de poveşti, de poezii, de colorat, cărţi de ştiinţe, albume, dicţionare, etc. Viitorul cititor are acum ocazia să observe diversitatea informaţiei pe care o oferă cărţile.

Le putem cere elevilor să noteze cuvinte noi şi expresii artistice, alcătuirea unor albume în caiete speciale sau chiar pe calculator pentru fiecare scriitor studiat sau cunoscut, cuprinzând date biografice şi aspecte esenţiale din opera lor sub formă de imagini şi citate, va stârni curiozitatea, interesul şi dragostea elevilor pentru lectură . Urmează exerciţii care se pot desfăşura atât în bibliotecă, cât şi în sala de clasă: „Găseşte cartea"- pe o masă sunt împrăştiate cărţi pentru copii. Sarcina copiilor este de a alege câte o carte, de exemplu, care are pe copertă animale sau care are în titlu o anumită literă (exerciţiu util în consolidarea literei la clasa I) sau care are un nume în titlu etc.

Stimularea interesului pentru lectură se poate realizat înfiinţând cercul „Prietenii cărţii". În clasă, pe un panou intitulat „Prietenii cărţii" sunt scrise cărţile recomandate pentru a fi citite într-un semestru. Tot pe acest panou se ataşeaza un plic în care elevii introduc un bilet în care să arate ce le-a plăcut sau ce nu le-a plăcut în cărţile citite . În acest fel putem cunoaşte preocupările şi preferinţele elevilor , iar lectura poate fi orientată. Interesul pentru lectură poate fi stimulat şi prin înfiinţarea la nivelul clasei a unui cerc de teatru pentru copii. Elevii vor putea deveni actori, interpretând roluri preferate din lecturile citite. Activităţile teatrale pot fi organizate şi în forma unor activităţi transcurriculare îmbinând astfel cunoştinţe din mai multe

arii curriculare cum ar fi literatura, muzica, ştiinţe ale naturii, educaţia plastică etc. O etapă importantă în formarea cititorului o constituie studierea biografiei autorului.

Şezătorile literare au influenţă pozitivă asupra elevilor. Elevii sunt impulsionaţi să caute materiale, texte în versuri sau proză, ghicitori sau proverbe şi zicători. pentru a putea fi prezentate în cadrul activităţilor. La şezătoare putem invita şi părinţii pentru ca activitatea să capete un aspect de sărbătoare şi a le face cunoscută activitatea noastră. Cu acestă ocazie recomandăm copiilor şi lectura pentru perioada următoare, demonstrându-le părinţilor rolul important pe care îl au cărţile

Orice plimbare poate fi un motiv pentru lectură, dar un alt fel de lectură - cea a semnelor de circulaţie, a comportamentului, a culorilor, a reacţiilor celorlalţi. Orice călătorie prin şi în afara localităţii, este, de asemenea, un prilej pentru a povesti istoricul locurilor, pentru amintiri şi impresii. Putem insista asupra dezvoltării deprinderii ca, după terminarea lecturii, elevul să reflecteze asupra ei. Acest moment de reflecţie este o condiţie a formării cititorului matur experimentat.

Comunicarea presupune înainte de toate, decodarea mesajului. Lectura impune acest transfer și formează cel mai ușor și cel mai repede competența de comunicare. Lectura trebuie să devină mai mult, tocmai pentru că nu contează câte cuvinte cunoaștem, cât de bine știm regulile gramaticale, câtă imaginație avem. Contează cum reușim să le armonizăm pentru a exprima și a ne exprima. Acest deziderat poate fi atins doar prin lectură, la rândul ei, un act de comunicare avizat, un model de construcție vie, expresiv, nuanțat, subiectiv.

Bibliografie:

1. Nuţă, Silvia, *Metodica predării limbii române în clasele primare*, vol. I şi II, Ed. Aramis, Bucureşti. (2000)
2. I. Serdean, *Metodica predarii limbii romane in invatamantul primar*, E.D.P Bucuresti 1988

COMUNICAREA DIDACTICĂ EFICIENTĂ ÎN PROCESUL INSTUCTIV-EDUCATIV

Prof. înv. primar, **Zmărăndescu Sofia, Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu" Piteşti**

Definiţiile complexe ale conceptului se referă la conţinutul, scopul şi actorii implicaţi în procesul de comunicare. Astfel, comunicarea este un proces de transmitere a informaţiilor, sub forma mesajelor simbolice, între două sau mai multe persoane, unele cu statut de emiţător, altele cu statut de receptor, prin intermediul unor canale specifice (O. Nicolescu şi I. Verboncu, 1997). Asemănător, comunicarea este definită ca un proces de tip tranzacţional, prin care oamenii transferă energii, emoţii, sentimente şi schimbă semnificaţii. Comunicarea are întotdeauna un scop, acela de a-l face pe interlocutor să simtă, să gândească sau să se comporte într-un anumit fel (Vasile S. Dâncu, 2000).

Comunicarea este un proces profund uman, complex şi continuu, care răspunde unor nevoi fundamentale: nevoia de a spune, nevoia de a fi auzit, nevoia de a înţelege şi de a fi înţeles, nevoia de integrare în grupuri şi colectivităţi, nevoia de a fi recunoscut şi apreciat, nevoia de a influenţa şi de a avea putere.

Referitor la comunicarea în cadrul organizaţiilor, reţinem o serie de definiţii care subliniază rolul şi implicaţiile acesteia. Conform lui Ş. Iosifescu, comunicarea este un proces de regulă intenţionat de transfer de informaţie şi înţelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaţionale şi organizaţii în întregul lor (2001

Ca o concluzie sintetizatoare a acestei scurte treceri în revistă, vom vorbi despre conceptul de comunicare în accepţiunea sa de proces prin care se transmit, prin canale specifice, între indivizi, grupuri sau organizaţii, unii în calitate de emiţători şi alţii de receptori, mesaje codificate care determină o reacţie indusă de răspuns din partea celor care le recepţionează.

Din definiţie rezultă o serie de **componente** de bază ale procesului de comunicare, şi anume:

- *Emiţătorul* – iniţiatorul comunicării, cel care formulează şi transmite mesajul;
- *Receptorul* – destinatarul mesajului;
- *Mesajul* – conţinutul codificat al comunicării;
- *Canalul de comunicare* – ansamblul căilor de circulaţie a mesajului;
- *Codul* – limbajul utilizat pentru formularea mesajului, care permite, prin decodificare, înţelegerea completă şi corectă a acestuia.

Totodată, este important de subliniat că procesul de comunicare are ca finalitate obţinerea unei reacţii de răspuns (feedback**)** din partea receptorului, care confirmă (sau nu) realizarea scopurilor comunicării. Acesta serveşte emiţătorului pentru validarea transferului mesajului şi stă la baza readaptării acestuia, în scopul obţinerii unor reacţii dezirabile la receptor. Fără a primi reacţii cu privire la ceea ce s-a dorit a se transmite, comunicarea nu se mai poate defini ca un proces de schimb, ci rămâne în cadrul limitat al transferului unidirecţional, având un caracter închis şi univalent.

Canalele de comunicare, definite drept căile prin care circulă mesajele între emiţător şi receptor, pot fi clasificate în canale personale şi canale impersonale.

Canalele personale de comunicare asigură transferul direct al mesajelor, între două sau mai multe persoane, prin intermediul contactului direct (faţă în faţă), telefon, poştă, internet/reţele de socializare ş.a. Comunicarea personală este în general mai credibilă, poate genera o mai bună înţelegere şi se poate adapta mai bine intenţiilor şi nevoilor comunicatorilor. De asemenea, ea are marele avantaj al furnizării unui feedback imediat, ceea ce permite sursei, aşa cum am mai precizat,

adaptarea comunicării în funcţie de reacţiile destinatarului, fapt care eficientizează procesul în ansamblul său. Ea este de multe ori subiectivă, fiind influenţată de mediul extern, personalitatea comunicatorilor şi interacţiunile dintre ei, experienţele şi relaţiile anterioare de comunicare în care aceştia s-au regăsit.

Canalele impersonale sunt reprezentate de acele mijloace care permit transmiterea mesajelor în afara contactului direct, prin materiale tipărite, radio, televiziune, publicitatea *outdoor*. Mesajele vehiculate prin intermediul unor astfel de canale prezintă avantajul pre-elaborării, ceea ce le imprimă un caracter mai pronunţat de obiectivitate, rigurozitate, coerenţă şi de trasare a unor finalităţi precise. Se adresează unor mase largi de receptori, dispersate şi neomogene (cu excepţia materialelor de specialitate care vizează un domeniu şi un public specializat mai restrâns sau a celor specifice comunicării organizaţionale de tip formal), fapt pentru care înregistrarea unor reacţii de răspuns este absentă, întârziată sau incompletă.

În opinia lui N. Stanton (1995), prin intermediul procesului de comunicare se urmăresc întotdeauna patru scopuri principale:

- să fim recepţionaţi (auziţi sau citiţi);
- să fim înţeleşi;
- să fim acceptaţi (în intenţiile noastre);

Specialiştii în domeniul comunicării au definit şi alte „liste“ de scopuri, dintre care enumerăm: învăţarea prin transmiterea şi primirea de cunoştinţe şi deprinderi, exprimarea sentimentelor, integrarea în grup şi socializarea, clarificarea şi rezolvarea de probleme, gestionarea conflictelor, influenţarea comportamentelor şi dobândirea de putere ş.a.

Bibliografie:

Cristea, Sorin, Managementul organizaţiei şcolare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2003;

Ghergut, Alois, Management general și strategic in educatie: ghid practic , Editura Polirom, 2007;

Iorga, Gheorghe ş.a., Ghidul practic al directorului unităţii de învăţământ preuniversitar, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003;

Iosifescu, Şerban, Manual de management educaţional pentru directorii de unităţi şcolare, Editura Gnosis, Bucucreşti, 2000;

Jinga, Ioan, Managementul învăţământului, Editura Academiei de Studii Economice, 2003.