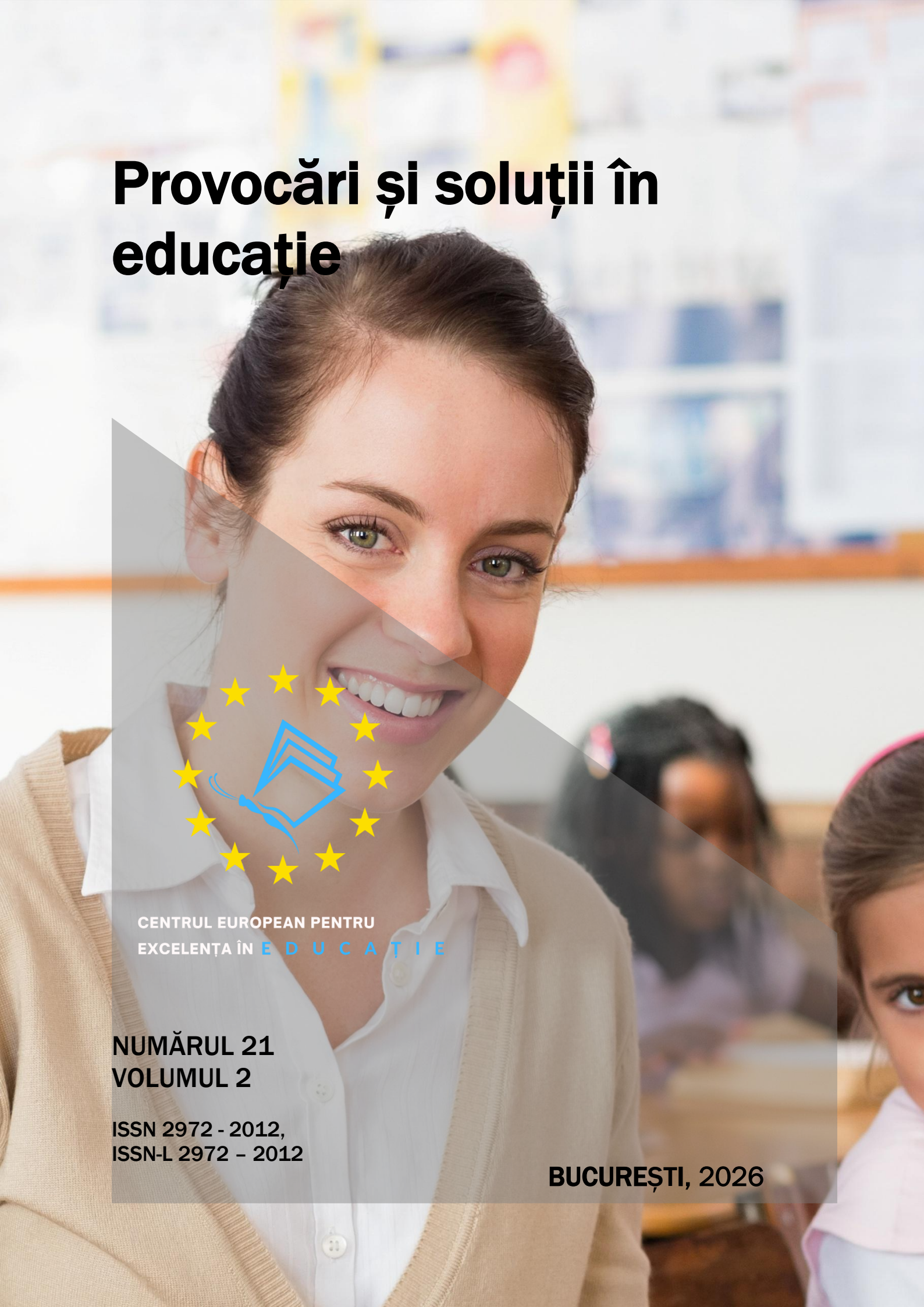
Provocări și soluții în educație



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

NUMĂRUL 21
VOLUMUL 2

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

Abuziloaie Mihaela 6
Achim Monica 14
Aioanei Daneluta 17
Anghel Felicia 25
Antohe Monica 30
Anton Mariana 34
Apoputoaie Mihaela 41
Aroiu Oana 47
Arsene Iulia 70
Babescu Adriana 73
Badiu Alina 77
Balajel Ana-Maria 79
Balan Cornelia-Daniela 87
Balea Cristian-Marius 92
Barcan Maria 96
Barna Irina 101
Bazavan Larisa-Ionela 107
Birsan Sorin 111
Bodzsar Corina 115
Bogdanici Gabriela 129
Boicu Mariana Daniela 131
Bosogea-Tudor Ileana-Marcela 138
Bota-Ciheran Denisa Maria 142
Bratosin Felicia Mariana 150
Bratu Angela Emilia 154
Bretan Violin 158
Bulzan Alina-Gabriela 164
Busuioc Elena-Alina 172
Chindris Maria Daniela 175
Ciobotaru Cosmina-Madalina 178
Cioceanu Bogdan Alexandru 185
Codrici Cristina 195
Cojoaca Constantin 212
Cojoaca Ioana Alina 217
Crisan Florica 226
Cristea Melania-Voichita 229
Cutuhan Dumitrela 231
Daescu Adela Roxana 234
Dasoveanu Ancuta 238
Deleanu Doina Ionela 252
Diac Iulia Maria 256
Dimitriu-Mihail Maria-Aura 265
Dinca Roxana 268
Dinu Liliana 274
Dragomir Ioan Cristian 277
Erdei Ramona Florica 280
Farcas Curalariu Mirela 296
Gavrila Maria Papusa 300
Gheorghe Gabriela 302
Gherghe Adriana Violeta 305

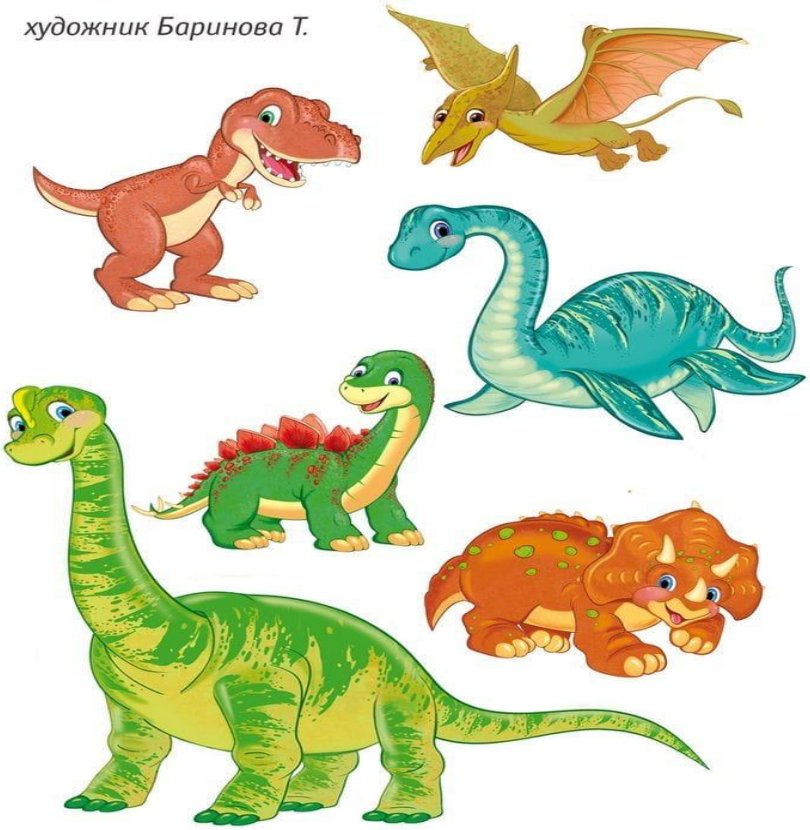
Godja Nicoleta Mariana 307
Horoita Ciprian 325
Iacob Adelina Dorina 329
Incze Levente Jozsef 333
Indrecan Mihaiela-Emilia 339
Ionescu Corina 342
Ionescu Lavinia 345
Istrate Ioana Madalina 348
Ivan Anamaria 350
Kosztelnik Oana Ramona 353
Lungu Roxana Liliana 362
Lupu Adriana Raluca 369
Macarie Camelia 373
Macovei Ana-Maria 387
Marcu Camelia-Alina 395
Marcu Codruta Alina 400
Marcu Elisabeta 407
Marculescu Oana Elena 425
Matei Elena Simona 429
Mates Madalina Elena 434
Mazuch Vladenka 443
Mera Mariana 446
Micu Oana 448
Mihailescu Maria-Loredana 451
Mihalca Andreia 464
Mihalcea Bianca Elena 466
Minzicu Simona Valentina 470
Mirea Claudia 474
Mogagea Mihaela 476
Moldovan Anca Daniela 478
Morar Ana-Maria 479
Morariu Mihaela Elena 480
Moraru Mirela 486
Mos Ileana 492
Munteanu Mariana 497
Neacsu Daniela-Sanda 502
Neagu Ana-Maria 518
Neferu Adelina 520
Nica Ionela Mariana 527
Nicolae-Udroiu Maria 529
Nistor Nadia 539
Nitescu Alina 542
Novac-Iuhas Alin-Florin 544
Oae Dumitru Cristina Emanuela 548
Palcu Floarea 552
Pali Ana-Maria 554
Papuc Carmen Cristina 564
Paraschivescu Alina 568
Pasca-Cumpanas Claudia Liliana 571
Pert Alexandrescu Alina 575
Petru Viorica Mihaiela 581
Picioc Simona 588

Pocol Camelia Alexandrina 590
Pop Anca-Valeria 601
Popa Emanuela Ana 609
Popa Marioara 621
Popa-Mereu Cristina 624
Popescu Angela 628
Porumb Ionica 631
Pricop Mihaela 634
Pulbere Ioana 637
Raceanu Andreea-Denisa 643
Radan Elena 646
Radu Nicoleta Mihaela 649
Raduianu Elena Alina 651
Rafaila Camelia-Iosefina 654
Roman Maria 657
Rosu Andreea-Liliana 661
Rusu Alexandra 672
Rusu Elena Loredana 674
Rusu Mihai, Nacu Constantin 677
Samarescu Anca Teodora 683
Sandu Doina 687
Schiopu Maria-Magdalena 689
Sfetcu Vasilica 693
Sicoe Adriana Paula 696
Simionescu Laura 704
Stanciu Adriana 710
Stroe Sofia 715
Stroiu Aurora 718
Surdu Madalina-Nicoleta 720
Szasz Eniko Erzsebet 722
Szekely-Varga Bela 724
Tache Nadia Mihaela 728
Tacutu Dana-Alina 732
Tanase Camelia 736
Tigris Nicoleta Liliana 739
Toader Mirela 742
Toropu Roxana 748
Ungureanu Antonia 754
Vescan Horatiu Dan 757
Zota Elena 763

PROIECT DE ACTIVITATE

ALA 1

GRUPA MARE „Albinuțele”



Educatoare: Abuziloaie Mihaela



UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Grădinița PP. Nr. 6 Botoșani

GRUPA: Mare ,,Albinuțele”

EDUCATOARE: Abuziloaie Mihaela

CATEGORIA DE ACTIVITATE: ALA 1

TEMA ANUALĂ DE STUDIU: Cum este, a fost și va fi aici, pe Pământ?

TEMA PROIECTULUI: ,,Lumea animalelor”

TEMA SĂPTĂMÂNII: ,,Ce-am învățat despre animale?” (Evaluare proiect)

TEMA ZILEI: ,,O lume dispărută”

TIPUL ACTIVITĂȚII: Evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

MIJLOC DE REALIZARE: Activități pe centre de interes

SCOP:

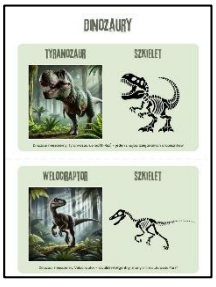
- exersarea deprinderilor de lucru, a unor abilități practice;
- stimularea imaginației creatoare a copiilor în inițierea și desfășurarea activităților liber alese;
- consolidarea cunoștințelor copiilor referitoare la dinozauri;

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

ȘTIINȚE: *,,Micii arheologi” – joc de asociere*
,,Raportarea cantității la număr” - joc matematic
ARTĂ: *,,Dinozauri”- șnuruire*
,,Tablou cu dinozauri”- pictură cu buretele
,,Dinozauri mozaic” - culorile curcubeului
JOC DE MASĂ: *,,Puzzle cu dinozauri”*
,,Tangram”

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

Pe parcursul și la sfârșitul activității, pe baza explicațiilor educatoarei și având la dispoziție materialul didactic toți copiii vor fi capabili:





- **ȘTIINȚE:**

O1*. Să asocieze corespunzător fosilele dinozaurilor cu imaginea șablon;*

O2*. Să asocieze corect urma dinozaurului cu imaginea șablon;*

O3. *Să raporteze corect cantitatea la numărul indicat pe dinozaur;*





- **ARTE:**

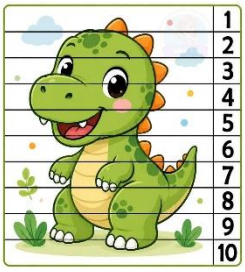


O1. *Să șnuruiască întregul șablon al dinozaurului;*

O2. *Să compună în mod original spațiul plastic, combinând culorile calde și reci;*

O3. *Să respecte criteriile de acuratețe și corectitudine ale tehnicii utilizate*;

- **JOC DE MASĂ:**



O1. *Să-și dezvolte imaginația și să-și stimuleze inteligența prin rezolvarea puzzle-ului;*

O2. *Să asambleze corpul dinozaurului cu ajutorul pieselor de tangram;*

STRATEGIA DIDACTICĂ:

- **Metode și procedee**: observația, explicația, demonstrația, conversația, exercițiul;
- **Mijloacele de învățământ**: fosile, dinozauri, jetoane imagini, lupe, pensule, șablon dinozaur, șnur, coli hârtie, acuarele, carioci, puzzle, tangram;
- **Forme de organizare**: individual, frontal;

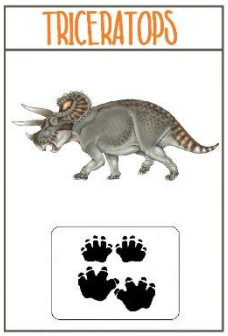
DURATA: 30min

BIBLIOGRAFIE:

- *Lolica Tătaru, Adina Glava, Olga Chiș –Cordonatori, Prof. Univ. Dr.Vasile Chiș,- Referent Științific-"Piramida cunoașterii, Repere metodice în aplicarea curriculumului preșcolar",Editura Diamant ,Pitești*
- *"Metode interactive de grup" "- ghid metodic Editura Arves*



Demersul didactic

Etapele activității	Ob. Op.	CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII	STRATEGIA DIDACTICĂ			EVALUARE
			Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	
1.Moment organizatoric		Materialele didactice vor fi pregătite, astfel încât desfășurarea activității să se realizeze în condiții optime.	Conversația		Individual	
2. Captarea atenției		Se va face prin intuirea materialelor pregătite individual pentru copii, aferente fiecărei activități de învățare.  	Observația Conversația Explicația	Caserole cu nisip kinetic Fosile Dinozauri Lupe Imagini dinozauri Șablon dinozaur	Individual	Observarea capacității de atenție voluntară

		 		Acuarele, pensule, siluete dinozauri, dinozauri de plastic, coli hârtie		
3. Anunțarea temei și a obiectivelor	O1. O2. O3. O1. O2. O3.	Voi anunța tema fiecărei activități de învățare, voi expli ca sarcinile și modul d e realizare. **Științe:***„Micii cercetători”***,** preșcolarii trebuie să descopere fosilele, urmele de dinozauri în nisip kinetic și vor avea ca sarcină să asocieze cu imaginile șablon. *„Raportarea cantității la număr”*, preșcolarii vor trebui să raporteze corect cantitatea la numărul indicat pe șablon. **Artă:** Copiii vor avea de rezolvat două sarcini: 1. Să șnuruiască întreaga siluetă de dinozaur. 2. Să picteze prin tehnica amprentării cu dinozauri de jucărie.	Conversația Explicația Observația Exercițiul Demonstrația Explicația	acuarele, pensulă, siluete dinozaur, șnur	frontal Frontal Individual	Observarea capacităţii de atenţie voluntară Aprecieri verbale

	O1. 02.	**Nisip și apă:** „*Umbra dinozaurilor*”, copiii vor trebui să cearnă făină deasupra șablonului de dinozaur, astfel rezultând monoumbra șablonului. Preșcolarii sunt liberi să-și aleagă centrele de interes. Cei care vor termina sarcinile din centrul ales pot să continue cu activitățile din alt centru de interes.	Exercițiul	Făină, celofan, site, siluete		
4. Dirijarea învățării	O1. O2. O3.	Copiii își aleg activitățile pe care vor să le realizeze, intuiesc și se familiarizează cu materialele pregătite. Pe tot parcursul activităţii se vor asigura condiţiile optime, se va urmări modul de relaţionare, de comunicare între parteneri, dar şi cu materialele puse la dispoziție. Se va urmări modul în care copiii lucrează, acuratețea și creativitatea acestora. La **Științe** copiii vor descoperi fosilele și urmele de dinozaur și vor trebui să le asocieze imaginilor corespunzătoare. La a doua activitate vor avea de raportat cantitatea la numărul indicat pe jeton.	Conversația Demonstrația Exercițiul	. Nisip, fosile, lupe, jetoane, imagini sugestive, jucării, siluete	Individual Frontal Grupe individual Individual	Observarea comportamentului copiilor

	O1. O2. O3. O1.	La **Artă**, copiii au trei activități: 1.Să introducă un șnur prin tot șablonul dinozaurului. Vor respecta etapele de lucru corespunzătoare, iar pentru aceasta, ei vor respecta etapele tehnicii de șnuruire. Prima dată vor încălzi mâinile, vor pătrunde capătul șnurul într-o perforație a șablonului și prin mișcări circulare repetitive se introduce șnurul prin fiecare orificiu perforat. 2. Să picteze cu ajutorul buretelui după șablonul de dinozauri. Copiii vor amprenta cu buretele trecut prin acuarelă de jur împrejurul șablonului, astfel încât să rămână forma dinozaurului pe hârtie. 3. Să coloreze cu carioca fiecare formă din corpul de dinozaur reprezentat, astfel încât să obțină, în final, un dinozaur mozaic. La centrul **Joc de masă**, copiii vor realiza imaginea dinozaurului din bucăți, obținând întregul (puzzle), iar pe baza imaginilor și cu piese tangram vor realiza corpul dinozaurilor.	Demonstrația Explicația Exercițiul Exercițiul Demonstrația Exercițiul	dinozaur, șnur acuarele, coli hârtie, dinozauri carioci, hârtie	Individual Individual Frontal Individual Individual	Observarea comportamentului copiilor Aprecieri verbale Aprecieri verbale

	O2.	Pe parcursul activității, voi îndruma individual copiii, insistând pe corectitudine și acuratețe în execuție, poziționarea corectă în timpul lucrului individual.			Frontal individual	
5. Obținerea performanței.		Li se va cere copiilor să facă aprecieri exprimând opinii referitoare la modul cum au comunicat, cum au rezolvat sarcinile, cum au colaborat, dar și rezultatele pe care le-au obţinut.	Conversaţia	Lucrările realizate ale copiilor	Individual	Autoevaluarea
6. Asigurarea feedback-ului		Voi analiza fiecare lucrare și voi da un feedback fiecărui copil pentru modul în care a lucrat.	Conversația		Frontal	Aprecieri verbale
7. Evaluarea și încheierea activității		Prin evaluarea acțional-practică , voi urmări aprecierea stadiului de formare a deprinderilor și abilităților matematice, materializate în modul în care copiii vor rezolva sarcinile de lucru, verificând cunoștințele asimilate și, astfel, identificând nivelul de dezvoltare intelectuală, estetică și creativă a copiilor, pentru a vedea dacă rezultatele vor fi foarte bune sau, doar, satisfăcătoare . Copiii vor primi aprecieri verbale, stimulative și vor fi felicitați cu aplauze pentru lucrările realizate.	Conversația	Lucrările realizate ale copiilor	Frontal	Aprecieri verbale Aplauze

EDUCAŢIA ECOLOGICĂ ÎN GRĂDINIŢĂ

Profesor învăţământ preşcolar: ACHIM IONICA MONICA
GPN NR 2 ORBEASCA DE JOS/TELEORMAN

Ocrotirea naturii, păstrarea echilibrelor biologice din ecosisteme trebuie să constituie o preocupare a fiecărui om, începând încă de la vârste fragede. Copilul manifestă o curiozitate senzorială în plină dezvoltare şi, dacă ştim să-i prelungim această curiozitate, ea devine suportul dorinţei de cunoaştere.

Scopul acestei laturi a educaţiei a fost înarmarea copiilor cu abilităţi de protejare a naturii, concretizate în capacităţi de investigare a naturii, de transfer şi valorificare a cunoştinţelor în situaţii noi de utilizare a unui limbaj ecologic (modalităţi de caracterizare a realităţii, de fixare a unor informaţii). În acest sens, s-a urmărit alegerea unui conţinut adecvat, alegerea de mijloace şi strategii comportamentale şi de abordare corectă a diferitelor problemelor ecologice.

Obiectivele programului de educaţie ecologică iniţiat în învăţământul preşcolar, au vizat sensibilizarea copiilor pentru a deveni participanţi activi la ocrotirea mediului, aplicând normele şi regulile de protecţie, valorificarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, atitudinilor ecologice, prin mijloace specifice.

Atingerea finalităţilor şi a obiectivelor programului va fi posibilă printr-o formare specială şi a cadrelor didactice, care ar trebui să fie instrumentate cu noi metode de abordare a conţinuturilor, cu noi forme de organizare a activităţilor, cu un tip special de relaţii pedagogice şi un stil didactic inovator, cooperant, valorizant. Acestea sunt câteva motivaţii ale introducerii educaţiei ecologice în modelarea şi conştientizarea preşcolarului în importanţa protecţiei mediului.

Educaţia nu poate, ea singură, modela viitorul, chiar dacă în grădiniţă se află azi cei care în deceniile viitoare îşi vor asuma depline răspunderi şi vor încerca să rezolve într-o modalitate optimă problemele care li se vor pune.

Preşcolarii trebuie învăţaţi să înţeleagă natura, să îi aprecieze frumuseţea, să-i descopere componentele şi particularităţile, să se apropie de ea şi să o protejeze.

Natura oferă aspecte din abundenţă, iar mijloacele de realizare a unei educaţii pentru ocrotire sunt diverse şi multiple. Aşa se face că în educaţia ecologică pot fi utilizate cu deosebită eficienţă observările asupra mediului ambient, lectura după imagini, jocurile didactice, plimbările – excursiile, organizarea unui colţ “viu” în sala de grupă. Din multiplele posibilităţi educative, observarea este cea mai la îndemână modalitate, este contactul direct cu realitatea – ea constituie un prilej permanent de influenţare a copilului, de a descoperi lucruri care îi stârnesc curiozitatea, dorinţa de a le înţelege şi de a le cunoaşte mai bine.

Prin intermediul observărilor spontane şi dirijate, copiii dobândesc cunoştinţe elementare despre mediul înconjurător, li se formează o gândire intuitivă în raport cu natura şi le dezvoltă dragostea faţă de aceasta, dorinţa de a o ocroti.

De la educaţia senzorială, ca factor de recepţie a materialului de cunoaştere, la educaţia pentru ştiinţă, în sensul pregătirii copiilor pentru înţelegerea noţiunilor, se conturează o cale de urmat în ascensiunea pentru educaţia ecologică.

Studiul naturii cu elementele sale componente: plante, animale, fenomene caracteristice celor patru anotimpuri, orientate în timp, se acordă foarte bine cu dezvoltarea pshihologică a copiilor.

Prin caracterul lor inventiv, activităţile de cunoaştere a mediului înconjurător şi de protecţie a lui, ajută la exersarea acuităţii organelor senzoriale, deci a gândirii încă concret – intuitive la preşcolari.

Contactul direct cu natura contribuie la dezvoltarea spiritului de observaţie, la dezvoltarea operaţiilor gândirii. Dacă scopul activităţii este ecologic, sunt solicitate să se dezvoltete operaţiile gândirii ecologice: identificarea elementelor din natură care trebuie protejate, gruparea lor, comparaţia situaţiilor când sunt protejate şi când nu, generalizarea.

În grădiniţă, cunoaşterea mediului nu reprezintă o activitate de sine stătătoare. Totuşi, preşcolarii îşi însuşesc cunoştinţele sumare bazate pe observaţiile directe despre anotimpuri, despre plante şi animale, prin intermediul cunoaşterii mediului şi dezvoltării vorbirii. În timpul acestor activităţi, preşcolarii pot fi antrenaţi în discuţii despre necesitatea existenţei acestor plante sau animale, despre faptul că, dacă sunt îngrijte sunt mai sănătoase şi mai frumoase. Se poate discuta despre dragostea copiilor faţă de animale sau plante. Aceste discuţii pot constitui un prim pas de la gândirea concret intuitivă la o gândire cauzală, ecologică.

În sprijinul dezvoltării gândirii ecologice putem folosi planşele, ilustraţiile, desenele, diapozitivele, diafilmele, fotografiile, imagini video, în locul materialului didactic conservat cum ar fi: ierbare, insectar, ceea ce ar contrazice obiectivele educaţiei ecologice.

Copiii au nevoie să perceapă cel mai mare adevăr din spaţiul vital, plantele se nasc şi mor, lăsând seminţe pentru următoarea generaţie.

Gândirea ecologică se poate realiza prin:

- cunoştinţele matematice, exemplu: au fost utilizate în gruparea plantelor după anumite criterii, în numărarea răsadurilor în momentul plantării lor;

- în activităţile de cunoaştere a mediului am folosit curtea grădiniţei ca pe o sursă de informaţii în care am observat plantele, procesul de dezvoltare al acestora şi importanţa pe care o au în viaţa omului;

- în activităţile de educare a limbajului am conceput îndemnuri ecologice şi am purtat discuţii pe teme ecologice: să ude plantele din sala de grupă (curte), să îngrijeasc, ocrotească animalele de curte, să păstreze curat mediul apropiat lui etc.;

- plimbările, drumeţiile, vizitele, excursiile, reprezintă un cadru favorabil pentru crearea unei bune dispoziţii şi relaxare, formarea unor deprinderi şi comportamente ecologice, cât şi evaluarea nivelului de cunoştinţe (vor fi îndrumaţi să observe cum se poartă oamenii în raport cu natura, dacă se străduiesc sau nu să o menţină curată, să observe fenomenul de defrişare, dar şi preocuparea oamenilor de a planta în pepiniere diferiţi arbori care vor reîmpăduri zonele defrişate, să comenteze atitudinea acestor oameni);

- în activităţile de convorbire putem analiza cunoştinţele, deprinderile, atitudinile ecologice şi modul în care ei au înţeles ocrotirea şi înfrumuseţarea mediului în care trăiesc.

Grădiniţa trebuie să pună un accent mai mare pe educaţia ecologică, care e menită să-i ajute pe copii să conştientizeze existenţa globală a mediului, faptul că suntem parte din natură şi nu stăpânii ei. Ceea ce interesează în primul rând în învăţământul preşcolar este naşterea şi menţinerea în forul interior al copiilor a două stări : dorinţa de a cunoaşte universul lumii şi puterea de ocroti formele de viaţă. Sarcina grădiniţei este de a furniza preşcolarului instrumentele unei interpretări critice şi pozitive a realităţii naturale şi a societăţii care îl înconjoară, învăţându-l să administreze mediul său înconjurător prin alegeri adaptate şi responsabile.

Formarea conduitei ecologice, a conştiinţei ecologice este un proces complex, de lungă durată ce trebuie coordonat şi controlat, iar în formarea atitudinii corecte faţă de mediu porneşte de la analiza unor acţiuni şi situaţii concrete, spre analiza formării primelor convingeri morale necesare formării atitudinii ecologice.

Educaţia privind mediul înconjurător este o disciplină a cunoştinţelor în acţiune, care nu este efectul unei singure discipline, ci a mai multora aflate în interacţiune, cunoştinţele fiind în serviciul acţiunii, făcând din educaţia ecologică un proces nu doar localizat în timp şi spaţiu, ci un proces continuu prezent în copilărie, adolescenţă şi în viaţa adulţilor.

De asemenea, educaţia privind mediul înconjurător este o disciplină a cunoştinţelor specializate, necesare analizei şi cuantificării problemelor de mediu nu cu noţiuni incerte, ci cu noţiuni care prin ele însele să fie considerate instrumentul unei lecturi corecte a mediului.

BIBLIOGRAFIE

1. Reeves, Hubert – Pământul e bolnav, Editura Humanitas, Bucureşti, 2005;

2. Vaideanu, D., Vaideanu, E. – Educaţie ecologică, Editura Mirton, Timişoara, 2003;

3. SOCF- Mediul curat pentru lumea întreagă, Craiova,Editura Arves, 1999;

4. Cuciinic, C. – Natura-prietena mea, Editura Aramis, Bucureşti, 2005;

5. Diminescu, Nicolae – Descoperă natura, Editura Mirton, Timişoara, 2003

Prof. Aioanei Daneluța
CSEI Suceava

Utilizarea orarelor vizuale și a cutiilor de sarcini independente (teacch) în dezvoltarea autonomiei de lucru

- exemplu de bune practici -

1. Context și justificare

În învățământul special, predarea adresată copiilor cu deficiențe severe sau tulburări din spectrul autismului se lovește frecvent de lipsa de predictibilitate și de dificultatea elevilor de a lucra fără ghidaj permanent din partea adultului. O bună practică validată internațional o reprezintă adaptarea principiilor din metodologia **TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*), centrate pe structurarea riguroasă a spațiului, a timpului și a sarcinilor de lucru.

Această abordare transformă activitatea didactică dintr-un proces haotic sau dependent de terapeut într-un mediu securizant, în care elevul știe în fiecare moment **ce** are de făcut, **cât** are de făcut și **ce urmează** după finalizarea sarcinii. Absența unei structuri clare generează adesea comportamente disruptive, deoarece elevul își canalizează energia spre descifrarea contextului ambiental în loc să se concentreze pe rezolvarea sarcinii didactice propriu-zise.

2. Descrierea strategiei de bune practici

Strategia se bazează pe trei piloni vizuali și structurali care elimină necesitatea instrucțiunilor verbale repetitive, reducând astfel anxietatea elevului și oboseala cognitivă a acestuia:

a. orarul vizual individualizat (structurarea timpului)

Fiecare elev are fixat pe perete sau pe banca de lucru un orar vertical compus din pictograme sau fotografii reale ale activităților.

- Elevul ia prima pictogramă de sus (de exemplu, „Sarcini la masă”), merge la locul indicat și o plasează într-un buzunar corespunzător.
- După finalizarea activității, pictograma este mutată în cutia „Terminat”. Acest mecanism oferă predictibilitate și facilitează tranziția lină între ore și pauze, prevenind stările de panică specifice tranzițiilor nestructurate.

b. organizarea spațiului de lucru de la stânga la dreapta

Banca elevului este organizată după o regulă simplă și universală: **Stânga ➔ Centru ➔ Dreapta**. Această direcție reflectă sensul firesc al citirii și scrierii, formând automatisme comportamentale extrem de solide.

- **În stânga:** Sunt așezate cutiile cu sarcinile nerezolvate (marcate clar cu culori, cifre sau forme geometrice distincte).
- **În centru:** Este spațiul liber, delimitat cromatic, unde elevul rezolvă efectiv sarcina curentă.
- **În dreapta:** Se află o cutie mare, opacă, destinată produselor finite (cutia „Terminat”), care ascunde vizual sarcinile gata pentru a nu distrage atenția.

c. cutiile de sarcini independente (*task boxes*)

Sarcinile de lucru nu sunt prezentate pe fișe de hârtie clasice, deoarece acestea pot fi rupte sau ignorate ușor. Materialele sunt integrate în cutii de plastic transparente sau organizatoare tridimensionale. Fiecare cutie conține toate componentele necesare, fiind auto-explicative. Ele sunt concepute astfel încât să nu permită erori mari de interpretare (de exemplu, sortarea unor obiecte pe culori, înșurubarea unor șuruburi pe piulițe corespunzătoare, potrivirea unor jetoane cu arici).

3. Exemplu concret de aplicare la clasă

- **Elevul:** Diagnosticat cu deficiență mintală severă, sindrom hiperkinetic și deficit de atenție.
- **Implementare:** Profesorul pregătește trei cutii de sarcini în partea stângă a băncii, numerotate clar de la 1 la 3.
    1. *Cutia 1 (Aria senzorial-motorie):* Sortarea lingurilor și a furculițelor în compartimente diferite ale unui suport de tacâmuri.
    2. *Cutia 2 (Aria autonomie/cognitivă):* Asamblarea unor pixuri din trei componente (corp, arc, capac).
    3. *Cutia 3 (Aria logico-matematică):* Potrivirea unor jetoane cu imagini peste formele lor geometrice decupate pe un suport de lemn.
- **Desfășurare:** Elevul deschide cutia 1, realizează sarcina în centrul băncii, pune cutia închisă în dreapta (la „Terminat”) și trece automat la cutia 2. Profesorul nu intervine verbal, ci doar monitorizează din umbră. Acest lucru îi permite elevului să experimenteze succesul muncii independente și să își dezvolte stima de sine.

4. impact și rezultate demonstrate

- **Dezvoltarea independenței:** Elevii reușesc să lucreze între 10 și 20 de minute fără să ceară validarea sau ajutorul adultului, diminuând dependența de recompensă socială continuă.
- **Prăbușirea crizelor de frustrare:** Predictibilitatea oferită de imagini elimină comportamentele opoziționiste provocate de tranzițiile bruște și reduce oboseala generată de stimulii auditivi.
- **Dezvoltarea motricității și a logicii elementare:** Sarcinile bazate pe manipulare directă fixează mult mai bine conceptele de sortare, mărime și formă decât metodele abstracte bazate doar pe imagini bidimensionale.

5. Concluzii

Utilizarea structurării vizuale și a cutiilor de sarcini reprezintă o abordare de bune practici esențială deoarece valorifică **gândirea vizuală**, care este adesea mult mai dezvoltată la copiii cu nevoi speciale decât procesarea auditiv-verbală. Această metodă transformă clasa dintr-un spațiu de control strict al profesorului într-un spațiu de autonomie ghidată pentru elev, pregătindu-l pe termen lung pentru o integrare socială și ocupațională reală.

Bibliografie

1. **Mesibov, Gary și Shea, Victoria** (2010). *The teacch approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.
2. **Gherguț, Alois** (2018). *Educația specială. Ghid metodologic*. Editura Polirom, Iași.
3. **Verza, Emil** (2015). *Metodologii de intervenție în psihopedagogia specială*. Editura Universității din București, București.

Prof. Aioanei Daneluța
CSEI Suceava

Terapia prin învățare ecologică și sistemul pecs la un elev cu autism sever și absența limbajului expresiv

- studiu de caz -

1. Date de identificare și anamneză

- **Inițialele elevului:** A. M.
- **Vârsta: 9 ani și 4 luni** (înscris în clasa a II-a, învățământ special complex).
- **Diagnostic clinic: Tulburare din Spectrul Autismului (TSA) – Formă severă** (CARS scor 46), Întârziere mentală severă, Absența totală a limbajului verbal expresiv, Tulburare de integrare senzorială (hipersensibilitate acustică și tactilă).
- **Context familial:** Familie organizată, climat afectiv securizant. Părinții manifestă o deschidere ridicată pentru colaborare, dar prezintă semne severe de epuizare emoțională (burnout parental).

2. Evaluarea Inițială (Profilul Psihopedagogic)

La debutul programului de intervenție, A. M. prezenta următorul profil funcțional:

- **Comunicare: Nivel pre-verbal**. Nu folosea cuvinte, sunete cu valoare de simbol sau gesturi intenționate pentru a-și exprima nevoile. Manifesta episoade severe de plâns, auto-agresiune (lovirea capului cu palmele) și hetero-agresiune (ciupit, tras de păr) atunci când dorea un obiect și nu era înțeles.
- **Autonomie:** Nivel parțial de dependență. Alimentație autonomă parțială (folosea doar lingura, cu vărsare frecventă). Control sfincterian dobândit pe timp de zi, dar necesita însoțire și ghidaj fizic complet pentru spălarea mâinilor și îmbrăcare/dezbrăcare.
- **Comportament și Socializare:** Contact vizual absent sau fugar (sub o secundă). Stereotipii motorii intense (flapping din mâini, mers pe vârfuri, legănat). Refuz total al interacțiunii cu egali sau adulți; tendință accentuată de izolare în colțurile camerei.
- **Aria Cognitivă:** Atenție voluntară extrem de instabilă (sub 30 de secunde pe o sarcină liberă). Nu selecta culori, forme sau mărimi. Memoria vizuală era însă bine dezvoltată (recunoștea instant locurile asociate cu recompense alimentare).

3. Obiectivele Planului de Intervenție Personalizat (PIP)

Intervenția a fost proiectată pe o durată de **6 luni**, având următoarele priorități:

1. **Dezvoltarea unei forme de comunicare funcțională** prin implementarea Fazelor I-III din sistemul **PECS** (*Picture Exchange Communication System*).
2. **Reducerea comportamentelor disruptive** (auto și hetero-agresiune) cu minimum 80%.
3. **Formarea deprinderii ecologice** de spălare independentă a mâinilor (prin analiză de sarcină).
4. **Creșterea timpului de atenție concentrată** în sarcini de masă la 4-5 minute.

4. Strategii Didactice și Terapeutice Implementate

Pentru atingerea obiectivelor s-a utilizat o abordare integrată, combinând **Analiza Comportamentală Aplicată (ABA)**, **Învățarea Ecologică** și **Stimularea Senzorială**.

A. Implementarea Sistemului PECS (Aria Comunicare)

- **Faza I (Schimbul Fizic):** S-a identificat ca întăritor primar puternic un anumit tip de biscuit sărat. Profesorul psihopedagog se așeza în fața elevului având biscuitul, iar un al doilea terapeut (ghidul fizic) stătea în spatele lui A.M. Când A.M. întindea mâna spre biscuit, ghidul din spate îi direcționa mâna spre pictograma cu biscuitul, îl ajuta să o prindă și să o pună în palma psihopedagogului. În acea secundă, primea biscuitul și recompensa verbală (*„Bravo, ai cerut biscuit!”*). Ghidajul fizic a fost retras treptat (*fading*).
- **Faza II (Distanță și Persistență):** Pictograma a fost mutată pe un dosar de comunicare (mapa PECS). A.M. a fost învățat să meargă la mapă, să desprindă imaginea și să meargă câțiva pași către terapeut pentru a o preda.
- **Faza III (Discriminarea Imaginilor):** Elevului i s-au prezentat două imagini: una extrem de dorită (biscuitul) și una neutră/nedorită (o șosetă). A.M. a învățat să facă distincția vizuală și să aleagă doar imaginea obiectului pe care îl dorea efectiv.

B. Învățarea Ecologică (Aria Autonomie)

Rutina spălării pe mâini a fost predată direct în mediul natural (la chiuveta din baia școlii), utilizând un **orar vizual** cu 6 pași reprezentați prin fotografii reale ale acțiunilor:

$$\text{[Suflecă mânecile]}\rightarrow \text{[Dă drumul la apă]}\rightarrow \text{[Pune săpun]}\rightarrow \text{[Freacă mâinile]}\rightarrow \text{[Clătește]}\rightarrow \text{[Șterge cu prosopul]}$$

S-a folosit tehnica **înlănțuirii înapoi (backward chaining)**: terapeutul executa primii 5 pași prin ghidaj fizic total, lăsându-l pe A.M. să facă singur ultimul pas (ștergerea cu prosopul) și oferindu-i imediat recompensa. Treptat, s-a trecut la transferul independenței către pașii anteriori.

C. Managementul Comportamental și Ajustările de Mediu

- **Structurarea spațiului:** Banca de lucru a fost izolată vizual cu paravane pentru a reduce stimulii distractori.
- **Atenuarea hipersensibilității acustice:** În momentele de tranziție (agitație pe holuri), A.M. a primit căști antifonice, ceea ce a redus starea de panică și declanșarea crizelor.
- **Extincția comportamentelor agresive:** Episoadele de plâns prin care încerca să obțină obiecte interzise au fost ignorate sistematic (extincție), concomitent cu oferirea imediată a atenției în momentele în care era calm.

5. Rezultate Obținute după 6 Luni de Intervenție

Evoluția elevului A. M. este centralizată în tabelul comparativ de mai jos:

Arie Evaluată	Status Inițial (Luna 1)	Status Final (Luna 6)	Progres / Observații
Comunicare Funcțională	Absentă. Plâns și agresiune pentru solicitări.	Utilizează PECS (Faza III) cu o mapă de 8 imagini de bază.	A înțeles valoarea de schimb a imaginii. Comunică eficient nevoile de bază (apă, toaletă, biscuit, jucărie).
Comportament Disruptiv	4-5 crize de auto/hetero-agresiune pe zi.	Maximum 1-2 episoade pe săptămână, reduse ca intensitate.	Agresivitatea a scăzut drastic odată cu dobândirea capacității de a exprima ce își dorește prin imagini.
Autonomie (Spălatul pe mâini)	Dependență totală de adult.	Execută independent 4 din cei 6 pași din lanțul comportamental.	Necesită doar prompt verbal/gestual la pornirea apei și la utilizarea săpunului lichid.
Atenție și Lucru la Masă	< 30 secunde; refuz și stereotipii.	Menține atenția 4 minute consecutiv în sarcini de sortare.	Acceptă contactul vizual cu terapeutul timp de 2-3 secunde la începutul activității.

6. Concluzii și Recomandări

Studiul de caz al elevului A. M. demonstrează că, în situația unei deficiențe severe cu absența limbajului, prioritatea absolută trebuie să fie **funcționalitatea imediată**, nu competențele academice.

Introducerea sistemului PECS a funcționat ca o supapă de eliberare a frustrării psihice, fapt care a dus în mod direct la prăbușirea comportamentelor agresive și la deschiderea canalelor de învățare.

Recomandări pentru viitor:

1. **Continuarea PECS (Faza IV):** Trecerea la structurarea propozițiilor simple (ex: plasarea pe banda Velcro a pictogramei „Vreau" + pictograma „Măr").
2. **Menținerea parteneriatului cu familia:** Părinții vor fi instruiți în continuare pentru a nu răspunde solicitărilor prin plâns acasă, ci doar celor realizate prin intermediul mapei de comunicare, pentru a preveni regresul.
3. **Generalizarea abilităților:** Introducerea lui A.M. în grupuri mici de 2-3 copii în cadrul activităților de socializare (jocuri senzoriale de grup), folosind orare vizuale colective.

Recomandări suplimentare pentru planul de intervenție

- **Implementarea extinderii pecs în medii diverse:** Se recomandă transferul utilizării mapei de comunicare în afara cabinetului de terapie și a locuinței, prin introducerea acesteia în parcuri, magazine sau vizite medicale, pentru a asigura flexibilitatea și generalizarea abilității de comunicare.
- **Introducerea tehnicilor de stimulare senzorială pre-sarcini:** Pentru a diminua hipersensibilitatea acustică și tactilă înainte de activitățile de masă, este utilă aplicarea unor tehnici de presiune profundă (veste ponderate) sau utilizarea muzicii cu frecvențe joase timp de 5 minute.
- **Crearea unui grup de suport pentru părinți:** Având în vedere nivelul ridicat de burnout parental identificat, se recomandă includerea familiei în ședințe săptămânale de consiliere psihologică și conectarea acestora cu asociații locale de sprijin.
- **Tranziția treptată către tehnologii high-tech:** După consolidarea fazei a IV-a a sistemului pecs, se sugerează evaluarea oportunității de a trece de la mapa cu imagini printate la o tabletă cu software dedicat de comunicare augmentativă (de tip vocalid), facilitând o interacțiune socială mai rapidă.

Concluzii generale ale studiului de caz

- **Prioritizarea autonomiei în deficiențele severe:** Cazul elevului a. m. confirmă faptul că în învățământul special, obiectivele de autonomie personală și comunicare funcțională trebuie să primeze întotdeauna în fața competențelor academice tradiționale.

- **Eficiența corelării metodelor aba și pecs:** Combinarea analizei comportamentale aplicate cu sistemele de comunicare alternativă oferă instrumente predictibile, reducând anxietatea și comportamentele disruptive cauzate de neputința de exprimare verbală.
- **Succesul condiționat de parteneriatul cu familia:** Ritmul de progres al unui elev cu afectări neuro-motorii sau cognitive severe depinde în mod direct de menținerea unei punți terapeutice identice între școală și mediul familial.

Bibliografie

1. **Alois, Gherguț** (2013). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Editura Polirom, Iași.
2. **Emil, Verza** (2007). *Psihopedagogia specială integrated*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. **Frost, Lori și Bondy, Andy** (2002). *The picture exchange communication system training manual*. Pyramid Educational Products.

STUDIU DE SPECIALITATE

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Autor:Prof. pt. înv. Primar, ANGHEL FELICIA - ELENA

Unitatea de învățământ: ȘCOALA GIMNAZIALĂ NOVACI

Anul: 2026

Rezumat

Prezentul studiu urmărește identificarea unor modalități concrete prin care creativitatea și reflecția pedagogică pot fi integrate în activitatea didactică. Studiul are caracter aplicativ și propune un model de intervenție educațională construit pe patru direcții: climat pozitiv de învățare, sarcini creative, reflecție sistematică și evaluare formativă. Analiza pornește de la premisa că elevii învață mai eficient atunci când sunt implicați activ, când pot face alegeri și când primesc feedback util. Totodată, profesorul are nevoie de instrumente simple pentru a analiza impactul propriilor decizii didactice.

1. Contextul și justificarea studiului

Transformările societății contemporane impun dezvoltarea unor competențe care depășesc memorarea și reproducerea informațiilor. Elevii trebuie să poată utiliza cunoștințele în contexte noi, să formuleze întrebări, să lucreze împreună și să argumenteze. Pentru aceasta, lecția trebuie să includă experiențe care solicită inițiativa și gândirea.

Studiul este justificat de necesitatea de a apropia practica școlară de nevoile reale ale copiilor și de a transforma reflecția profesorului într-un instrument de dezvoltare profesională. Nu este suficient ca elevii să fie evaluați la finalul unei unități de învățare; este necesar ca profesorul să observe permanent ce îi ajută să progreseze.

2. Scopul și obiectivele studiului

Scopul studiului este de a evidenția efectele unei abordări didactice centrate pe creativitate, participare și reflecție asupra implicării elevilor și asupra calității procesului de învățare.

- identificarea unor activități didactice care stimulează producerea de idei și soluții;
- analizarea rolului climatului socio-emoțional în participarea elevilor;
- introducerea unor instrumente de reflecție pentru profesor și elev;
- utilizarea feedbackului formativ pentru reglarea învățării;
- formularea unor recomandări aplicabile în activitatea curentă.

3. Întrebările studiului

1. În ce măsură sarcinile deschise stimulează participarea elevilor?
2. Ce tipuri de activități favorizează exprimarea ideilor originale?
3. Cum poate jurnalul reflexiv să sprijine dezvoltarea profesională a profesorului?
4. Ce rol are feedbackul formativ în îmbunătățirea produselor elevilor?

4. Metodologia propusă

Studiul poate fi realizat într-o clasă de învățământ primar, gimnazial sau liceal, pe durata unei unități de învățare de aproximativ patru-șase săptămâni. Participanții sunt elevii clasei și cadrul didactic. Pentru colectarea datelor se pot utiliza observația sistematică, analiza produselor elevilor, chestionarul scurt de percepție și jurnalul reflexiv al profesorului.

Instrumentele sunt orientate spre progres și nu au rolul de a eticheta elevii. Datele pot fi analizate comparativ, prin observarea schimbărilor dintre începutul și finalul perioadei. Într-un studiu real, rezultatele trebuie raportate pe baza datelor efectiv colectate; prezentul document oferă modelul de lucru și indicatorii care pot fi urmăriți.

5. Planul de intervenție educațională

Etapa 1 – Stabilirea climatului de învățare

Profesorul stabilește reguli de comunicare: ascultarea celuilalt, respectarea ideilor diferite, dreptul de a cere explicații și posibilitatea de a revizui o soluție. Elevii formulează împreună câteva reguli ale clasei.

Etapa 2 – Activități creative

Sunt introduse sarcini cu mai multe răspunsuri posibile: continuarea unei povești, proiectarea unei soluții pentru o problemă a școlii, găsirea mai multor metode de rezolvare, realizarea unui produs interdisciplinar.

Etapa 3 – Reflecția elevilor

La finalul unor activități, elevii răspund la trei întrebări: Ce am învățat? Ce mi-a fost dificil? Ce voi încerca data viitoare? Răspunsurile pot fi scrise, desenate sau înregistrate oral.

Etapa 4 – Reflecția profesorului

Cadrul didactic notează după lecție ce a funcționat, ce elevi au participat mai puțin, ce sarcină a produs cele mai multe idei și ce modificare va introduce la următoarea activitate.

Etapa 5 – Feedback și revizuire

Elevii primesc feedback orientat spre progres și au timp să își îmbunătățească produsele. Se urmărește trecerea de la evaluarea produsului final la evaluarea procesului de învățare.

6. Indicatori de observare

- numărul și diversitatea ideilor formulate de elevi;
- frecvența participării voluntare la discuții;
- capacitatea de a argumenta o soluție;
- utilizarea feedbackului pentru revizuirea produselor;
- cooperarea în activități de grup;
- capacitatea elevului de a identifica ceea ce a învățat și ceea ce mai are de îmbunătățit;
- gradul de adaptare a sarcinilor la nevoile diferite ale elevilor.

7. Model de instrument – grilă de observație

Indicator	La început	Pe parcurs	La final
Participă activ la discuții	□	□	□
Propune idei originale	□	□	□
Colaborează cu colegii	□	□	□
Acceptă și utilizează feedbackul	□	□	□
Reflectează asupra propriei activități	□	□	□

8. Rezultate așteptate și interpretare

Aplicarea consecventă a intervenției este de așteptat să conducă la o participare mai activă, la creșterea varietății răspunsurilor și la dezvoltarea capacității elevilor de a explica propriile alegeri. Un alt rezultat important poate fi îmbunătățirea calității feedbackului și a planificării didactice, deoarece profesorul dispune de informații mai clare despre dificultățile și interesele clasei.

Rezultatele trebuie interpretate cu prudență. Schimbările observate pot fi influențate de nivelul clasei, de disciplina studiată, de durata intervenției și de particularitățile elevilor. Într-o cercetare riguroasă, concluziile se formulează numai pe baza datelor colectate și analizate.

9. Discuții

Creativitatea nu trebuie confundată cu lipsa structurii. Dimpotrivă, sarcinile creative eficiente au obiective clare, criterii de reușită și limite care îi ajută pe elevi să își organizeze ideile. Libertatea oferită elevului este productivă atunci când este însoțită de responsabilitate.

Reflecția pedagogică nu trebuie să devină o activitate birocratică. Un jurnal de câteva rânduri, completat constant, poate fi mai valoros decât documente ample completate doar formal. Esențial

este ca observația să conducă la o decizie: schimbarea unei metode, reorganizarea grupurilor, adaptarea unei sarcini sau oferirea unui sprijin suplimentar.

10. Recomandări pentru practica educațională

- Planificarea periodică a unor sarcini deschise și interdisciplinare.
- Folosirea întrebărilor care cer explicații și argumente, nu doar răspunsuri scurte.
- Acordarea unui timp real pentru revizuirea produselor după feedback.
- Folosirea jurnalului reflexiv al profesorului după activitățile importante.
- Diversificarea modalităților prin care elevii pot demonstra ceea ce au învățat.
- Crearea unui climat în care greșeala este privită ca parte firească a învățării.
- Adaptarea activităților pentru elevii cu ritmuri și nevoi diferite.

11. Concluzii

Studiul evidențiază faptul că dezvoltarea creativității elevilor este strâns legată de modul în care profesorul proiectează experiențele de învățare și reflectează asupra propriilor intervenții. O școală relevantă este una în care elevul nu este doar receptor de informație, ci participant, autor al unor produse și partener în procesul educațional.

Integrarea reflecției pedagogice în activitatea curentă contribuie la o cultură profesională bazată pe observare, adaptare și progres. Prin combinarea creativității, a reflecției, a feedbackului și a incluziunii, educația poate răspunde mai bine complexității lumii actuale, păstrând în centrul său demnitatea, autonomia și potențialul fiecărui copil.

Bibliografie orientativă

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

RESURSELE DIGITALE ȘI ELEVII CU CES

Prof. înv. primar Antohe Beatrice-Monica

Școala Gimnazială „Spiru Haret”, Bacău

Printre tulburările psihice ale copiilor cel mai des întâlnite se numără autismul, ADHD-ul, dislexia, discalculia și disgrafia. Acestea reprezintă adevărate provocări pentru realizarea unui demers didactic adaptat nevoilor tuturor copiilor din cadrul unei clase în care sunt integrați și elevi cu cerințe educaționale speciale.

Resursele digitale aduc un beneficiu deosebit în strategiile de incluziune, fiind utile în captarea și menținerea atenției elevilor. Un fond muzical discret poate eficientiza lucrul în clasă, iar comunicarea progreselor în fața clasei, cu ajutorul unor aplicații atractive, crește stima de sine. Platformele de e-learning susțin derularea unor activități antrenante, stimulatoare, abordându-se atât predarea-învățarea sincron (în timp real), cât și cea asincron. Tehnologiile s-au extins mult în domeniul educațional și stau la baza realizării experiențelor de învățare, determinând o creștere a interesului specialiștilor în acest domeniu.

Prezentarea materialului nou într-un mod atractiv este motivantă. Noutatea reduce nivelul de activitate, sporește atenția și îmbunătățește performanța generală. Pentru menținerea atenției copiilor pot fi utilizate o multitudine de resurse:

- aplicații pentru prezentări atractive, precum Canva, Livresq
- jocuri în Wordwall în diverse momente ale lecției
- aplicația Class Dojo- feedback,

noise meter- util pentru măsurarea nivelului de zgomot din clasă,

cronometru pentru activități

- utilizarea tablei inteligente
- Kahoot
- Quizziz

Dislexia este o tulburare de învățare, elevii având dificultăți în a citi un text cu precizie și fluență, au probleme de scriere și ortografie, inverseazp litere sau apare „scrisul în oglindă”. Așadar, aceștia se confrunte cu diverse probleme în procesarea informației scrise sau citite.

Resurse digitale utile pentru copiii cu dislexie:

- https://zulituli.ro
- platformă românească cu resurse educaționale digitale pentru copii cu dizabilități, inclusiv materiale structurate, jocuri, fișe de activități
- fonturi speciale- Open Dyslexic, Dyslexie
- Bookshare- bibliotecă de e-book-uri accesibile pentru persoanele cu dizabilități de lectură, inclusiv dislexie.
- evaluări digitale- Kahoot, Quizziz, Livresq, wordwall etc.
- deosebit de utile- texte audio, prezentări multimedia

Tulburările de spectru autost au impact în relațiile sociale, comportamente și comunicare. Trăsături specifice:

- dezinteres față de ce se petrece în jur
- disconfort în anumite situații sociale
- lipsa de înțelegere a conceptelor abstracte
- ecolalie
- vocabular redus
- tulburări senzoriale
- stereotipii
- rezistență la schimbarea rutinei

Apilcații ce pot fi folosite în crearea unui demers educational atractiv pentru copiii cu CES:

- Școala Intuitext
- Eduboom
- Bookcreator
- White Rose Education

- TED-Ed
- DigitalEdu
- Prodigy Math Game: Un joc online care combină aventura și matematica, ajutând elevii să își îmbunătățească abilitățile matematice printr-o serie de provocări și quest-uri.
- ABCmouse: O platformă educațională care oferă o gamă variată de jocuri interactive, activități și lecții pentru dezvoltarea competențelor de citire, matematică, științe și artă pentru elevii din învățământul primar.
- RoomRecess O platformă gratuită care oferă jocuri educative menite să îmbunătățească abilitățile de matematică, citire, ortografie și abilități de tastare. Este special creată pentru elevii din învățământul primar.

Printre aplicațiile utile se numără Class Dojo, timlogo.ro, fdpsr.ro, utilizarea scalelor de stres în activitățile de predare-învățare, pictograme în prezentări, utilizarea tabletelor ca substitute pentru scrierea de mână.

Aplicația Class Dojo:

- poate funcționa ca un sistem digital de recompensare
- jocuri educative
- prezentare atractivă, crește motivația
- comportamentul negativ poate aduce cu sine resetarea punctajului

RED-urile în strategiile de incluziune a elevilor cu CES sunt valoroase, atractice, accesibile, cresc motivația și implicarea copiilor și creionează un parcurs didactic personalizat și creativ.

BIBLIOGRAFIE:

- Monica Ioana Vulpe, Vladimir-Aurelian Enăchescu, Robert-Alexandru Mihăilă, *AI pentru copiii cu CES. Un nou aliat în educația și intervenția personalizată*, Editura Universitară, București, 2025.
- Suport Curs EduShift, *Pedagigie digital pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar*.

- Ceobanu, Ciprian, *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*, Editura Polirom, Iași, 2016.
- Ceobanu, Ciprian, Cucoș, Constantin, Istrate, Olimpius, Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Educația digitală*, Editura Polirom, Iași, 2020.
- https://ams1.vultrobjects.com/pio/Manual%20inv%20primar.pdf
- https://eduvox.ro/cursuri-online-gratuite-pentru-cadre-didactice-platforma-iteach/

Scenariu didactic original
Marin Preda. *Moromeții*

Propunător: prof. dr. ANTON MARIANA FLORICA
Colegiul Național „Vasile Alecsandri" - Galați

Titlu activitate: Marin Preda, *Moromeții* – caracterizarea lui Ilie Moromete
Autor: Anton Mariana Florica
Durată: 50 de minute
Concepte cheie din domeniul educației media: media, deconstrucție de mesaj, autor, format, public, conținut, scop, amprenta digitală activă / pasivă
Concepte cheie din domeniul disciplinei: roman, personaje, modalități de caracterizare, pluriperspectivism

Tipul activității: infuzare

Competențe specifice ale disciplinei: (conform Programei în vigoare)**:**

1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor în diferite situaţii de comunicare;
2. Argumentarea în scris sau oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare;
3. Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse.

Competențe de educație media integrate:
1. Identificarea corectă a amprentei digitate active / pasive într-un text literar;
2. Înțelegerea rolului amprentei digitale active / pasive în construirea portretului personajelor;
3. Argumentarea unui punct de vedere cu privire la relevanța amprentei digitale în caracterizarea unui personaj.

Recomandat pentru clasa: a XII-a (Unitatea tematică: Literatura postbelică; subunitatea: Marin Preda) Familiarizarea elevilor cu aspecte ce țin de Interacțiunea cu informația online. Amprenta digitală

Obiective operaționale:
1. Pentru disciplina **Limba și literatura română**:
    - să utilizeze corect achizițiile lingvistice în înțelegerea și interpretarea diferitelor tipuri de texte literare și nonliterare;
    - să redacteze în scris reacții și opinii asupra unui text, respectând structura și normele limbii române;
    - să analizeze structura unui text nonliterar (organizare, relații între idei) pentru a facilita înțelegerea lui.
    - să identifice și să evalueze în mod critic un mesaj, valorificând concepte de educație media.

2. Pentru disciplina **Educație media:**

- să identifice particularitățile informațiilor online – amprenta digitală activă și amprenta digitală pasivă;
- să utilizeze conceptele de amprentă digitală activă și amprentă digitală pasivă în caracterizarea de personaj;
- să manifeste o perspectivă echilibrată asupra conținuturilor mass-media, utilizând conceptele-cheie dobândite.

Obiective de învățare (de educație media)

La finalul activității, elevi vor ști/putea să:

- să identifice corect amprenta digitale active și amprente digitale pasive;
- să explice rolul amprentei digitale active / pasive în caracterizarea de personaj;
- să manifeste o perspectivă echilibrată asupra conținuturilor mass-media, utilizând conceptele-cheie dobândite.

Tema (Ce?): ***Morometii*** **de Marin Preda – caracterizarea personajului Ilie Moromete**
Lecția valorifică tema **Interacțiunea cu informația online. Amprenta digitală**

Activitatea didactică propusă susține competențele de comunicare, de exprimare culturală și de gândire critică specifice disciplinei limba și literatura română.

Sunt abordate conținuturi de specialitate: literatura postbelică, roman realist și conținuturi lingvistice: capacitate de exprimare și de raportare critică și pertinentă la diverse acte de limbaj sau mesaje media.

Competența specifică: Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse este susținută prin conversație euristică și exerciții de construcție și de deconstrucție a mesajului. În cadrul acestora sunt integrate concepte de educație media: informația online, amprenta digitală activă, amprenta digitală pasivă.

Descriere
(Cum? Care sunt pașii necesari demersului de infuzare a conceptelor de educație media? Cum sunt conceptele de educație media conectate cu disciplina? Care sunt activitățile propuse?)

1. Evocare (Valorificarea cunoștințelor elevilor privind tema abordată)
Durată: 10 minute
Elevii sunt invitați de către profesor să răspundă la următoarele întrebări:

- Dacă Ilie Moromete – personajul principal din romanul lui Marin Preda - ar fi contemporanul nostru, care sunt elementele care ar ajuta la conturarea profilului său?

Profesorul reactualizează sumar noțiunile importante legate de *media* și *deconstrucția de mesaj*, respectiv cele cinci întrebări esențiale pentru analiza unui mesaj. (**Anexa 1**)

- Ce tipuri de surse trebuie valorificate în construirea portretului personajului?

2. Realizarea/Constituirea sensului (Fixarea reperelor teoretice și explorarea temei)
Durată: 30 de minute

Profesorul îi informează pe elevi că urmează să analizeze *Interacțiunea cu informația în mediul online. Amprenta digitală* și propune elevilor ca pe parcursul demersului didactic să valorifice imaginativ contextul contemporan pentru a contura portretul personajului Ilie Moromete. Toate personajele, inclusiv Ilie Moromete, sunt active în mediul online, au conturi pe cel puțin două rețele de socializare contemporane.

Set de întrebări pentru profesor:

1. Care sunt informațiile despre personaj care se pot atribui amprentei digitale active?
2. Care sunt informațiile despre personaj care se pot atribui amprentei digitale pasive?

Profesorul explică mai întâi conceptele: amprentă digitală activă / pasivă. (**Anexă 2**)
Se prezintă materialul: *Pe urmele tale. Tu și amprenta ta digitală*, inclusiv sfaturi pentru gestionarea amprentei digitale. (**Anexă 3**)
Apoi, elevii sunt solicitați să identifice amprentele digitale active / pasive, discută cu elevii rezultatele sarcinii de lucru, explică și face completări, sistematizând varietatea aprecierilor despre personaj și unghiurile diferite de abordare a personalității actantului sub semnul pluripespectivismului: opinii ale membrilor familiei (Catrina, Niculae, Paraschiv, Nilă, Achim, Guica), ale sătenilor (Bălosu, Țugurlan, Iocan, Jupuitu etc.), ale personajului însuși.

Rezultatele sunt consemnate în coloane distincte, activitatea realizându-se pe grupe: (I) Căutătorii amprentelor digitale active și (II) Căutătorii amprentelor digitale pasive.(**Anexa 4**)

Procesare:

- Amprenta digitală activă corespunde întotdeauna caracterizării directe a unui personaj?
- Amprenta digitală pasivă corespunde întotdeauna caracterizării indirecte a unui personaj?

Elevii analizează individual amprentelor digitale active și pasive identificate prin conversație euristică, iar rezultatele se discută în plen. Se evidențiază faptul că cele două tipuri de amprentă nu corespund clasificării clasice caracterizare directă / indirectă.

3. Reflecție (Facilitarea unui proces critic-reflexiv cu privire la temă, pentru ca elevii să facă transferul către situații personale din viața de zi cu zi)
Durată: 10 minute

- Care dintre amprenta digitală activă sau amprenta digitală pasivă contribuie cel mai mult la realizarea portretului personajului Ilie Moromete? Dar în viața reală – care dintre aceste amprente consideri că îți conturează cel mai bine profilul?
- Amprenta digitală activă și amprenta digitală pasivă contribuie la conturarea statului social, moral și psihologic al personajului. Când postezi informații pe rețelele de socializare ai în vedere acest aspect – al impactului asupra profilului tău social, moral și psihologic?

Temă – Realizează o pagină de blog, având ca subiect impresii de lectură pe marginea romanului *Morometii* de Marin Preda. Vei utiliza amprente digitale active și pasive utile în conturarea profilului personajului.

ANEXE

1. **deconstrucția de mesaj**
    - autorul
    - formatul mesajului

- publicul pe care îl vizează
- conținutul prezentat
- scopul mesajului media

2. **amprenta digitală**
   - activă
     - urmele lăsate prin interacțiunea conștientă și asumată cu platformele, conținutul și utilizatorii online pasivă
   - pasivă
     - datele generate de algoritmii rețelelor sociale, prin analiza comportamentelor online ale utilizatorilor, ori la informații despre utilizator generate sau făcute publice de către alte persoane

3. **Pe urmele tale. Tu și amprenta digitală:** https://training.cji.ro/courses/take/EMD-gen14/multimedia/71680633-modulul-3-interac-iunea-cu-informa-ia-online

4. **identificarea tipurilor de amprentă digitală activă / pasivă**
   https://padlet.com/Mariana_Anton/12A_MOROMETII_amprenta_digitala_caracterizare

Resurse bibliografice:

- **Marin Preda, *Moromeții*** *(vol I, II)*, Editura Cartex, 2022
- **programa clasa a XII-a -** Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a XII-a https://www.edu.ro/Repere_metodologice_invatamant_liceal_XI_2023_2024
- **manual clasa a XII-a -** Adrian Costache, Florin Ioniță, M.N. Lascăr și Adrian Săvoiu, *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a XII-a, Editura Art, 2009
- **resurse didactice -** Centrul de Jurnalism Media: https://training.cji.ro/courses/take/EMD-gen14/downloads/72321685-resurse-didactice-s3

Sistematizarea materialului:
https://padlet.com/Mariana_Anton/12A_MOROMETII_amprenta_digitala_caracterizare

„*Enigma Otiliei”* de G. Călinescu – test de verificare a lecturii

propunător: prof. dr. ANTON MARIANA FLORICA
Colegiul Național „Vasile Alecsandri” - Galați

Fiecare cerință are 0.5 p. Nu se acordă puncte din oficiu.
Timp de lucru – 25 de minute

1. Care este orașul natal al lui Felix Sima?
2. De ce vine Felix în București?
3. Ce aranjamente privitoare la Felix făcuse tatăl său, medicul militar Iosif Sima, înainte de a muri?
4. Scrie replica lui moș Costache la vederea lui Felix la ușa lui.
5. De ce nu-l primește în casă?
6. Pe cine cunoaște Felix în casa unchiului său?
7. În ce cameră doarme Felix în prima sa noapte petrecută în casa unchiului?
8. Numește printr-un cuvânt aspectul camerei Otiliei?
9. Care sunt membrii clanului Tulea?
10. Ce sentimente are Leonida Pascalopol față de Otilia?
11. De ce amână moș Costache adopția legală a Otiliei?
12. Ce aspirații are Otilia?
13. De ce se îmbolnăvește moș Costache?
14. La cine ajung banii lui Giurgiuveanu?
15. De ce decide Otilia să plece din casa lui Giurgiuveanu?
16. În epilog, se redă întâlnirea lui Felix cu Pascalopol, după zece ani. Ce află Felix despre Otilia?
17. Ce impresie îi face lui Felix noua Otilie din fotografia pe care i-o oferă Pascalopol?
18. Care este concepția Otiliei despre condiția femeii?
19. Completează condiția femeii sub aspect financiar și în privința libertății acesteia.
20. Ce personaj din roman se comportă cu Otilia ca un părinte?

Avangarda în literatura română - Evaluare formativă

Propunător: prof. dr. ANTON MARIANA
Colegiul Național „Vasile Alecsandri” - Galați

Fișa de lucru 1

I. Se dau versurile de mai jos. Răspunde la fiecare cerinţă în câte şase-zece rânduri:

[...]*acum strada te primeşte ca o cutie de poştă*
obişnuinţa e pe umerii tăi ca o cămaşă uzată
strada e aici la picioarele tale precum câinele credincios
aerul stă pe acoperişuri ca un preş
tu eşti o scrisoare în strada cutie de poştă
destinul tău e acolo distribuitor mecanic
el te va duce la destinaţia pe meningea ta scrisă
desigur tu mergi pe sub casele cu şorţuri ca brutărese
dar altcineva întoarce arcul din pupilele tale
zgomote îţi ling tâmplele arterele
vânzătoarea îţi întinde gazeta de dimineaţă
o! gazeta, ce dantelă pentru melancolia ta
lindbergh a aruncat un curcubeu între america şi europa
un profesor de strategie e asasinat în expresul paris-marsilia [...]

(Ilarie Voronca, ***Ulise***)

1. Comentează versurile stabilind o legătură între ideea poetică şi mijloacele artistice..... 2p
2. Motivează, prin evidenţierea a două trăsături identificate în text, apartenenţa acestuia la *mişcarea de avangardă*……..…….…. 2p
3. Prezintă semnificaţia titlului, în raport cu textul citat…….. 1p

II. Alcătuiește un text argumentativ de 15-20 de rânduri despre perioada interbelică, în care să demonstrezi importanţa acestei etape în evoluţia literaturii române..... 4p

Se acordă un punct din oficiu. Succes!

Fișa de lucru 2

I. Se dau versurile de mai jos. Răspunde la fiecare cerinţă în câte şase-zece rânduri:

Firul de sânge care-mi iese din buzunar
firul de lână care-mi iese din ochi
firul de tutun care-mi iese din urechi
firul de flăcări care-mi iese din nări

Tu poţi crede că urechile mele fumează
dar oamenii au rămas ţintuiţi în mijlocul străzii
pentru că în noaptea asta se vor vopsi în negru toate statuile
şi va fi insomnia mea aceea pe care o vei cunoaşte
o insomnie oarecare de cretăşi de argilă
o insomnie ca o sobă sau ca o uşe
sau mai bine ca golul unei uşi
şi în dosul acestei uşi vreau să vorbim de memorie

vreau să mă miroşi ca pe o fereastră
vreau să mă auzi ca pe un arbore
vreau să mă pipăi ca pe o scară
vreau să mă vezi ca pe un turn

Gellu Naum, ***Oglinda oarbă***

4. Comentează versurile stabilind o legătură între ideea poetică şi mijloacele artistice..... 2p
5. Motivează, prin evidenţierea a două trăsături identificate în text,apartenenţa acestuia la *mişcarea de avangardă*……..…….…. 2p
6. Prezintă semnificaţia titlului, în raport cu textul citat…….. 1p

III. Alcătuiește un text argumentativ de 15-20 de rânduri despre perioada interbelică, în care să demonstrezi importanţa acestei etape în evoluţia literaturii române..... 4p

Se acordă un punct din oficiu. Succes!

"Environmental Stewardship: How to Reconnect With Nature"- Experiența mea Erasmus+

Profesor, Apopuțoaie Mihaela, Liceul Ștefan Procopiu, Vaslui

Programul Erasmus+ constituie, pentru cadrele didactice, un cadru privilegiat de dezvoltare profesională, facilitând accesul la metodologii inovatoare și la o perspectivă interculturală asupra actului educațional. În acest context , am participat, în cadrul proiectului Erasmus+ 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319973 la cursul de formare "Environmental Stewardship: How to Reconnect With Nature", desfășurată la Trapani, Italia, în perioada 13–18 iulie 2026, organizată de Europass Teacher Academy, o experiență de formare dedicată educației pentru mediu și reconectării ființei umane cu natura.

Cursul a debutat într-o atmosferă propice comunicării și schimbului de bune practici, participanții provenind din România, Spania, Ungaria, Irlanda și Portugalia având ocazia de a prezenta particularitățile sistemului educațional și ale mediului școlar din țările de origine, generând astfel un autentic dialog intercultural. Ulterior, facilitatorul cursului a oferit exemple concrete de activități centrate pe „lectura peisajului", contribuind la o mai bună înțelegere a funcționării ecosistemelor și a modalităților prin care acestea pot fi parcurse cu atenție și responsabilitate. Programul a continuat cu module dedicate conștientizării impactului schimbărilor climatice, atât asupra mediului, cât și asupra oamenilor, punând un accent deosebit pe importanța reciclării și reutilizării resurselor, precum și pe identificarea unor strategii didactice aplicabile la clasă.

O componentă relevantă a mobilității a fost activitatea *„Notice life bursting through the seams in the concrete jungle"*, prin intermediul căreia participanții au identificat specii de plante spontane și au analizat practicile de grădinărit urban și vertical, ca alternative viabile la mediul rural tradițional. De asemenea, printre cele mai apreciate secvențe formative s-a numărat cea dedicată educației outdoor și conceptului de „forest schooling", care a permis participanților să aprofundeze principiile acestui tip de pedagogie și să exploreze modul în care abilitățile, atitudinile și comportamentele elevilor pot fi transformate prin implicarea directă în medii naturale.

Activitatea *„Mapping a greener future"*, a fost orientată spre identificarea unor metode practice de apropiere a elevilor de natură și spre conceperea unor activități școlare menite să determine o schimbare de mentalitate și o creștere a gradului de conștientizare ecologică.

Ultima zi a fost rezervată evaluării cursului, moment în care participanții au primit Certificatul de Participare și au avut ocazia de a oferi feedback, precum și de a-și exprima recunoștința pentru experiența parcursă.

Participarea la aceast curs a reprezentat o experiență profesională de o valoare deosebită, care a determinat o reconfigurare a perspectivei pedagogice proprii: natura nu mai este percepută drept o simplă destinație, ci este înțeleasă ca o relație continuă și dinamică. Cursul constituie, prin urmare, o provocare autentică pentru orice cadru didactic interesat de proiectarea unor lecții atractive, capabile să stimuleze motivația și interesul elevilor. Diversitatea și caracterul aplicativ al activităților, corelate cu abilitatea trainerului de a genera o atmosferă propice schimbului de idei și de bune practici, au contribuit semnificativ la valoarea formativă a programului. Informațiile suplimentare au fost oferite constant, iar fiecare participant a fost încurajat să își exprime punctele de vedere.

În concluzie, Erasmus+ reprezintă oportunități relevante de dezvoltare profesională și personală pentru cadrele didactice, permițând integrarea unor metode inovatoare și a unor perspective actuale în practica educațională.

Sauver la nature !

Profesor, Apoputoaie Mihaela, Liceul Stefan Procopiu, Vaslui

Chaque jour, la pollution, la déforestation et le changement climatique menacent la nature qui nous entoure. Les forêts disparaissent, les océans se remplissent de plastique, et de nombreux animaux risquent de disparaître pour toujours. Nous, les enseignants, nous devons impliquer les adolescents afin qu'ils prennent conscience de leurs actions. Les jeunes ont un rôle essentiel à jouer ! À l'école, ils peuvent participer à un club environnemental ou organiser une collecte de déchets dans leur quartier. Sur les réseaux sociaux, ils peuvent partager des informations pour sensibiliser leurs amis aux gestes écologiques. Certains adolescents rejoignent des associations locales ou participent à des manifestations pour le climat, comme les « marches pour le futur ». À la maison, ils peuvent aussi convaincre leur famille de mieux recycler ou de réduire le gaspillage alimentaire. Chaque action compte, et les jeunes ont souvent des idées nouvelles et beaucoup d'énergie pour faire bouger les choses !

Je propose une activité qui peut renforcer le vocabulaire de l'environnement, mais qui peut former des attitudes civiques pour sauvegarder la nature.

VIVRE EN ÉCOLOS

Depuis l'espace, notre planète est d'une majesté troublante... Une bille de verre, la plus belle qui se puisse imaginer!», s'émerveillain Tastronaute américain James Irwin. De plus près, la Terre reste un colosse aux pieds d'argile et le meilleur rejoint souvent le pire.

En effet, on a l'impression que l'enfer est au coin de la rue. Déboisements galopants, progression de la pauvreté, déserts et épidémies, pollution à tous les étages, réchauffement global. Il y a péril en nature!...

Respirez, et vous risquez d'expirer, telle est l'inquiétante conclusion d'un rapport des experts de l'OMS sur la pollution atmosphérique en Europe. «La pollution de l'air est suffisamment grave pour causer la mort prématurée ou entraîner un grand nombre de maladies chroniques. En été, les concentrations d'ozone peuvent provoquer des irritations des yeux, des difficultés respiratoires, des inflammations pulmonaires .

Le Nouvel Observateur, 1998

L'eau est partout souillée par les activités humaines. Depuis quelques décennies, les villes, les industries et l'agriculture déversent des quantités astronomiques d'eaux plus ou moins traitées

dans la nature et contamine cette ressource vitale qu'est l'eau potable. Or, une eau non potable est un facteur de maladie.

Science et Vie, nº 1020/2002

Comment ne pas penser qu'il serait plus judicieux de veiller au simple respect de la nature que de continuer à devoir nous soigner toujours davantage pour tenter de nous maintenir en bonne santé dans un environnement que nous rendons chaque jour plus délétère? Notre santé dépend de notre capacité individuelle à faire, chaque jour, dans nos achats et nos gestes les bons choix pour nous garder en forme sur une terre respectée et préservée.

Notre temps, 2004

Lisez attentivement le texte suivant :

I. Choisis la variante VRAI / FAUX

	VRAI	FAUX
James Irwin décrit la Terre comme une bille de verre vue depuis l'espace.		
La pollution atmosphérique en Europe est assez grave pour causer des irritations oculaires et des maladies pulmonaires selon un rapport de l'OMS.		
Les activités humaines ont peu d'impact sur la qualité de l'eau.		
Le texte suggère que la meilleure façon de rester en bonne santé est de soigner les maladies causées par un environnement pollué.		

II. Choisis la bonne réponse :

1. Quels sont les problèmes environnementaux mentionnés dans le texte ?

a) Progrès technologique, urbanisation

b) Déboisements, pauvreté, déserts, épidémies, pollution, réchauffement global

c) Expansion de la biodiversité, augmentation des forêts

d) Croissance économique, amélioration de la santé

2. Quelle est la conclusion du rapport des experts de l'OMS sur la pollution atmosphérique en Europe ?

a) La pollution de l'air n'a pas d'impact significatif sur la santé

b) La pollution de l'air est grave et peut causer la mort prématurée et des maladies chroniques

c) La pollution de l'air est bénéfique pour l'environnement

d) La pollution de l'air est seulement un problème temporaire

3. Quelles sont les sources de contamination de l'eau mentionnées dans le texte ?

a) Les parcs naturels, les zones protégées

b) Les villes, les industries, l'agriculture

c) Les forêts, les montagnes

d) Les océans, les plages

4. Pourquoi une eau non potable est-elle dangereuse, selon le texte ?

a) Elle améliore la santé

b) Elle est sans danger

c) Elle est un facteur de maladie

d) Elle est bénéfique pour l'agriculture

5. Quel est le conseil donné par "Notre Temps" pour maintenir notre santé et préserver l'environnement ?

a) Ne rien changer à nos habitudes

b) Veiller au simple respect de la nature et faire des choix responsables dans nos achats et gestes quotidiens

c) Ignorer les problèmes environnementaux

d) Augmenter la production industrielle

6. Quelle est la relation entre la santé humaine et l'environnement, selon le texte de "Notre Temps" ?

a) La santé humaine n'est pas affectée par l'environnement

b) La santé humaine dépend de la capacité à préserver l'environnement

c) L'environnement est indépendant de la santé humaine

d) La santé humaine est améliorée par la pollution

BIBLIOGRAFIE / SITOGRAFIE

- Limba franceza pentru clasa a X a, Limba 2 de studiu, Editura Corint, autori Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu
- https://www.edu.ro/sites/default/files/Programa_Bac_2011_C_Limba_franceza.pdf
- https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/inv_liceal_profesional/arhivaiseprogrameliceu.zip
- https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

STARBOOKS – CĂLĂTORIE ÎN GALAXIA LECTURII

PROIECT EDUCAȚIONAL PENTRU STIMULAREA INTERESULUI PENTRU LECTURĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. învățământ primar Aroiu Oana
Școala Gimnazială Nr. 1 Curcani, județul Călărași

REZUMAT

Proiectul educațional „StarBooks – Călătorie în Galaxia Lecturii” propune un demers coerent de stimulare a interesului pentru lectură la elevii din ciclul primar, cu aplicabilitate prioritară la clasa a III-a. Punctul de plecare îl constituie nevoia de a transforma lectura dintr-o activitate percepută uneori ca obligație școlară într-o experiență personală, atractivă și relevantă. Proiectul integrează învățarea experiențială, gamificarea, activitățile colaborative, storytelling-ul, conversația literară și utilizarea responsabilă a resurselor digitale. Identitatea sa este construită în jurul „Galaxiei Lecturii”, un univers simbolic în care fiecare elev devine explorator, iar fiecare carte citită reprezintă o nouă descoperire. Instrumente precum Pașaportul Cititorului, Jurnalul de lectură, Harta Galaxiei Lecturii, Cardul StarBooks, misiunile și insignele susțin monitorizarea progresului și motivația. Evaluarea este continuă, formativă și orientată spre progresul individual, fiind valorificate portofoliul, autoevaluarea, evaluarea între colegi și produsele creative. Prin flexibilitatea activităților și posibilitatea implicării familiei, bibliotecii și comunității, proiectul poate deveni o bună practică transferabilă în contexte educaționale diverse.

Cuvinte-cheie: lectură, literație, învățământ primar, gamificare, motivație, învățare experiențială, creativitate, comunitate de cititori.

1. ARGUMENT

În contextul educațional actual, formarea unui cititor autonom reprezintă o finalitate care depășește simpla exersare a mecanismelor de citire. Copiii au acces rapid la surse variate de informare și divertisment, iar cartea concurează cu forme de consum digital care solicită atenția imediată. În aceste condiții, rolul școlii este nu

doar de a solicita lectura, ci de a crea contexte în care elevul să îi descopere sensul, plăcerea și utilitatea.

Proiectul „StarBooks – Călătorie în Galaxia Lecturii” pornește de la premisa că interesul pentru lectură se construiește prin experiențe repetate, pozitive și relevante. Elevul are nevoie să poată alege, să vorbească despre ceea ce citește, să compare idei, să creeze pornind de la text și să observe propriul progres. Profesorul devine astfel mediator al întâlnirii dintre copil și carte, facilitator al dialogului și organizator al unor experiențe de învățare autentice.

Specificul proiectului este dat de integrarea lecturii într-un univers educațional coerent – „Galaxia Lecturii”. Fiecare copil este un explorator, fiecare carte reprezintă o stea descoperită, iar parcursul este vizibil prin instrumente accesibile vârstei: Pașaportul Cititorului, Jurnalul de lectură, Harta Galaxiei, misiuni, provocări și insigne. Aceste elemente de gamificare au rol motivațional și sunt utilizate pentru valorizarea progresului, perseverenței, creativității și colaborării, nu pentru ierarhizarea rigidă a elevilor.

Demersul este interdisciplinar și centrat pe elev. Lectura devine punct de plecare pentru comunicare orală și scrisă, reflecție, activități artistice, cooperare, dezvoltare personală și utilizarea responsabilă a tehnologiei. În acest mod, proiectul completează și extinde competențele dezvoltate prin disciplina Limba și literatura română și creează contexte autentice de aplicare a acestora.

2. SCOPUL PROIECTULUI

Scopul proiectului este dezvoltarea interesului și a motivației elevilor pentru lectură, prin crearea unui mediu educațional atractiv, bazat pe învățare experiențială, gamificare și activități interactive, contribuind la formarea unor cititori autonomi, reflexivi și creativi, capabili să utilizeze lectura ca instrument de cunoaștere, comunicare și dezvoltare personală.

3. GRUP ȚINTĂ, DURATĂ ȘI BENEFICIARI

Grupul țintă direct este format din elevii clasei a III-a. Structura proiectului permite însă adaptarea la alte clase din ciclul primar, prin modificarea textelor, a gradului de dificultate al sarcinilor și a instrumentelor de evaluare. Beneficiarii indirecți sunt părinții, cadrele didactice, biblioteca școlară și partenerii culturali implicați. Proiectul poate fi implementat pe durata unui an școlar, în cadrul curriculumului la decizia școlii sau prin activități educaționale complementare.

4. OBIECTIVE

- stimularea lecturii voluntare și formarea unei atitudini pozitive față de carte;
- dezvoltarea capacității de selectare a unor texte literare și nonliterare adecvate intereselor și nivelului de vârstă;
- dezvoltarea comprehensiunii textului prin identificarea informațiilor explicite și implicite, formularea de predicții și interpretarea mesajului;
- dezvoltarea exprimării orale și scrise prin prezentări, conversații literare, recenzii, jurnale și texte creative;
- formarea capacității de argumentare a opiniilor și de raportare a lecturii la experiențe personale și valori;
- stimularea creativității prin produse artistice, dramatizări, benzi desenate, lapbook-uri, postere și produse digitale;
- dezvoltarea cooperării și a sentimentului de apartenență la o comunitate de cititori;
- formarea autonomiei, a capacității de autoevaluare și a responsabilității pentru propriul parcurs de lectură;
- utilizarea echilibrată, sigură și etică a resurselor digitale în documentare, creare și promovarea lecturii.

5. COMPETENȚE VIZATE

Proiectul urmărește patru direcții de competență, preluate și reconfigurate din CDS-ul care stă la baza demersului:

- utilizarea lecturii ca instrument de cunoaștere, comunicare și dezvoltare personală;
- receptarea, interpretarea și valorificarea mesajului textelor literare și nonliterare adecvate vârstei;
- exprimarea creativă a experiențelor de lectură prin forme orale, scrise, artistice și digitale;
- utilizarea responsabilă a resurselor și tehnologiilor digitale pentru documentare, creare și promovarea lecturii.

Aceste competențe sunt concretizate prin alegerea cărților, lectura independentă și colaborativă, identificarea informațiilor și a mesajului, formularea unor opinii argumentate, realizarea unor produse creative, participarea la activități de grup și monitorizarea propriului progres.

6. FUNDAMENTARE PEDAGOGICĂ ȘI PRINCIPII METODOLOGICE

Proiectul valorifică principiile învățării active, ale învățării experiențiale și ale constructivismului. Elevul nu este un receptor pasiv al interpretării oferite de adult, ci construiește sens prin întrebări, conexiuni, dialog și reflecție. Activitățile desfășurate înaintea, în timpul și după lectură susțin înțelegerea textului și dezvoltarea gândirii critice.

Gamificarea oferă proiectului coerență și vizibilitate. Harta Galaxiei Lecturii, Pașaportul Cititorului, misiunile și insignele fac progresul ușor de observat și pot susține motivația. Pentru a păstra finalitatea educativă, recompensele simbolice nu sunt asociate exclusiv cantității de lectură. Sunt valorizate consecvența, curajul de a exprima o opinie, colaborarea, creativitatea și depășirea propriilor dificultăți.

Diferențierea reprezintă o condiție importantă a implementării. Elevii pot avea ritmuri de lectură, interese și niveluri de comprehensiune diferite. Profesorul adaptează textele, volumul sarcinilor, timpul de lucru și modalitățile de prezentare, astfel încât fiecare copil să poată participa și să își observe progresul.

Tehnologia este utilizată ca instrument de sprijin, nu ca scop în sine. Audiobook-urile, bibliotecile digitale, codurile QR, prezentările sau book trailerele pot diversifica experiența de lectură, cu respectarea regulilor de siguranță, a drepturilor de autor și a accesului echitabil la resurse.

7. ETAPELE DE IMPLEMENTARE

Etapa I – Lansarea proiectului. Profesorul prezintă universul StarBooks, mascota Nova și regulile comunității. Se realizează evaluarea inițială a intereselor și obiceiurilor de lectură, se amenajează Colțul StarBooks și se completează Pașaportul Cititorului.

Etapa a II-a – Explorarea cărților. Elevii aleg texte în funcție de interese, participă la momente de lectură individuală, în perechi sau în grup și își completează jurnalul. Pot fi introduse activități precum „10 minute pentru lectură”, Bingo de lectură, Cartea săptămânii și provocări lunare.

Etapa a III-a – Înțelegere și dialog. Lectura este valorificată prin Harta poveștii, Jurnalul dublu, metoda Cubului, conversații euristice, interviuri cu personaje, cercuri de lectură, Book Talk și dezbateri. Elevii sunt încurajați să formuleze întrebări și să argumenteze.

Etapa a IV-a – Creație și comunitate. Elevii realizează postere, benzi desenate, lapbook-uri, diorame, coperți alternative, dramatizări sau produse digitale. Sunt organizate Biblioteca Vie, Cafeneaua Literară, Reader's Theatre, Book Swap și întâlniri cu bibliotecari, autori sau ilustratori.

Etapa a V-a – Reflecție și valorizare. Portofoliile sunt finalizate, elevii se autoevaluează, oferă feedback colegilor și selectează produse reprezentative. Gala StarBooks devine momentul de celebrare a progresului și de împărtășire a experiențelor cu familia și comunitatea școlară.

8. ACTIVITĂȚI REPREZENTATIVE

„10 minute pentru lectură". Activitatea urmărește formarea unei rutine. Elevii citesc zilnic sau periodic un fragment ori o carte aleasă, fără o sarcină evaluativă imediată. Profesorul poate citi în același timp, oferind un model autentic de comportament lector.

„Book Talk". Fiecare elev prezintă în 2–3 minute o carte citită și încearcă să îi convingă pe colegi să o descopere, fără a dezvălui finalul. Sunt exersate selectarea informației, argumentarea, exprimarea orală și relaționarea cu publicul.

„Cafeneaua Literară". Într-un cadru relaxat, elevii discută în grupuri mici despre personaje, momente preferate, emoții, întrebări și mesaje. Profesorul facilitează conversația fără a impune o singură interpretare.

„Biblioteca Vie". Elevii sau invitații intră simbolic în rolul unui personaj ori al unui autor și răspund întrebărilor formulate de colegi. Activitatea dezvoltă empatia, ascultarea activă, spontaneitatea și capacitatea de schimbare a perspectivei.

„Misiunile StarBooks". Provocările pot solicita elevilor să descopere o carte dintr-o anumită categorie, să identifice un fragment semnificativ, să formuleze o întrebare pentru autor, să creeze o copertă alternativă sau să recomande o lectură. Sarcinile sunt diferențiate și pot fi realizate individual sau în echipă.

„Gala StarBooks". Activitatea finală valorifică portofoliile, recomandările de carte, expozițiile și momentele artistice. Diplomele și insignele evidențiază tipuri diferite de progres, pentru ca fiecare copil să își poată recunoaște o reușită autentică.

9. STRATEGII ȘI METODE DIDACTICE

În implementarea proiectului sunt recomandate strategii care favorizează implicarea activă: învățarea prin descoperire, învățarea prin cooperare, învățarea bazată pe proiect, gamificarea, învățarea experiențială, storytelling-ul și învățarea

asistată de tehnologie. Alegerea lor se realizează în funcție de obiectivul activității, particularitățile clasei și resursele disponibile.

Metodele utilizate pot include conversația euristică, problematizarea, brainstormingul, metoda Cubului, ciorchinele, Jurnalul dublu, Turul galeriei, Think–Pair–Share, dramatizarea, jocul didactic, studiul de caz, proiectul, portofoliul, Book Talk și Reader's Theatre. Importantă este funcția lor pedagogică: elevul să fie pus în situația de a citi, de a gândi, de a comunica și de a crea.

10. ROLUL PROFESORULUI ȘI ROLUL ELEVULUI

Profesorul este facilitator, mentor și organizator al experiențelor de învățare. Selectează texte adecvate, creează un climat pozitiv, observă progresul, oferă feedback și încurajează exprimarea liberă a opiniilor și emoțiilor generate de lectură. El urmărește echilibrul dintre libertatea de alegere și orientarea pedagogică necesară.

Elevul este participant activ și își asumă treptat responsabilitatea pentru propriul parcurs. Alege cărți, citește independent și colaborativ, formulează opinii, realizează produse creative, participă la activități de grup, își monitorizează progresul și reflectează asupra experiențelor de lectură.

11. EVALUAREA ȘI MONITORIZAREA PROGRESULUI

Evaluarea are caracter continuu, formativ și motivațional. Sunt urmărite atât rezultatele, cât și implicarea, evoluția interesului pentru lectură, calitatea reflecțiilor, capacitatea de argumentare, creativitatea și colaborarea. Evaluarea inițială poate include conversații despre cărțile preferate, un chestionar privind obiceiurile de lectură, desenul „Eu și lectura" sau prezentarea unei cărți preferate.

Pe parcurs, profesorul utilizează observarea sistematică, dialogul, analiza jurnalului, produsele creative și feedbackul individual sau colectiv. Evaluarea finală poate fi realizată printr-un proiect, prezentarea unei cărți, portofoliul și participarea la Gala StarBooks. Accentul cade pe demonstrarea competențelor dobândite și pe valorizarea progresului personal.

Portofoliul Cititorului constituie instrumentul integrator. Acesta poate cuprinde fișe și jurnale de lectură, recenzii, recomandări, desene, benzi desenate, scrisori adresate personajelor, produse digitale, fotografii, diplome și insigne. Pașaportul Cititorului urmărește regularitatea și diversitatea lecturilor, iar Jurnalul susține reflecția asupra impresiilor, emoțiilor și conexiunilor personale.

Autoevaluarea și evaluarea între colegi sunt introduse într-o formă accesibilă vârstei. Elevul este încurajat să răspundă la întrebări simple – Ce am reușit? Ce mi-a plăcut? Ce mai am de exersat? Ce vreau să citesc în continuare? – și să ofere colegilor feedback constructiv. Rubricile de evaluare clarifică criteriile succesului pentru activități precum Book Talk, proiectele de grup sau produsele creative.

12. RESURSE, PARTENERIATE ȘI ORGANIZAREA SPAȚIULUI

Resursele materiale includ cărți pentru copii, texte nonliterare, enciclopedii, biblioteca clasei, Pașaportul Cititorului, Jurnalul de lectură, Cardul StarBooks, Harta Galaxiei, fișe, materiale artistice și accesorii pentru dramatizare. Resursele digitale pot include biblioteci digitale, audiobook-uri, coduri QR, prezentări multimedia și aplicații pentru realizarea unor produse simple.

În proiect pot fi implicați părinții, bibliotecarul școlii, biblioteci publice, scriitori, ilustratori, edituri, librării, centre culturale, muzee, teatre pentru copii sau organizații cu activitate educațională. Colaborarea dintre școală, familie și comunitate contribuie la consolidarea unei culturi a lecturii și extinde experiențele elevilor dincolo de sala de clasă.

Se recomandă amenajarea unui Colț StarBooks, care poate include biblioteca clasei, Harta Galaxiei Lecturii, mascota Nova, panoul provocărilor, recomandările elevilor și expoziția produselor. Proiectul nu presupune resurse financiare ridicate; majoritatea activităților pot fi adaptate prin valorificarea creativă a materialelor existente în școală.

13. REZULTATE AȘTEPTATE ȘI IMPACT EDUCAȚIONAL

- creșterea interesului pentru lectura voluntară și diversificarea alegerilor de lectură;
- participarea mai activă la conversații despre texte și formularea unor opinii personale argumentate;
- dezvoltarea capacității de comprehensiune și de valorificare a informațiilor din texte;
- îmbunătățirea exprimării orale și scrise și dezvoltarea creativității;
- consolidarea autonomiei, perseverenței și capacității de reflecție asupra propriei învățări;
- dezvoltarea cooperării și a unei comunități de cititori la nivelul clasei;
- implicarea familiei și a partenerilor educaționali în promovarea lecturii.

Impactul proiectului este urmărit calitativ, prin observația profesorului, analiza portofoliilor, reflecțiile elevilor și feedbackul familiei. Numărul cărților citite poate constitui un indicator, dar nu este tratat ca unic criteriu al succesului. O schimbare relevantă poate însemna și faptul că un elev începe să aleagă singur o carte, să citească mai constant, să își exprime o opinie sau să recomande o lectură unui coleg.

14. ELEMENTE DE ORIGINALITATE, SUSTENABILITATE ȘI TRANSFERABILITATE

Originalitatea proiectului rezultă din integrarea într-un singur cadru a lecturii, gamificării, conversației literare, creației, colaborării și reflecției. Identitatea „Galaxiei Lecturii" oferă continuitate activităților și transformă instrumentele de monitorizare într-o poveste comună a clasei. Mascota Nova și elementele vizuale nu înlocuiesc conținutul pedagogic, ci îl fac mai accesibil și mai memorabil pentru copii.

Sustenabilitatea este susținută de costurile reduse și de posibilitatea reutilizării instrumentelor. Harta, pașapoartele, provocările și rubricile pot fi adaptate anual, iar biblioteca clasei poate fi dezvoltată prin donații și parteneriate. Activitățile pot fi desfășurate și în contexte cu acces digital limitat.

Transferabilitatea este ridicată: proiectul poate fi aplicat la alte clase din ciclul primar, într-o săptămână tematică, într-un club de lectură sau într-un parteneriat cu biblioteca. Profesorul poate păstra arhitectura proiectului și poate modifica textele, misiunile, durata și produsele finale în funcție de particularitățile grupului.

15. CONCLUZII

„StarBooks – Călătorie în Galaxia Lecturii" propune o schimbare de accent: de la lectura realizată pentru îndeplinirea unei sarcini la lectura trăită ca experiență de descoperire, comunicare și dezvoltare. Proiectul nu urmărește doar ca elevii să citească mai mult, ci să înțeleagă mai bine, să își exprime ideile, să creeze, să coopereze și să își construiască treptat propria identitate de cititor.

Valoarea demersului constă în posibilitatea de a recunoaște progresul fiecărui copil. Pentru un elev, succesul poate însemna finalizarea primei cărți alese independent; pentru altul, formularea unei recomandări convingătoare, realizarea unui produs creativ sau asumarea unui rol într-o dramatizare. Această perspectivă păstrează lectura într-o zonă a curiozității și a sensului personal, fără a renunța la rigoarea obiectivelor educaționale.

Prin flexibilitate, caracter interdisciplinar și deschidere către familie și comunitate, proiectul poate constitui o practică educațională relevantă pentru învățământul primar și o modalitate concretă de cultivare a unei relații durabile cu lectura.

BIBLIOGRAFIE

Ministerul Educației Naționale. (2014). Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a–a IV-a (Anexa nr. 5003/02.12.2014). București: Autor.

Ministerul Educației. (2023). Profilul de formare al absolventului. București: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing.

Recommendation of the Council of the European Union of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C189, 1–13.

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

Bruner, J. (1996). The Culture of Education. Harvard University Press.

Chambers, A. (2011). Tell Me: Children, Reading and Talk (Rev. ed.). The Thimble Press.

Ciolan, L. (2008). Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Polirom.

Cucoș, C. (2014). Pedagogie (Ed. a III-a, rev.). Polirom.

Ionescu, M., & Radu, I. (Coord.). (2001). Didactica modernă. Dacia.

Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Editura Arves.

Krashen, S. D. (2004). The Power of Reading: Insights from the Research (2nd ed.). Libraries Unlimited.

Miller, D. (2009). The Book Whisperer: Awakening the Inner Reader in Every Child. Jossey-Bass.

Neacșu, I. (2018). Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Polirom.

Nikolajeva, M. (2014). Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature. John Benjamins Publishing Company.

Pânișoară, I.-O. (2015). Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică (Ed. a II-a). Polirom.

Temple, C., Steele, J. L., & Meredith, K. S. (2001). Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice. Centrul Educația 2000+.

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). ASCD.

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

Wolf, M. (2018). Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. Harper.

STRATEGII DE STIMULARE A INTERESULUI PENTRU LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR: REZULTATELE UNEI CERCETĂRI CALITATIVE PRIN INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ

Prof. învățământ primar Aroiu Oana

Școala Gimnazială Nr. 1 Curcani, județul Călărași

REZUMAT

Lectura reprezintă una dintre competențele fundamentale ale educației primare, cu implicații asupra dezvoltării limbajului, comprehensiunii, gândirii critice, autonomiei în învățare și dezvoltării socio-emoționale. În contextul în care elevii sunt expuși permanent unor forme de divertisment și informare digitale, stimularea interesului pentru lectură constituie o provocare importantă pentru școală. Studiul de față explorează modul în care activitățile educaționale interactive pot contribui la formarea unei relații pozitive și mai stabile între elev și lectură.

Cercetarea a fost realizată într-un context școlar real, cu elevi de clasa a II-a, și a avut un caracter predominant calitativ, în logica cercetării-acțiune. Intervenția educațională a fost construită în jurul opționalului „Atelier de lectură”, organizat sistematic, și al unui proiect de lectură care a valorificat lectura individuală și colectivă, activitățile post-lectură, dramatizarea, jocul de rol, prezentarea cărților și un sistem ludic de monitorizare a progresului, bazat pe „cufere–monede”. Datele au fost colectate prin focus-grup, interviuri cu părinții și observație pedagogică, iar interpretarea lor s-a realizat prin triangulare.

Rezultatele evidențiază o evoluție favorabilă a raportării elevilor la lectură: creșterea participării voluntare, a frecvenței lecturilor, a autonomiei în alegerea cărților, a încrederii în propriile capacități și a disponibilității de a discuta despre textele citite. Elevii au descris inițial lectura prin dificultăți de fluență și comprehensiune, plictiseală, competiția cu mediile digitale și lipsa unui partener de lectură. După intervenție, lectura a fost asociată mai frecvent cu jocul, dialogul, colaborarea și sentimentul de reușită. Studiul susține ideea că interesul pentru lectură nu se formează spontan, ci poate fi cultivat prin experiențe educaționale relevante, accesibile și valorizante.

Cuvinte-cheie: lectură, interes pentru lectură, motivație, ciclul primar, cercetare calitativă, cercetare-acțiune, strategii interactive, Atelier de lectură.

INTRODUCERE

Lectura nu este doar o deprindere școlară, ci un proces formativ prin care copilul își dezvoltă limbajul, capacitatea de înțelegere, imaginația, gândirea și raportarea la sine și la ceilalți. În ciclul primar se formează primele experiențe autonome de lectură și se conturează atitudini care pot influența relația ulterioară a elevului cu cartea și cu învățarea. Din această perspectivă, problema interesului pentru lectură trebuie analizată dincolo de performanța tehnică a citirii: un elev poate citi corect și fluent, dar să nu citească din proprie inițiativă, după cum un elev cu dificultăți de fluență poate ajunge să evite lectura tocmai din cauza frustrării și a comparației cu ceilalți.

Literatura de specialitate consideră lectura un proces complex, care integrează componente cognitive, lingvistice, afective, motivaționale și sociale. Guthrie și Wigfield (2000) evidențiază legătura dintre angajamentul în lectură și motivație, iar Schiefele et al. (2016) arată relația longitudinală dintre motivația pentru lectură și comprehensiune. Cercetările asupra lecturii copiilor subliniază, de asemenea, importanța contextului sociocultural, a accesului la texte, a modelului oferit de adulți și a oportunităților de a vorbi despre ceea ce se citește (Chambers, 2011; Kucirkova, Wong & Green, 2022).

În școala contemporană, lectura intră într-o competiție permanentă pentru atenția elevului. Telefonul, jocurile, platformele video și alte forme de conținut digital oferă recompense rapide și stimulare vizuală, în timp ce lectura presupune concentrare, răbdare și un efort cognitiv susținut. Această situație nu justifică o opoziție simplistă între carte și tehnologie. Dimpotrivă, datele cercetării de față sugerează că tehnologia poate fi integrată echilibrat în activitățile de lectură, atunci când servește implicării și exprimării elevilor.

Tema cercetării pornește de la o nevoie observată în practica didactică: existența unor elevi care citesc puțin sau numai atunci când li se solicită, care abandonează textele dificile sau care percep lectura drept o sarcină obligatorie. Problema nu este, prin urmare, doar „cât citesc elevii”, ci și „cum se simt când citesc”, „ce sens atribuie lecturii” și „în ce condiții aleg să continue”. În acest sens, interesul pentru lectură este privit ca un construct dinamic, care se exprimă afectiv, cognitiv și comportamental.

Scopul cercetării a fost explorarea modului în care activitățile educaționale interactive pot contribui la stimularea interesului pentru lectură la elevii din ciclul primar. Obiectivele au urmărit: identificarea nivelului și caracteristicilor interesului pentru lectură în contextul studiat; analiza experiențelor elevilor în cadrul opționalului și proiectului educațional; observarea schimbărilor produse în comportamentele și atitudinile față de lectură, cu accent pe evoluția interesului și a încrederii în propriile abilități de cititor.

CADRUL TEORETIC

Interesul pentru lectură trebuie diferențiat de simpla capacitate de a citi. El presupune disponibilitatea afectivă de a se apropia de texte, valoarea pe care elevul o atribuie activității și comportamentele concrete prin care această dispoziție devine vizibilă: alegerea unei cărți, persistența în lectură, revenirea la text, discutarea lui și citirea voluntară. Din această perspectivă, interesul poate fi înțeles ca o interacțiune între emoție, percepție și acțiune.

Dimensiunea afectivă se referă la plăcerea, curiozitatea sau, dimpotrivă, plictiseala și anxietatea asociate cititului. Dimensiunea cognitivă privește modul în care elevul percepe valoarea și relevanța lecturii și propria competență de cititor. Dimensiunea comportamentală este observabilă în frecvența lecturii, timpul acordat cititului, finalizarea textelor și inițiativa de a alege noi cărți. Interdependența acestor dimensiuni este importantă: succesul în lectură poate crește încrederea, încrederea poate favoriza implicarea, iar implicarea repetată poate consolida plăcerea și autonomia.

Motivația pentru lectură este influențată de factori individuali, familiali, școlari și culturali. Kambara și Lin (2023) atrag atenția asupra caracterului ecologic al motivației pentru lectură, iar Guthrie, Klauda și Ho (2021) subliniază importanța relației dintre implicare, motivație și achizițiile de lectură. În contextul școlar, profesorul are un rol important deoarece poate crea situații în care elevul se simte competent, are posibilitatea de a alege și vede că efortul său este recunoscut. Ryan și Deci (2020) evidențiază, în perspectiva teoriei autodeterminării, importanța autonomiei, competenței și relaționării pentru susținerea motivației.

Literatura pentru copii oferă un context privilegiat pentru dezvoltarea interesului lectoral. Textele apropiate de universul afectiv al copilului, cu personaje recognoscibile, situații dinamice, umor și suport vizual, pot facilita apropierea de

carte. Chambers (2011) insistă asupra importanței mediului de lectură și a rolului adulților în construirea unei culturi a cititului. Molan (2011) evidențiază valențele formative ale literaturii pentru copii în dezvoltarea limbajului și a sensibilității, iar Cerghit (2008) susține valorificarea sistematică a textului prin activități care depășesc lectura mecanică.

Lectura are și o dimensiune socială. Discuția despre text, lectura în perechi, cititul pe roluri, dramatizarea și prezentarea cărților creează contexte în care elevul poate împărtăși sensuri și experiențe. Pentru copiii care se tem să citească singuri sau care se compară negativ cu colegii, lectura colaborativă poate reduce presiunea și poate transforma activitatea într-o experiență împărtășită. În acest sens, lectura nu este doar întâlnirea dintre copil și text, ci și o experiență mediată de relațiile din clasă.

Din perspectivă pedagogică, modelul de lectură aplicat elevilor presupune mai mult decât recomandarea unor cărți. El include selecția textelor, ghidarea lecturii, întrebările de sprijin, activitățile post-lectură, reflecția și valorizarea progresului. Într-un astfel de cadru, profesorul este mediator al experienței lectorale. Intervenția didactică urmărește nu numai comprehensiunea, ci și construirea unei imagini pozitive a elevului despre sine ca cititor.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Cercetarea a avut un caracter predominant calitativ și s-a înscris în logica cercetării-acțiune. Alegerea acestei abordări a fost determinată de necesitatea de a înțelege experiențele elevilor în contextul lor natural și, simultan, de a interveni asupra practicii educaționale prin introducerea unor activități menite să stimuleze lectura. Cercetarea-acțiune este adecvată situațiilor în care profesorul investighează o problemă reală a practicii și urmărește transformarea acesteia prin intervenții planificate (Creswell, 2012; Kemmis & McTaggart, 2005; Văduva, 2012).

Problema cercetării a fost reprezentată de interesul scăzut pentru lectură manifestat de unii elevi din ciclul primar și de necesitatea identificării unor strategii capabile să transforme lectura dintr-o obligație școlară într-o experiență plăcută și motivantă. Cercetarea a urmărit atât identificarea barierelor care apar în relația elevilor cu lectura, cât și observarea modificărilor produse după aplicarea intervenției.

Contextul studiului a fost reprezentat de o clasă a II-a din Școala Gimnazială Nr. 1 Curcani, județul Călărași. Participanții au fost elevii clasei și părinții implicați în componenta de interviu. Pentru protejarea identității, în materialele de cercetare au

fost utilizate pseudonime. Demersul a fost realizat cu aprobarea conducerii școlii și cu consimțământul părinților, iar datele au fost tratate confidențial.

Au fost utilizate trei metode principale de colectare a datelor: focus-grupul cu elevii, interviul semistructurat cu părinții și observația pedagogică. Analiza a urmărit convergența rezultatelor obținute prin metode diferite. Triangularea a reprezentat un element important al credibilității, deoarece a permis compararea discursurilor participanților cu comportamentele observate în situații autentice de învățare.

Focus-grupul a fost structurat în jurul unor întrebări privind atitudinea față de lectură, dificultățile întâmpinate, condițiile care ar face cititul mai plăcut, percepția asupra activităților propuse și schimbările observate după intervenție. Interviurile cu părinții au urmărit, între altele, schimbările observate în fluență, încredere, frecvența lecturii de acasă și solicitarea voluntară a cărților sau a lecturii împreună.

Observația a avut caracter direct, participativ și longitudinal. Au fost urmărite frecvența lecturilor individuale, participarea voluntară, inițiativa în alegerea textelor, finalizarea cărților, solicitarea de recomandări, implicarea în discuții și evoluția nivelului de dificultate al textelor alese. Datele au fost consemnate în fișe de observație și corelate cu jurnalele de lectură, evidența cărților citite și notițele reflexive ale cadrului didactic.

Datele au fost analizate tematic. Răspunsurile au fost codate, grupate în categorii și reunite în teme interpretative. Au fost urmărite, în special, barierele în relația cu lectura, factorii motivaționali, elementele atractive ale intervenției, schimbările comportamentale și recomandările formulate de elevi.

INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ: „ATELIER DE LECTURĂ”

Intervenția educațională a fost construită în jurul opționalului „Atelier de lectură”, organizat săptămânal. Ideea centrală a fost transformarea lecturii într-un parcurs personal, vizibil și valorizat. Pentru susținerea motivației a fost integrată strategia concursului de lectură, inspirată din proiectul educativ „Comoara din lumea cărților”. Concursul nu a fost conceput ca o competiție rigidă, ci ca un mecanism ludic de susținere a interesului pentru citit.

Un element specific al intervenției a fost sistemul simbolic „cufere–monede”. Fiecare elev a beneficiat de un „cufăr al lecturii”, utilizat ca instrument vizual de monitorizare a progresului. Acumularea de monede, recunoașterea efortului și vizibilitatea progresului au oferit elevilor un feedback imediat și accesibil vârstei.

Rolul recompensei nu a fost acela de a substitui interesul pentru carte, ci de a crea un prim impuls și de a susține perseverența până când experiența lecturii putea deveni ea însăși motivantă.

Activitățile săptămânale au inclus lectură individuală și colectivă, prezentarea orală a cărților, jurnal de lectură, desen, afiș, mini-recenzie, joc de rol, dramatizare și discuții post-lectură. Diversificarea modalităților de exprimare a permis elevilor cu profiluri diferite de învățare să găsească modalități personale de a valorifica lectura. În plus, aceste activități au redus caracterul static al cititului și au creat contexte de interacțiune.

Intervenția a valorificat și libertatea de alegere. Elevii au avut acces la biblioteca clasei și au putut alege, în limitele adecvării pentru vârstă, textele pe care doreau să le citească. Au fost utilizate texte scurte și ilustrate, dar și cărți mai ample, pe măsura creșterii încrederii și a autonomiei. În acest fel, dificultatea nu a fost impusă brusc, ci a fost crescută progresiv.

O altă componentă importantă a fost climatul emoțional. Greșeala nu a fost tratată ca eșec, iar lectura cu voce tare a fost susținută prin încurajare și feedback pozitiv. Activitățile au urmărit valorizarea progresului individual, nu compararea permanentă a elevilor. Această caracteristică este importantă deoarece datele inițiale au arătat că unii copii evitau lectura tocmai din cauza fricii de a citi mai lent decât colegii.

REZULTATELE CERCETĂRII

Datele inițiale evidențiază o relație fragilă cu lectura. În focus-grup, elevii au asociat cititul cu dificultatea, plictiseala, lipsa răbdării și competiția cu activitățile digitale. Pentru unii, citirea lentă sau greșelile reprezentau surse de frustrare; pentru alții, problema era lipsa interesului față de anumite texte. Au fost menționate telefonul, jocurile și activitățile în aer liber ca alternative percepute ca fiind mai atractive. De asemenea, unii copii au indicat absența unui model de lectură în familie. Aceste date arată că lipsa interesului nu are o singură cauză, ci rezultă din interacțiunea dintre dificultăți cognitive, emoționale și contextuale.

O temă importantă a fost anxietatea asociată performanței. Elevii care se percepeau ca cititori lenți afirmau că se descurajează atunci când ceilalți termină mai repede. Alți elevi au semnalat dificultăți de înțelegere a textului, concentrare sau finalizare a unei cărți începute. Aceste date sugerează că intervenția pentru stimularea

lecturii trebuie să vizeze simultan competența și încrederea în sine. Nu este suficient să îi cerem copilului să citească mai mult; el trebuie să simtă că poate reuși și că lectura îi oferă o experiență semnificativă.

În același timp, elevii au formulat spontan soluții. Ei au indicat lectura în echipă, cititul pe roluri, activitățile de după lectură, sprijinul unui adult, cărțile cu imagini atractive, textele mai accesibile, spațiile speciale pentru citit și concursurile de lectură. Au apreciat poveștile amuzante, dinamice și apropiate de interesele lor. Aceste preferințe au devenit repere pentru intervenția pedagogică.

După participarea la activități, percepția asupra opționalului a fost predominant pozitivă. Elevii au apreciat în special activitățile post-lectură, lectura expresivă, jocurile, dramatizările și atmosfera relaxată. Libertatea de a alege cărțile și de a citi în propriul ritm a fost asociată cu un sentiment mai mare de autonomie. Concursul și sistemul „cufere–monede” au fost percepute ca elemente motivante, deoarece ofereau o reprezentare concretă a progresului.

Un rezultat important îl reprezintă schimbarea percepută de elevi în modul în care citesc. Aceștia au menționat citirea mai rapidă, reducerea opririlor, finalizarea mai ușoară a cărților și o mai mare siguranță la citirea cu voce tare. În plus, au raportat o creștere a motivației, asociată atât cu concursul, cât și cu plăcerea de a descoperi povești. Frecvența lecturilor a crescut, iar unii elevi au început să citească și în afara școlii.

Observația pedagogică a confirmat aceste tendințe. La începutul programului, o parte dintre elevi participau mai ales la solicitarea cadrului didactic, evitau cărțile mai lungi și preferau texte scurte, cu multe imagini. Pe parcurs, s-a observat creșterea implicării voluntare, interesul pentru recomandări, participarea la prezentarea cărților și creșterea autonomiei în alegerea lecturilor.

Un caz particular, relevant pentru dinamica intervenției, a fost cel al unui elev de opt ani care, deși avea competențe bune de citire fluentă și corectă, nu dezvoltase un comportament autonom de lectură. La început nu citise integral cărți în afara cerințelor școlare și evita participarea voluntară la discuțiile despre texte. Pe parcursul intervenției, a început să solicite recomandări, să aleagă cărți din categorii diferite și să prezinte lecturile colegilor. La finalul perioadei de observație depășise 50 de cărți citite integral, iar ultima lectură avea peste 300 de pagini. Acest caz este relevant deoarece arată că problema nu era lipsa capacității de a citi, ci lipsa unei relații motivaționale cu lectura.

Analiza integrată indică faptul că un număr semnificativ de elevi au depășit pragul de 50 de cărți citite în perioada analizată, iar, cu excepția unui singur elev, toți participanții au citit cel puțin două cărți. Biblioteca clasei a reprezentat principala resursă de lectură, dar au fost utilizate și cărți împrumutate de la familie sau colegi și cărți achiziționate. În cazul elevului care nu a înregistrat același progres, frecvența ridicată a absențelor, dificultățile de literație și condițiile socio-economice au reprezentat factori care au limitat participarea.

Schimbările nu au fost doar cantitative. S-a observat o creștere a autonomiei în alegerea cărților, o implicare mai activă în discuții și o disponibilitate mai mare de a exprima opinii personale despre texte. Elevii nu doar au citit mai mult, ci au început să vorbească despre ceea ce au citit, să facă alegeri și să își construiască preferințe. Aceste elemente sunt importante pentru dezvoltarea comportamentului lectural, deoarece lectura autonomă presupune inițiativă și continuitate.

DISCUȚII ȘI IMPLICAȚII PEDAGOGICE

Rezultatele cercetării susțin perspectiva potrivit căreia interesul pentru lectură este un construct care se dezvoltă în relație cu experiențele oferite copilului. Datele inițiale arată că elevii nu resping neapărat cartea, ci resping frecvent experiența lecturii atunci când aceasta este asociată cu dificultatea, presiunea, plictiseala sau lipsa de relevanță. După introducerea unor contexte mai interactive, relația lor cu lectura s-a modificat.

Un prim principiu care se desprinde este necesitatea accesibilizării lecturii. Textele trebuie selectate în raport cu nivelul de dezvoltare, interesele și experiențele elevilor. Cărțile cu structură clară, ilustrații atractive și subiecte relevante pot constitui o treaptă de intrare spre lecturi mai complexe. Accesibilizarea nu înseamnă reducerea permanentă a dificultății, ci construirea progresivă a sentimentului de competență.

Al doilea principiu este socializarea lecturii. Lectura în perechi, lectura pe roluri, discuțiile și prezentările transformă actul individual într-o experiență relațională. Pentru elevii care se simt nesiguri, sprijinul colegului sau al adultului poate reduce anxietatea. Din perspectiva teoriilor motivaționale, relaționarea și sentimentul de competență pot susține implicarea și persistența (Ryan & Deci, 2020).

Al treilea principiu este diversificarea activităților post-lectură. Desenul, dramatizarea, jocul de rol, mini-recenzia, realizarea unui poster sau transformarea finalului unei povești oferă elevului modalități multiple de a demonstra că a înțeles și

a trăit textul. În acest fel, lectura devine sursă pentru comunicare, creație și colaborare, nu o activitate închisă în momentul terminării paginii.

Al patrulea principiu îl reprezintă valorizarea progresului individual. Sistemul „cufere–monede" a avut un rol motivațional vizibil, dar rezultatele sugerează că recompensele externe sunt mai eficiente atunci când sunt integrate într-un climat în care elevul dobândește treptat sentimentul de competență și autonomie. Recompensa poate deschide drumul către lectură, însă nu poate înlocui experiența pozitivă pe care copilul o are cu textul. Această concluzie este compatibilă cu perspectiva motivației autodeterminate și cu literatura privind angajamentul în lectură.

Al cincilea principiu este crearea unui mediu de lectură favorabil. Biblioteca clasei, accesul imediat la cărți și existența unui colț de lectură pot reduce barierele practice și pot transforma cartea într-un obiect prezent în viața cotidiană a clasei. Mediul nu este un simplu decor, ci transmite elevului că lectura are valoare și că există un loc destinat ei.

Un alt aspect important îl reprezintă utilizarea echilibrată a tehnologiei. Unii elevi au solicitat cărți electronice și activități pe tabla interactivă. În locul unei abordări de tip „carte versus telefon", intervenția poate folosi resurse digitale pentru a susține lectura, prezentarea cărților, jocurile de comprehensiune și creația. Perspectiva socioculturală asupra lecturii în era digitală susține necesitatea înțelegerii modului în care copiii combină mediile și practicile de lectură (Kucirkova, Wong & Green, 2022).

În ansamblu, rezultatele susțin ideea că profesorul are un rol de mediator. El selectează și recomandă texte, creează situații de dialog, modelează comportamente de lectură și oferă feedback. În loc să fie doar evaluator al produsului final, profesorul devine facilitator al unei experiențe în care copilul poate descoperi că este capabil să citească, să înțeleagă și să spună ceva personal despre ceea ce a citit.

CONCLUZII

Cercetarea a urmărit să exploreze modul în care strategiile educaționale interactive pot stimula interesul pentru lectură la elevii din ciclul primar. Datele obținute prin focus-grup, interviuri și observație indică o relație de convergență între perspectivele participanților și comportamentele observate în clasă.

Rezultatele arată că, la începutul intervenției, elevii se confruntau cu bariere cognitive, emoționale și contextuale: dificultăți de fluență și comprehensiune, teamă

de greșeală, lipsă de răbdare, competiția cu mediile digitale, texte percepute ca neatractive și absența unor parteneri de lectură. Intervenția a răspuns acestor bariere prin activități colaborative, joc, dramatizare, lectură expresivă, alegerea textelor și valorizarea progresului.

În urma intervenției au fost observate creșteri ale participării voluntare, frecvenței lecturilor, autonomiei în alegerea cărților și încrederii în propriile capacități. Elevii au început să asocieze lectura cu experiențe pozitive și să extindă activitatea dincolo de cerințele școlare. În același timp, datele arată că accesul la resurse și climatul educațional pot avea un rol compensator, mai ales pentru elevii care nu beneficiază de un model constant de lectură în familie.

Un rezultat relevant este acela că motivația pentru lectură nu poate fi redusă la recompensă. Sistemul „cufere–monede" a oferit un stimulent eficient, dar interesul mai stabil s-a conturat în asociere cu alegerea cărților, sentimentul de competență, activitățile creative, dialogul și valorizarea progresului. Prin urmare, intervențiile eficiente trebuie să combine motivația pozitivă cu experiențe autentice de lectură.

Din punct de vedere practic, cercetarea susține organizarea unor activități de lectură care să fie regulate, accesibile, interactive și centrate pe elev. Profesorii pot utiliza lectura în perechi, cititul pe roluri, jurnalul de lectură, jocurile, dramatizarea, proiectele, cluburile de lectură și prezentările de carte. Este important, de asemenea, ca elevii să aibă acces la o varietate de texte și posibilitatea de a face alegeri.

Studiul confirmă că stimularea interesului pentru lectură reprezintă un proces educațional complex. Nu este suficient să îi cerem copilului să citească; este necesar să construim contexte în care el să vrea să citească, să simtă că poate citi și să descopere că lectura îi poate oferi plăcere, sens și posibilitatea de a se exprima.

LIMITĂRILE CERCETĂRII

Interpretarea rezultatelor trebuie realizată în raport cu limitele designului. În primul rând, eșantionul a fost restrâns, specific cercetării calitative, ceea ce nu permite generalizarea concluziilor la întreaga populație școlară. Scopul studiului a fost înțelegerea aprofundată a unui context educațional, nu obținerea unor rezultate generalizabile statistic.

În al doilea rând, datele obținute prin focus-grup și interviu au un caracter subiectiv și pot fi influențate de dorința participanților de a oferi răspunsuri social

acceptabile sau de relația cu cadrul didactic. Triangularea cu observația pedagogică a fost utilizată pentru diminuarea acestei limite.

O altă limitare este faptul că observația a fost realizată de cadrul didactic care a implementat opționalul. Această poziție poate influența atât comportamentul elevilor, cât și interpretarea datelor. De asemenea, perioada de cercetare nu a permis urmărirea pe termen lung a menținerii interesului pentru lectură după încheierea intervenției.

În fine, transferul comportamentului lectoral în mediul familial nu a putut fi monitorizat direct, ci doar prin declarațiile părinților. Cercetări viitoare ar putea utiliza un design longitudinal și instrumente suplimentare pentru a urmări stabilitatea comportamentelor de lectură în contexte diferite.

CONSIDERAȚII FINALE

Analiza integrată a datelor susține ideea că școala poate avea un rol decisiv în formarea unei relații pozitive cu lectura. Chiar și în situațiile în care lectura nu este o practică stabilă în familie, un program școlar coerent poate crea oportunități de acces, modele, rutină și experiențe de succes. Opționalul „Atelier de lectură” s-a constituit, în contextul cercetat, într-un spațiu în care lectura a putut fi experimentată ca activitate de explorare, dialog și exprimare personală.

Contribuția principală a cercetării este de natură pedagogică: ea evidențiază necesitatea trecerii de la o abordare centrată predominant pe sarcina de citire la o abordare centrată pe experiența cititorului. Când copilul este sprijinit să aleagă, să vorbească, să creeze și să vadă progresul propriu, lectura poate deveni mai accesibilă și mai atractivă. Rezultatele nu justifică o rețetă universală, dar oferă repere transferabile pentru proiectarea unor intervenții adaptate diferitelor clase și contexte.

BIBLIOGRAFIE

Băban, A. (2002). Metodologia cercetării calitative. Presa Universitară Clujeană.

Cerghit, I. (2008). Sisteme de instruire alternative și complementare. Editura Aramis.

Chambers, A. (2011). The reading environment: How adults help children enjoy books. Thimble Press.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.

Cristea, S. (2017). Dicționar de pedagogie. Editura Didactică și Pedagogică.

Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (2nd ed.). McGraw-Hill.

Dovhan, O., & Moskovchuk, L. (2023). Reading interests and their influence on the formation of reading autonomy. Ivan Ohiienko and Contemporary Science and Education Scholarly Papers Philology, 20, 235–245. https://doi.org/10.32626/2309-7086.2023-20.235-245

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil et al. (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2021). Modeling the relationships among achievement, engagement, and motivation in reading. Reading Research Quarterly, 56(1), 9–32. https://doi.org/10.1002/rrq.299

Kambara, H., & Lin, Y. C. (2023). Factors impacting reading motivation: Insights from the bioecological model of human development. The Journal of Educational Research, 116(5), 309–321. https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2265881

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559–603). Sage.

Kucirkova, N., Wong, J., & Green, V. (2022). Children's reading engagement in the digital age: A socio-cultural perspective. Learning, Culture and Social Interaction, 33, 100595. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100595

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (2nd ed.). Sage Publications.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Molan, V. (2011). Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar. Editura Corint.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). Sage.

Rosenblatt, L. M. (1995). Literature as exploration (5th ed.). Modern Language Association.

Ryan, A. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension: German students from Grades 2–3. Contemporary Educational Psychology, 44, 15–24. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

Văduva, A.-M. (2012). Cercetare-acțiune - metodă folosită în diferite domenii de activitate. Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, 83–98.

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

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2016). Beyond cognition: Motivational and sociocultural influences on children's motivation for reading. In S. Christodoulou & M. Kai (Eds.), Children’s reading motivation: A developmental, contextual, and sociocultural perspective (pp. 45–67). Springer.

Aplicarea metodei RAI în învățământul primar – studiu de caz

Arsene Iulia

Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea" Pașcani

Utilizarea metodelor interactive în învățământul primar poate contribui la implicarea activă a elevilor în procesul de predare–învățare–evaluare. Prin participarea directă la activități, elevii sunt puși în situația de a formula idei, de a răspunde, de a adresa întrebări și de a comunica cu ceilalți.

Una dintre metodele care poate fi valorificată în acest sens este metoda RAI (Răspunde–Aruncă–Interoghează). Aceasta poate fi utilizată în diferite momente ale lecției, atât pentru recapitularea și fixarea cunoștințelor, cât și pentru evaluarea acestora.

Prezentul studiu de caz prezintă modul în care metoda RAI a fost aplicată în cadrul orelor de *Comunicare în limba română*, la clasa a II-a, ca parte a unui demers experimental mai amplu privind dezvoltarea competențelor de muncă intelectuală. În cercetarea inițială, printre obiective s-au aflat proiectarea și implementarea unor activități bazate pe metoda RAI și identificarea nivelului final al competențelor elevilor.

Aplicarea metodei RAI a urmărit implicarea activă a elevilor în activitățile de învățare și dezvoltarea unor capacități importante pentru munca intelectuală. În mod deosebit, prin raportare la metoda RAI, au fost urmărite trei componente: capacitatea de a formula răspunsuri, capacitatea de a formula întrebări și capacitatea de a oferi feedback.

Activitățile au fost desfășurate cu elevi de clasa a II-a, iar progresul acestora a fost urmărit prin intermediul observației și al grilelor de observație.

Metoda RAI a fost valorificată în trei activități didactice, fiind integrată în momente diferite ale lecțiilor. În prima activitate, având ca text suport *Cele patru piersici*, metoda a fost utilizată pentru recapitularea conținutului. Elevii au fost așezați în cerc, iar elevul care începea jocul formula o întrebare pe baza textului și o adresa unui coleg prin aruncarea mingii. Elevul care primea mingea răspundea, după care activitatea continua prin formularea unei noi întrebări. Prin intermediul întrebărilor, răspunsurilor și feedbackului, elevii și-au exersat abilitățile de comunicare și au recapitulat conținutul textului într-o manieră interactivă.
În desfășurarea activității a fost observată și o dificultate: unii elevi preferau să arunce mingea și să adreseze întrebări numai anumitor colegi. Acest aspect evidențiază necesitatea coordonării activității de către cadrul didactic, astfel încât toți elevii să aibă posibilitatea de a participa.

A doua activitate a avut ca suport textul *Alice în Țara Minunilor*. De această dată, metoda RAI a fost utilizată în etapa de fixare a cunoștințelor. Elevii au formulat întrebări și

răspunsuri pe baza textului, activitatea având un caracter interactiv și contribuind la fixarea conținutului prin joc. Și în această activitate au fost constatate anumite dificultăți. Conform regulilor stabilite, elevii care nu cunoșteau răspunsurile erau eliminați din joc, situație care a produs nemulțumire în cazul unora dintre copii. Din perspectivă didactică, această observație arată importanța adaptării regulilor metodei la particularitățile de vârstă ale elevilor.

În cea de-a treia activitate, desfășurată pe baza textului *Salcâmii în floare* de Ion Agârbiceanu, metoda RAI a fost utilizată pentru evaluarea orală a cunoștințelor. Elevii au formulat întrebări și răspunsuri, iar cadrul didactic a centralizat rezultatele într-un tabel și a acordat calificative. Metoda a oferit totodată posibilitatea identificării unor lacune în cunoștințele elevilor, care puteau fi ulterior recuperate prin strategii didactice adecvate.

În situația utilizării metodei pentru evaluare s-a observat însă că unii elevi, știind că urmau să fie apreciați și notați, s-au simțit tensionați și au obținut rezultate mai slabe. Pentru activitățile în care a fost utilizată metoda RAI au fost elaborate grile de observație, acestea permițând cuantificarea răspunsurilor și monitorizarea progresului fiecărui elev.
Observarea elevilor a vizat în special capacitatea de a formula răspunsuri, întrebări și feedback. Aceste componente au făcut parte din ansamblul indicatorilor utilizați pentru aprecierea competențelor de muncă intelectuală.

Utilizarea metodei în contexte diferite – recapitulare, fixare și evaluare – a permis observarea modului în care elevii participă la activitate, utilizează informațiile din textele citite și interacționează cu ceilalți.

Aplicarea metodei RAI a creat contexte de învățare în care elevii au fost solicitați să participe activ, să formuleze întrebări, să ofere răspunsuri și să transmită feedback. În cercetarea din care face parte acest studiu de caz, rezultatele finale au susținut ipoteza potrivit căreia utilizarea metodelor interactive analizate poate contribui la dezvoltarea competențelor de muncă intelectuală ale elevilor. Printre direcțiile de dezvoltare identificate s-au numărat explicit capacitatea de a formula răspunsuri, întrebări și feedback.

Experiențele prezentate evidențiază și necesitatea adaptării modului de aplicare a metodei la particularitățile elevilor. Preferința unor copii de a adresa întrebări numai anumitor colegi, nemulțumirea produsă de eliminarea din joc sau tensiunea apărută atunci când activitatea a avut caracter evaluativ reprezintă aspecte de care cadrul didactic trebuie să țină seama. Din experiența aplicării metodei se desprinde necesitatea unor reguli clare de participare, astfel încât fiecare elev să fie implicat în activitate, iar eventualele greșeli să fie valorificate ca oportunități de învățare, fără ca eliminarea din joc să diminueze motivația elevilor.

În concluzie, metoda RAI poate constitui o modalitate atractivă de activizare a elevilor și poate fi valorificată în diferite etape ale lecției, de la recapitulare și fixare până la evaluare. Prin formularea de întrebări și răspunsuri și prin oferirea feedbackului, elevii sunt implicați direct în activitate, iar cadrul didactic are posibilitatea de a observa nivelul achizițiilor și eventualele dificultăți întâmpinate.

Bibliografie

1. Albulescu, I., Catalano, H. (2020). *Sinteze de pedagogie generală*. București: Didactica Publishing House.
2. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
3. Cucoș, C. (coord.). (2009). *Psihopedagogie*. Iași: Polirom.
4. Dumitriu, C. (2011). *Metodologia cercetării pedagogice*. Bacău: Alma Mater.

” ACADEMIA DE VARĂ PENTRU EDUCAȚIA CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ, EDIȚIA A II-a”

STUDIU DE CAZ ȘI EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

IMPLICAREA PĂRINȚILOR CA PARTENERI ACTIVI ÎN EDUCAȚIA PENTRU COMUNICARE: UN MODEL DE BUNE PRACTICI ÎN ALTERNATIVA STEP BY STEP

Prof. înv. primar: Babescu Adriana

Instituția: Liceul Tehnologic „Electrotimiș” Timișoara / Școala Gimnazială Nr. 20

Alternativa educațională: Step by Step

REZUMAT

Lucrarea de față analizează impactul parteneriatului educațional dintre școală și familie asupra dezvoltării competențelor transversale, de comunicare și exprimare artistic-digitală la elevii din învățământul primar. Prin intermediul proiectului interdisciplinar „Brâncuși. Cadru cu cadru.”, derulat în cadrul alternativei educaționale Step by Step, s-a evaluat modul în care co-optarea părinților ca resurse active și facilitatori în procesul didactic potențează autonomia, munca în echipă și alfabetizarea digitală a elevilor de clasa I. Rezultatele demonstrează că o comunicare sustenabilă, bidirecțională și integrată în activitățile de la clasă își pune amprenta pozitiv pe coeziunea grupului și pe calitatea produselor finale ale învățării.

Cuvinte-cheie: *parteneriat educațional, Step by Step, comunicare sustenabilă, animație stop-motion, Brâncuși, exprimare culturală.*

1. INTRODUCERE ȘI CADRU TEORETIC

Educația contemporană impune o reconfigurare a raportului dintre instituția școlară și familie. În paradigma tradițională, implicarea părinților se rezumă adesea la un rol pasiv, informativ, concretizat prin participarea la ședințele periodice. În opoziție, alternativa educațională Step by Step valorifică principiul parteneriatului autentic, în care părintele este privit ca resursă educațională activă, aducând în spațiul clasei expertiză profesională, pasiuni și sprijin direct în procesul de predare-învățare-evaluare.

Triunghiul educațional **elev–părinte–profesor** constituie structura de rezistență a dezvoltării socio-emoționale și cognitive a copilului. O comunicare sustenabilă în acest context este una de tip bidirecțional și continuu. Atunci când copilul observă o aliniere a valorilor și un dialog deschis între mediul familial și cel școlar, motivația intrinsecă pentru învățare și încrederea în sine cresc exponențial.

Educația pentru comunicare nu se rezumă la achiziția normelor lingvistice, ci include dezvoltarea competențelor de sensibilizare culturală, cooperare și mediere de sens prin canale multiple (vizual, digital, verbal).

2. METODOLOGIA CERCETĂRII ȘI CONTEXTUL PROIECTULUI

Studiul de caz prezentat s-a desfășurat în perioada **15 ianuarie – 15 mai 2024**, având ca suport aplicativ proiectul „Brâncuși. Cadru cu cadru.”, realizat în parteneriat între Școala Gimnazială Nr. 20 (clasa I A Step by Step) și Dream Trademark Studio.

2.1. Eșantionul și resursele

- **Subiecți:** 24 de elevi de clasa I (alternativa Step by Step);
- **Facilitatori:** Cadrul didactic coordonator și doi părinți ai unui elev din clasă (coordonatori din partea partenerului privat);
- **Resurse materiale:** Materiale convenționale de la centrul Arte/AVAP și Construcții (hârtie glasată, plastilină, carioci, elemente Lego, pietre) integrate cu tehnologie digitală (4 tablete achiziționate prin proiect, software specializat de editare și montaj).

2.2. Obiectivele cercetării-acțiune

1. Stimularea competenței-cheie de sensibilizare și exprimare culturală prin receptarea operei sculptorului Constantin Brâncuși.
2. Dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală și negociere în cadrul activităților de grup.
3. Integrarea tehnologiei (animația stop-cadru/stop-motion) ca mijloc de combinare a tehnicilor artistice tradiționale cu mediul digital.
4. Evaluarea gradului de eficiență a implicării directe a părinților în facilitarea activităților plastice și tehnologice.

3. PARCURSUL APLICATIV AL PROIECTULUI

Proiectul a fost structurat în 13 activități metodice desfășurate în sala de clasă, precedate de vizitarea expoziției naționale *„Brâncuși: surse românești și perspective universale”*. Parcursul metodologic a urmat patru etape principale:

Etapa	**Activități specifice**	**Rolul elevilor**	**Rolul părinților / cadrelor didactice**
I. Invenție și scenariu	Analiza operei alese, brain-storming, scrierea poveștii.	Aleg lucrarea (ex. *Măiastra*, *Coloana Fără Sfârșit*), creează scenariul.	Ghidează conversația, ajută la structurarea coerentă a firului narativ.
II. Design și modelare	Construirea personajelor și decorurilor la centrele de interes.	Modelează plastilina, realizează colaje, asamblează piese Lego.	Sprijină logistica, distribuie materialele, încurajează lucrul în echipa.

Etapa	Activități specifice	Rolul elevilor	Rolul părinților / cadrelor didactice
III. Producție digitală	Capturarea cadru cu cadru utilizând tabletele clasei.	Manevrează elementele, realizează fotografiile succesive.	Adaptarea softului digital pe înțelesul copiilor, suport tehnic.
IV. Post-producție & Proiecție	Editare, montaj audio-video, vizionare festivă.	Participă la feedback, analizează produsul finit.	Montaj final, organizarea festivității de premiere.

Tehnica animației stop-cadru a permis elevilor să înțeleagă caracterul secvențial al unei povești și să atribuie semnificație mișcării, transformând o sculptură statică într-o narațiune vizuală dinamică.

4. REZULTATE OBTINUTE ȘI DISCUȚII

Implicarea directă a celor doi părinți-coordonatori a transformat dinamica de la clasă dintr-una de tip directiv într-o rețea de colaborare orizontală.

Analiza pe dimensiuni de dezvoltare:

- **Dimensiunea comunicațională:** Elevii au învățat să negocieze rolurile în cadrul fiecăreia dintre cele 4 echipe formated, să își exprime opiniile cu privire la estetica cadrelor și să ofere feedback constructiv colegilor.
- **Dimensiunea tehnologică și creativă:** Au fost realizate 4 scurtmetraje de animație stop-motion. Copiii au depășit statutul de simpli consumatori de tehnologie digitală, devenind creatori de conținut media.
- **Dimensiunea socio-relațională:** Școala a devenit un spațiu deschis, în care prezența părinților a fost percepută firesc, generând un climat de siguranță emoțională.

Transferul de competențe s-a realizat bidirecțional: cadrele didactice și elevii au asimilat tehnici moderne de editare animație, în timp ce părinții au experimentat principiile pedagogice ale alternativei Step by Step (învățarea bazată pe centre de interes, respectul pentru ritmul propriu, optimizarea climatului incluziv).

5. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE

Proiectul „Brâncuși. Cadru cu cadru.” validează ipoteza conform căreia parteneriatul autentic școală-familie maximizează potențialul creativ și de comunicare al elevilor.

Concluzii cheie:

- **Sustenabilitatea comunicării** se construiește prin acțiuni comune repetate, cu obiective clare și produse de învățare vizibile.

- Reconfigurarea rolului părintelui — din spectator sau evaluator extern în **partener de co-creație** — sporește calitatea actului educațional și cimentează relația afectivă dintre elev și școală.
- Interdisciplinaritatea (Arte Vizuale, Literatură, Tehnologie) sprijină formarea competențelor transversale stabilite de Curriculumul Național pentru Învățământul Primar.

Modelul este pe deplin replicabil în alte unități de învățământ, recomandându-se extinderea utilizării tehnicilor media/stop-motion în abordarea altor teme din sfera patrimoniului cultural național sau universal.

BIBLIOGRAFIE

1. **Bocoș, M. (2013).** *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice aplicative*. Iași: Editura Polirom.
2. **Ciolan, L. (2008).** *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom.
3. **Cucoș, C. (2014).** *Pedagogie* (Ed. a III-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
4. **Epstein, J. L. (2018).** *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
5. **Ionescu, M. (2007).** *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări și modele*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
6. **Ministerul Educației Naționale. (2014).** *Programa școlară pentru disciplina Arte vizuale și abilități practice - Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București: M.E.N.
7. **Păun, E. (2017).** *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Editura Polirom.
8. **Stan, C. (2001).** *Autonomia elevilor și rolul ei în optimizarea învățării*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
9. **Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. **Wright, J. (2013).** *Animation Writing and Development: From Script Development to Pitch*. Burlington, MA: Focal Press.

ROLUL EDUCAȚIEI CREATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

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

Educația contemporană urmărește formarea unor personalități autonome, active și capabile să se adapteze schimbărilor sociale și profesionale. Învățământul primar constituie o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului. În această perioadă se formează și se consolidează numeroase deprinderi intelectuale, sociale și emoționale, iar experiențele educaționale influențează semnificativ atitudinea elevului față de școală și față de procesul de învățare.

În acest context, dezvoltarea creativității reprezintă una dintre preocupările importante ale școlii, deoarece elevul de astăzi trebuie să fie pregătit nu numai să acumuleze informații, ci și să le utilizeze în contexte diverse, să formuleze întrebări și să găsească soluții originale. Creativitatea poate fi înțeleasă ca o capacitate de a genera idei și soluții noi, originale și adecvate unei anumite situații. În cazul elevilor din ciclul primar, aceasta se poate manifesta prin realizarea unor desene originale, inventarea unor povești, formularea unor răspunsuri personale, găsirea mai multor modalități de rezolvare a unei probleme sau propunerea unor soluții pentru situații concrete.

Educația creativă nu presupune eliminarea rigorii procesului de învățare, ci completarea acesteia prin activități care stimulează inițiativa și gândirea independentă. Elevul trebuie să înțeleagă că învățarea nu înseamnă doar reproducerea unor informații, ci și descoperirea, interpretarea și utilizarea acestora. Un aspect esențial îl constituie acceptarea greșelii ca parte firească a învățării. Un climat în care elevul se teme să răspundă pentru a nu greși poate inhiba creativitatea. În schimb, atunci când ideile sunt ascultate și valorizate, copilul capătă încredere și este mai dispus să experimenteze. Cadrul didactic are un rol esențial în stimularea creativității elevilor. Un profesor preocupat de dezvoltarea creativității formulează întrebări deschise, acceptă răspunsuri variate, încurajează argumentarea și oferă elevilor posibilitatea de a alege. De asemenea, acesta trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale copiilor și să creeze contexte în care fiecare elev să poată avea succes. Activitatea didactică poate include sarcini precum: „Imaginează-ți că...”, „Ce s-ar întâmpla dacă...?”, „Găsește cât mai multe soluții pentru...”, „Inventează un alt final...” sau „Cum ai rezolva tu această situație?”. Astfel de formulări stimulează gândirea divergentă și îi determină pe elevi să depășească răspunsul unic.

În învățământul primar pot fi utilizate numeroase metode cu valențe creative. Brainstormingul îi încurajează pe elevi să emită idei fără teama de a fi imediat evaluați.

Problematizarea creează situații în care elevul trebuie să analizeze, să formuleze ipoteze și să descopere soluții. Jocul didactic valorifică nevoia copilului de explorare și transformă activitatea de învățare într-o experiență atractivă. Deosebit de eficiente sunt și proiectele interdisciplinare, prin care elevii pot utiliza simultan cunoștințe și deprinderi din mai multe domenii. De exemplu, o temă referitoare la natură poate integra elemente de comunicare în limba română, matematică, științe ale naturii, arte vizuale și muzică. Dramatizarea și povestirea creativă reprezintă alte modalități prin care elevii își pot dezvolta imaginația și capacitatea de exprimare. Crearea unui personaj, modificarea finalului unei povești sau imaginarea unui dialog contribuie la dezvoltarea limbajului și a gândirii creative. Utilizarea tehnologiei poate completa aceste strategii prin realizarea unor povești digitale, prezentări, postere sau materiale multimedia. Important este ca tehnologia să fie utilizată ca instrument al creativității, nu ca substitut pentru interacțiunea directă și experiența personală.

Educația creativă are efecte multiple asupra dezvoltării elevului. În primul rând, aceasta stimulează gândirea flexibilă și capacitatea de rezolvare a problemelor. Copilul învață că o problemă poate avea mai multe soluții și că este important să analizeze o situație din perspective diferite. În al doilea rând, activitățile creative cresc motivația pentru învățare. Atunci când elevul este implicat activ și are posibilitatea de a realiza produse personale, învățarea devine mai atractivă și mai relevantă. Creativitatea contribuie și la dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine. Copilul care observă că ideile sale sunt ascultate și apreciate devine mai sigur pe propriile capacități și mai dispus să își asume responsabilități. Totodată, activitățile creative desfășurate în grup favorizează dezvoltarea competențelor sociale, precum cooperarea, comunicarea, ascultarea activă, respectarea opiniilor celorlalți și asumarea unor roluri în cadrul echipei. O școală care stimulează creativitatea este o școală care formează elevi mai autonomi, mai motivați și mai pregătiți să facă față provocărilor viitorului. A-i oferi elevului libertatea de a gândi, de a imagina și de a crea înseamnă a-i oferi posibilitatea de a-și descoperi și valorifica propriul potențial.

Bibliografie

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books.

Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis.

Roco, M. (2004). Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom.

DE LA COD LA CONȘTIINȚĂ: CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE PRIN INFORMATICĂ–TIC ȘI PLATFORME EDUCAȚIONALE LA LICEU. STUDIU DE CAZ ȘI EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Simpozionul Educațional Internațional „Academia de Vară pentru Educație Creativă și Inspirațională, ediția a II-a”

Sesiunea de Comunicări Științifice „Educație cu Suflet și Știință”

Autor: prof. Ana-Maria Bălăjel
Instituția: Colegiul Național Alexandru Ioan Cuza, Mun.Ploiești,

Rezumat

Într-o școală în care tehnologia este prezentă aproape în fiecare etapă a învățării, provocarea majoră nu mai este simpla utilizare a instrumentelor digitale, ci transformarea lor în contexte pentru gândire, creație, colaborare și responsabilitate. Lucrarea propune un cadru didactic original pentru disciplina Informatică–TIC la liceu, în care creativitatea elevilor și reflecția pedagogică a profesorului devin repere complementare ale unei educații relevante, umaniste și capabile să răspundă complexității lumii actuale. Studiul de caz „Laboratorul digital al liceului – de la problemă la soluție” este conceput ca proiect interdisciplinar, desfășurat printr-o combinație de activități față în față și activități pe platforme educaționale. Elevii identifică o problemă reală din mediul școlar, colectează și analizează date, dezvoltă un prototip digital, își argumentează deciziile și reflectează asupra impactului tehnologic, etic și uman al soluției. Modelul integrează învățarea prin proiecte, gândirea computațională, evaluarea formativă, portofoliul digital, feedbackul între colegi și jurnalul reflexiv. Lucrarea include, de asemenea, exemple de bune practici transferabile la orele de Informatică și TIC și propune un rol al profesorului care depășește funcția de furnizor de conținut: designer de experiențe de învățare, facilitator al creativității și practician reflexiv.

Cuvinte-cheie: creativitate, reflecție pedagogică, Informatică, TIC, platforme educaționale, gândire computațională, educație umanistă, învățare prin proiecte.

1. Argument: de ce creativitate și reflecție pedagogică în educația digitală?

Educația contemporană se desfășoară într-un spațiu caracterizat de schimbare rapidă, abundență informațională, automatizare, inteligență artificială, incertitudine și interdependență. În acest context, elevului nu îi mai este suficient să știe să execute corect o procedură sau să reproducă un algoritm. El are nevoie să formuleze întrebări, să compare variante, să gestioneze ambiguitatea, să construiască soluții și să le evalueze critic. În mod similar, profesorul nu poate rămâne doar utilizatorul unor metode deja consacrate; el trebuie să observe efectele propriilor decizii didactice, să le interpreteze și să își ajusteze demersul în funcție de răspunsurile reale ale elevilor.

Informatică–TIC are un potențial deosebit pentru această dublă cultivare. Programarea face vizibil procesul gândirii: o soluție poate fi testată, poate eșua, poate fi îmbunătățită și comparată cu alte soluții. Instrumentele digitale permit prototiparea rapidă, colaborarea și documentarea etapelor de lucru. Platformele educaționale pot transforma evaluarea dintr-un moment final într-un proces continuu de feedback și reflecție. În același timp, tocmai pentru că tehnologia poate încuraja automatismul, dependența de răspunsuri rapide sau delegarea necritică a deciziei către algoritmi, orele de Informatică și TIC trebuie să păstreze în centru omul, sensul și responsabilitatea.

Raportul UNESCO despre tehnologie în educație insistă asupra ideii că tehnologia trebuie să servească interesului elevului și să completeze, nu să înlocuiască, relația umană din educație (UNESCO, 2023). Această perspectivă este esențială pentru disciplina Informatică–TIC: competența digitală nu este doar abilitatea de a utiliza eficient un instrument, ci și capacitatea de a decide când, de ce și cu ce consecințe îl utilizăm.

2. Repere teoretice pentru un demers creativ-reflexiv

Creativitatea poate fi înțeleasă pedagogic nu ca un „dar" rezervat unor elevi, ci ca o capacitate care se exersează prin generarea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor. În evaluarea PISA 2022, gândirea creativă a fost introdusă pentru prima dată ca domeniu distinct, fiind urmărită capacitatea elevilor de a produce idei originale și diverse și de a lucra productiv cu acestea (OECD, 2024). Pentru Informatică, această definiție este foarte potrivită: aceeași cerință poate admite soluții algoritmice diferite, aceeași informație poate fi reprezentată prin vizualizări diferite, iar aceeași problemă de utilizator poate conduce la interfețe sau fluxuri funcționale diferite.

În paradigma construcționistă a lui Seymour Papert, învățarea devine mai profundă când elevul construiește un obiect semnificativ, care poate fi testat, prezentat și discutat (Papert, 1980). Într-o lecție de programare, această perspectivă se concretizează natural prin prototipuri succesive, debugging, compararea variantelor și prezentarea argumentată a alegerilor, astfel încât elevul să învețe prin construcție, experiment și revizuire.

Reflecția pedagogică are, la rândul ei, o tradiție solidă. Dewey considera reflecția o examinare activă și atentă a convingerilor și a consecințelor lor, iar Schön distinge între reflecția „în acțiune", produsă în timpul rezolvării unei situații, și reflecția „asupra acțiunii", realizată retrospectiv. Pentru profesorul de Informatică–TIC, reflecția în acțiune poate însemna observarea faptului că o demonstrație frontală nu este înțeleasă de o parte a clasei și schimbarea imediată a strategiei; reflecția asupra acțiunii poate însemna analiza logurilor platformei, a erorilor recurente din cod, a întrebărilor elevilor și reproiectarea activității următoare.

Integrarea tehnologiei în predare trebuie să fie, de asemenea, pedagogic justificată. Modelul TPACK arată că o utilizare relevantă a tehnologiei apare la intersecția dintre cunoașterea conținutului, cunoașterea pedagogică și cunoașterea tehnologică (Mishra & Koehler, 2006). Cadrul european DigCompEdu extinde această perspectivă spre competențe privind resursele digitale, predarea și învățarea, evaluarea, responsabilizarea elevilor și dezvoltarea competenței digitale a acestora . În consecință, alegerea unei platforme educaționale nu ar trebui să pornească de la întrebarea „Ce funcții are platforma?", ci de la „Ce experiență de învățare vreau să construiesc și ce funcție digitală o susține?".

În literatura pedagogică românească, accentul pus pe metode active, pe centrarea demersului pe elev și pe adaptarea strategiilor la finalitățile educației oferă un fundament compatibil cu această abordare. Creativitatea digitală nu presupune, așadar, abandonarea didacticii, ci o didactică mai atentă la sens, proces și autonomie.

3. Particularitățile disciplinei Informatică–TIC: de la „a ști să folosești" la „a ști să gândești cu tehnologia"

La liceu, Informatică și TIC pot deveni un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea gândirii creative deoarece conținuturile disciplinei permit alternarea dintre rigoare și explorare. Algoritmul cere precizie, dar proiectarea algoritmului cere imaginație; o bază de date cere reguli de integritate, dar modelarea datelor presupune decizii; o pagină web are constrângeri tehnice, dar comunicarea vizuală solicită sensibilitate față de utilizator; o foaie de calcul poate automatiza operații, dar interpretarea rezultatelor rămâne o activitate umană.

Din această perspectivă, o lecție relevantă nu se încheie odată cu obținerea rezultatului corect. Elevul este invitat să răspundă și la întrebări precum: De ce am ales această soluție? Ce alternativă ar fi fost posibilă? Ce compromis am făcut între simplitate, eficiență și lizibilitate? Cine este afectat de soluția mea? Ce date am folosit și am dreptul să le folosesc? Ce s-ar întâmpla dacă algoritmul ar fi aplicat la o scară mai mare? Aceste întrebări transformă tehnologia într-un mediu pentru reflecție etică și umanistă.

Platforma educațională are rol de infrastructură a procesului, nu de scop în sine. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle sau o platformă instituțională pot susține aceleași principii: distribuirea etapizată a sarcinilor, colecția de resurse, feedbackul profesorului, feedbackul colegial, portofoliul digital, chestionarele formative și jurnalul de reflecție. Alegerea concretă poate varia de la o instituție la alta; valoarea pedagogică depinde de modul în care funcțiile sunt articulate într-un parcurs coerent.

4. Studiu de caz didactic: „Laboratorul digital al liceului – de la problemă la soluție”

Studiul de caz propus este un model didactic aplicabil unei clase de liceu, pe parcursul a aproximativ cinci-șase săptămâni, în cadrul orelor de Informatică–TIC sau într-un modul de proiect. El poate fi adaptat profilului clasei și nivelului de competență tehnică. Tema generală este intenționat deschisă: „Identificați o problemă reală din viața școlii și construiți, pe baza datelor, o soluție digitală argumentată”. Exemplele pot include consumul de energie în sălile de clasă, mobilitatea elevilor, gestionarea deșeurilor, informarea despre activități, orientarea în spațiile școlii, echilibrul dintre timp online și timp offline, accesibilitatea resurselor sau organizarea unor activități extracurriculare.

Scopul studiului de caz. Dezvoltarea simultană a competențelor tehnice, a creativității, a capacității de colaborare și a reflecției critice asupra utilizării tehnologiei, prin rezolvarea unei probleme autentice din comunitatea școlară.

Competențe vizate. Formularea și descompunerea unei probleme; colectarea și organizarea responsabilă a datelor; utilizarea foilor de calcul și/sau a unui limbaj de programare pentru analiză; realizarea de reprezentări vizuale; proiectarea unui prototip digital; documentarea și prezentarea soluției; evaluarea critică a surselor și instrumentelor; colaborarea online; autoevaluarea și reflecția.

Organizarea învățării. Elevii lucrează în echipe de 3–4 membri. Fiecare echipă își asumă roluri flexibile (analist de date, programator/prototipator, documentarist, responsabil cu experiența utilizatorului), dar rolurile se rotesc pentru a evita specializarea rigidă. Profesorul publică pe platformă un calendar al etapelor, resurse scurte, criteriile de evaluare și spații pentru predarea versiunilor intermediare.

Etapa	Activități și instrumente	Dimensiunea creativ-reflexivă
1. Problema	Observarea mediului școlar; formularea a minimum trei probleme posibile; alegerea uneia prin argumentare. Instrumente: forum/chestionar pe platformă, document colaborativ.	Divergență de idei, alegere justificată, ascultarea perspectivelor diferite.
2. Datele	Stabilirea datelor necesare; proiectarea unui formular; colectarea doar a datelor adecvate scopului; anonimizare unde este necesar.	Întrebarea „Avem nevoie de aceste date?” introduce dimensiunea etică și responsabilitatea.
3. Analiza	Curățarea și organizarea datelor în foaie de calcul; formule, sortări, filtre, grafice; opțional, analiză în Python.	Elevii compară două reprezentări ale aceleiași informații și explică ce evidențiază sau ascunde fiecare.
4. Idearea	Generarea a cel puțin trei soluții digitale; schițe/wireframe; alegerea unei soluții pe baza unor criterii: utilitate, fezabilitate, accesibilitate, impact.	Creativitatea este tratată ca proces de generare, evaluare și îmbunătățire, nu ca „inspirație”.
5. Prototipul	Realizarea unui prototip: pagină web, aplicație simplă, dashboard, automatizare, prezentare interactivă sau alt produs adecvat nivelului clasei.	Testare iterativă, debugging, feedback între echipe, acceptarea erorii ca informație utilă.
6. Reflecția	Prezentarea produsului și a procesului; jurnal individual; retrospectivă de echipă; feedback al colegilor și al profesorului.	Ce am schimbat? Ce am învățat din eșec? Cine beneficiază? Ce am face diferit într-o versiune 2?

Elementul central al proiectului este existența versiunilor succesive. Platforma educațională păstrează urmele procesului: prima formulare a problemei, setul inițial de date, schița, prototipul, feedbackul și versiunea revizuită. În loc ca profesorul să evalueze numai produsul final, poate observa evoluția gândirii elevului. Această „istorie a învățării” este una dintre cele mai valoroase utilizări pedagogice ale mediului digital.

5. Evaluarea: produsul contează, dar procesul devine vizibil

Evaluarea proiectului poate combina evaluarea profesorului, autoevaluarea și evaluarea între colegi. Pentru a evita reducerea reușitei la aspectul tehnic, criteriile se comunică de la început și sunt echilibrate. O posibilă grilă, exprimată în procente, poate acorda 30% corectitudinii și funcționalității tehnice, 20% calității analizei datelor, 20% creativității și justificării soluției, 15% colaborării și documentării procesului și 15% reflecției individuale și etice.

Creativitatea nu este evaluată prin criteriul vag „îmi place / nu îmi place”, ci prin indicatori observabili: numărul și diversitatea variantelor generate, capacitatea de a modifica o idee pe baza feedbackului, adecvarea soluției la problema reală, originalitatea combinației

dintre resurse cunoscute și justificarea compromisurilor. Reflecția este urmărită prin întrebări scurte, repetate la momente-cheie, nu printr-un eseu formal la final.

Exemple de întrebări pentru jurnalul reflexiv al elevului:

- Care a fost cea mai importantă decizie pe care am luat-o astăzi și pe ce informație s-a bazat?
- Ce eroare sau blocaj ne-a ajutat să înțelegem mai bine problema?
- Ce variantă am abandonat și de ce?
- Ce parte din soluție este cu adevărat utilă unui om și ce parte este doar „tehnologie de dragul tehnologiei”?
- Dacă altă echipă ar prelua proiectul nostru, ce ar trebui să înțeleagă despre alegerile făcute?
- În ce situație ar putea soluția noastră produce un efect nedorit și cum îl putem reduce?

Pe platformă, aceste reflecții pot fi colectate printr-un formular scurt sau printr-o temă privată, vizibilă doar elevului și profesorului. Astfel, jurnalul nu devine o expunere publică obligatorie, iar elevul poate formula mai autentic dificultăți, incertitudini și schimbări de perspectivă.

6. Exemple de bune practici pentru Informatică–TIC și platforme educaționale

1. „Trei soluții înainte de cod”. Înainte de a scrie cod, elevul formulează trei strategii posibile, chiar și schematic. Practica reduce impulsul de a începe direct cu sintaxa și mută accentul pe proiectarea algoritmului. La final, elevul explică de ce a ales una dintre variante.

2. „Galeria de prototipuri”. Echipele încarcă pe platformă o captură, un wireframe sau o versiune intermediară. Colegii oferă feedback după o regulă simplă: un element clar și util, o întrebare, o sugestie de îmbunătățire. Feedbackul este orientat spre produs, nu spre persoană.

3. „Bug-ul săptămânii”. Profesorul selectează anonim o eroare interesantă din codul elevilor și o transformă într-un obiect comun de analiză. Clasa investighează cauza, propune remedii și discută ce strategie de debugging ar preveni o eroare similară. Greșeala capătă valoare epistemică, nu statut de eșec rușinos.

4. Portofoliul digital de evoluție. În locul unei colecții de produse perfecte, portofoliul include cel puțin o versiune inițială, feedbackul primit, o versiune revizuită și o notă despre schimbare. Elevul poate vedea concret progresul, iar profesorul poate evalua învățarea ca proces.

5. Mini-investigația de date. La TIC, o sarcină de foaie de calcul pornește de la o întrebare reală, nu de la o listă de formule de executat. Elevii aleg tipul de grafic, argumentează alegerea și identifică o interpretare care ar putea fi înșelătoare. Astfel, alfabetizarea datelor se leagă de gândirea critică.

6. Alegerea instrumentului justificată pedagogic. În activitățile mai complexe, elevii sau profesorul compară două instrumente digitale pe criterii precum accesibilitate, protecția datelor, simplitate, colaborare și potrivire cu obiectivul. Practica dezvoltă discernământ digital și previne echivalarea noutății tehnologice cu progresul didactic.

7. Perechi de programare cu roluri rotative. În perechi, un elev scrie codul, iar celălalt urmărește logica, pune întrebări și verifică. După un interval scurt, rolurile se schimbă. Tehnica susține verbalizarea raționamentului și permite profesorului să observe nu doar rezultatul, ci și mecanismele de gândire.

8. „Exit ticket” reflexiv de două minute. La finalul unei lecții, platforma solicită trei răspunsuri foarte scurte: „Ce am înțeles?”, „Unde m-am blocat?”, „Ce aș încerca diferit?”.

Profesorul utilizează răspunsurile pentru proiectarea lecției următoare. Reflecția elevului devine, simultan, sursă pentru reflecția pedagogică a profesorului.

7. Inteligența artificială generativă: oportunitate pentru creativitate, dar și probă de maturitate digitală

Complexitatea lumii actuale include apariția instrumentelor de inteligență artificială generativă. În Informatică–TIC, interdicția totală a acestor instrumente poate rata o ocazie de educație critică, iar utilizarea lor fără reguli poate slăbi autonomia intelectuală. O abordare educativă este utilizarea transparentă, limitată și reflexivă. Elevului i se poate permite să solicite unei aplicații AI o explicație, un exemplu de cod sau trei idei de interfață, cu obligația de a verifica răspunsul, de a indica intervențiile proprii și de a explica ce a acceptat, ce a respins și de ce.

O activitate relevantă este „Auditul răspunsului AI”: două echipe primesc același prompt, analizează răspunsurile obținute și marchează afirmațiile verificabile, erorile, ambiguitățile, ipotezele ascunse și riscurile de copiere necritică. În programare, elevii pot compara codul generat cu propria soluție după criterii de corectitudine, claritate, complexitate și securitate. În acest mod, AI nu înlocuiește procesul de gândire, ci devine obiect al gândirii.

Dimensiunea umanistă apare prin întrebarea asupra consecințelor: ce date sunt trimise unui serviciu extern, ce prejudecăți poate reproduce un model, ce înseamnă autoria într-un produs realizat cu asistență AI, când automatizarea ajută și când diminuează autonomia? Profesorul nu trebuie să aibă răspunsuri definitive la toate aceste întrebări; este mai important să creeze un cadru în care ele pot fi formulate responsabil.

8. Reflecția pedagogică a profesorului: platforma ca „oglindă” a procesului didactic

Reflecția pedagogică nu trebuie confundată cu o autoevaluare generală de tipul „lecția a mers bine”. Pentru a fi utilă, ea pornește de la urme observabile ale învățării. Platformele educaționale oferă astfel de urme: momentele predării temelor, numărul de încercări la un test, întrebările recurente, tipurile de feedback, evoluția versiunilor, răspunsurile la exit ticket și participarea în activități colaborative. Aceste date nu trebuie transformate într-o supraveghere excesivă, ci citite cu prudență și puse în relație cu observația directă și dialogul cu elevii.

După fiecare secvență importantă, profesorul poate păstra o fișă reflexivă de maximum cinci minute, structurată prin patru întrebări: 1) Ce am intenționat să se întâmple? 2) Ce am observat că s-a întâmplat efectiv? 3) Ce decizie didactică pare să fi favorizat sau să fi blocat învățarea? 4) Ce schimb concret la următoarea activitate? Acest tip de jurnal reduce riscul ca reflecția să rămână abstractă și o transformă într-un mecanism de îmbunătățire continuă.

Un exemplu: dacă profesorul observă că majoritatea echipelor au construit prototipuri atractive vizual, dar nu pot explica relația dintre date și soluția aleasă, problema nu este rezolvată prin „mai multă tehnologie”. Ajustarea poate consta într-o etapă suplimentară de argumentare, într-un model de analiză a datelor sau într-o discuție despre diferența dintre corelație și cauzalitate. Dacă elevii folosesc formule sau fragmente de cod fără să le poată explica, profesorul poate introduce o scurtă activitate „explică linia colegului”, în care codul devine obiect de conversație, nu doar produs de executat.

Reflecția poate conduce și la reducerea utilizării digitale. Uneori, cea mai bună decizie pedagogică este ca elevii să închidă pentru zece minute laptopurile și să deseneze pe hârtie fluxul unui algoritm, să discute față în față criteriile de evaluare sau să negocieze rolurile din echipă. O educație digitală matură nu maximizează timpul petrecut în fața ecranului, ci

folosește tehnologia acolo unde aceasta aduce o valoare cognitivă, creativă sau colaborativă reală.

9. Valențe umaniste și răspuns la complexitatea lumii actuale

Caracterul umanist al unei lecții de Informatică nu rezultă din diminuarea rigoarei tehnice, ci din conectarea acesteia la persoane, valori și consecințe. Un algoritm poate fi corect și totuși nepotrivit într-un anumit context; un set de date poate fi util și totuși colectat excesiv; o aplicație poate fi performantă și totuși inaccesibilă unor utilizatori. Prin urmare, competența tehnică trebuie însoțită de discernământ.

Proiectele autentice introduc elevii într-o lume în care rareori există o singură soluție și în care criteriile pot intra în conflict: cost versus calitate, rapiditate versus verificare, personalizare versus confidențialitate, automatizare versus control uman. Aceste tensiuni sunt educative tocmai pentru că obligă la argumentare. Profesorul poate transforma complexitatea din sursă de anxietate într-un mediu de învățare, dacă fragmentează problema, oferă repere și păstrează spațiu pentru alegerea elevului.

În acest tip de educație, creativitatea nu este opusul disciplinei intelectuale, iar reflecția nu este o etapă decorativă. Creativitatea produce variante; rigoarea le testează; reflecția extrage sensul experienței; dialogul verifică impactul asupra celorlalți. Împreună, ele formează un profil de absolvent capabil nu doar să utilizeze tehnologia existentă, ci să participe responsabil la modelarea lumii tehnologice în care va trăi.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice poate oferi disciplinei Informatică–TIC un rol mult mai amplu decât cel de formare instrumentală. Prin proiecte autentice, prototipare, analiză de date, colaborare și jurnal reflexiv, elevul învață să transforme cunoașterea tehnică în decizie argumentată. Prin observarea procesului, feedback formativ și ajustarea continuă a activităților, profesorul devine practician reflexiv și designer al unor situații de învățare relevante.

Studiul de caz „Laboratorul digital al liceului – de la problemă la soluție” propune un model transferabil, care poate fi adaptat de la activități simple în foi de calcul până la programare, baze de date, dezvoltare web sau utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale. Elementul constant este succesiunea problemă reală – alternative – construcție – feedback – revizuire – reflecție. Această succesiune face vizibilă învățarea și creează legătura dintre competența digitală și formarea umană.

O educație relevantă pentru prezent nu trebuie să aleagă între „suflet” și „știință”, între relația umană și tehnologie, între creativitate și rigoare. Provocarea este tocmai articularea lor. În laboratorul de informatică, fiecare eroare poate deveni întrebare, fiecare prototip poate deveni conversație, iar fiecare instrument digital poate deveni prilej de a exersa libertatea responsabilă de a gândi, a crea și a alege.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ (ediția a IV-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D.C. Heath and Company.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. Paris: OECD Publishing.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books.

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO.

Creativitatea și reflecția pedagogică – dimensiuni esențiale ale educației centrate pe elev

Profesor pentru învățământul primar :Bălan Cornelia-Daniela

Școala Gimnazială Nr.1 Ghidigeni -structură: Școala Primară Gefu

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide, diversitate, acces extins la informație și transformări tehnologice care influențează profund modul în care copiii învață și interacționează. În acest cadru, creativitatea și reflecția pedagogică devin componente fundamentale ale unei educații relevante și umaniste. Cadrul didactic este chemat nu doar să transmită cunoștințe, ci să creeze contexte de învățare care stimulează curiozitatea, gândirea critică, exprimarea personală și participarea activă a elevului. În același timp, practica reflexivă îi permite profesorului să își analizeze demersurile, să identifice nevoile reale ale elevilor și să adapteze strategiile educaționale. Lucrarea analizează relația dintre creativitate, reflecție pedagogică și educația centrată pe elev, evidențiind modalități concrete de valorificare a acestora, îndeosebi în învățământul primar.

Introducere

Educația actuală se confruntă cu provocarea de a pregăti elevii pentru o lume pe care nu o putem anticipa în totalitate. Schimbările tehnologice rapide, diversitatea socială și culturală, accesul aproape nelimitat la informație și apariția unor noi modalități de comunicare determină reconsiderarea finalităților educației.

Într-o asemenea societate, simpla acumulare de informații nu mai este suficientă. Elevul trebuie să învețe să selecteze informația, să o analizeze, să formuleze întrebări, să identifice soluții, să creeze și să colaboreze. Școala are astfel responsabilitatea de a forma nu numai competențe academice, ci și persoane autonome, creative, reflexive și capabile să se adapteze.

Creativitatea și reflecția pedagogică dobândesc, în acest context, o importanță deosebită. Prima permite profesorului și elevului să depășească tiparele rigide, în timp ce reflecția transformă experiența educațională într-o sursă de învățare și dezvoltare.

Creativitatea – o competență necesară educației contemporane

Creativitatea nu trebuie asociată exclusiv cu talentul artistic sau cu realizarea unor produse originale. În educație, aceasta poate fi înțeleasă ca abilitatea de a privi o situație din perspective diferite, de a formula alternative, de a realiza conexiuni și de a identifica soluții noi.

Fiecare copil dispune de un potențial creativ care poate fi stimulat sau, dimpotrivă, limitat prin experiențele educaționale oferite. Un mediu excesiv de rigid, în care există întotdeauna o singură modalitate acceptată de rezolvare, poate diminua inițiativa elevilor. În schimb, întrebările deschise, jocurile de rol, brainstormingul, învățarea prin proiecte, rezolvarea de probleme, activitățile artistice și sarcinile care

permit mai multe variante de răspuns creează contexte favorabile manifestării creativității.

La nivelul învățământului primar, stimularea creativității este cu atât mai importantă cu cât copilul manifestă în mod natural curiozitate, imaginație și dorința de explorare. Profesorul trebuie să valorifice aceste caracteristici și să transforme lecția într-un spațiu în care întrebările și ideile elevilor sunt apreciate.

De exemplu, după lectura unui text, elevului nu trebuie să i se solicite exclusiv reproducerea conținutului. Acesta poate imagina un alt final, poate introduce un personaj nou, poate realiza un dialog între personaje sau poate explica modul în care ar fi procedat el într-o anumită situație. Astfel, lectura devine punct de plecare pentru exprimare personală, argumentare și creativitate.

Profesorul creativ și experiențele de învățare relevante

Dezvoltarea creativității elevului este strâns legată de creativitatea cadrului didactic. Profesorul creativ nu este neapărat cel care utilizează permanent metode spectaculoase, ci acela care reușește să adapteze procesul educațional la nevoile reale ale copiilor. Aceeași competență poate fi formată prin strategii diferite, în funcție de particularitățile colectivului. Uneori, jocul didactic poate facilita înțelegerea unui conținut; alteori, povestea, experimentul, lucrul în echipă sau o situație concretă din viața cotidiană pot deveni puncte de plecare eficiente.

Creativitatea profesorului se manifestă inclusiv prin capacitatea de a valorifica situațiile neprevăzute. O întrebare spontană adresată de un copil poate deveni punctul de plecare al unei discuții valoroase, iar o greșeală poate fi transformată într-o oportunitate de învățare.

În acest sens, greșeala nu trebuie privită exclusiv ca un eșec. Atunci când este analizată fără teamă și fără etichetare, ea poate dezvolta capacitatea elevului de a reflecta asupra propriului proces de învățare.

Reflecția pedagogică – de la experiență la dezvoltare profesională

Experiența didactică, indiferent de durata sa, nu garantează automat dezvoltarea profesională. Pentru ca experiența să producă învățare, ea trebuie analizată și reinterpretată.

Reflecția pedagogică presupune capacitatea profesorului de a examina critic propria activitate: obiectivele stabilite, strategiile utilizate, reacțiile elevilor, dificultățile întâmpinate și rezultatele obținute.

După o activitate didactică, întrebări precum „Ce a funcționat?”, „Care elevi au întâmpinat dificultăți?”, „De ce nu a produs metoda rezultatul anticipat?”, „Cum aș putea proceda diferit?” transformă activitatea cotidiană într-o oportunitate de dezvoltare profesională.

Profesorul reflexiv nu caută o metodă universală și definitivă. El înțelege că fiecare colectiv este diferit și că strategiile eficiente într-o anumită situație pot necesita

adaptări în alta. Reflecția poate fi realizată individual, prin jurnal reflexiv, fișe de autoevaluare sau analiza rezultatelor elevilor, dar și colaborativ, prin discuții metodice, interasistențe, mentorat și schimburi de bune practici.

Elevul reflexiv – participant activ la propria formare

Reflecția nu este exclusiv o competență profesională a profesorului. Ea trebuie dezvoltată progresiv și la elevi. Chiar din primii ani de școală, copiii pot fi încurajați să răspundă unor întrebări simple: „Ce am învățat astăzi?”, „Ce mi s-a părut ușor?”, „Unde am întâmpinat dificultăți?”, „Ce mi-a plăcut cel mai mult?” sau „Ce aș vrea să mai aflu?”.

Astfel de întrebări contribuie la dezvoltarea metacogniției și îl ajută pe copil să devină conștient de propriul proces de învățare.

Un instrument accesibil în învățământul primar poate fi „Jurnalul de învățare”, în care elevul notează sau reprezintă grafic ceea ce a descoperit, dificultățile întâmpinate și aspectele asupra cărora dorește să revină. Pot fi utilizate, de asemenea, tehnici precum „Semaforul învățării”, bilețelul de ieșire, autoevaluarea prin simboluri sau completarea unor enunțuri de tipul „Astăzi am descoperit că...”, „Am reușit să...” și „Data viitoare vreau să...”.

Prin asemenea activități, evaluarea nu mai reprezintă doar o apreciere venită din exterior, ci devine parte a procesului de autocunoaștere și autoreglare.

Dimensiunea umanistă a educației

În contextul dezvoltării tehnologiei și al digitalizării accelerate, dimensiunea umană a educației devine cu atât mai importantă. Tehnologia poate facilita accesul la resurse și poate diversifica strategiile didactice, însă nu poate înlocui relația autentică dintre profesor și elev. Copilul are nevoie să fie ascultat, încurajat, valorizat și sprijinit.

O educație umanistă recunoaște unicitatea fiecărui elev și refuză reducerea acestuia la note, calificative sau rezultate standardizate. Performanța școlară reprezintă doar una dintre dimensiunile dezvoltării copilului.

Empatia, respectul, cooperarea, responsabilitatea, capacitatea de exprimare a emoțiilor și construirea unor relații sănătoase trebuie să își găsească locul în experiențele școlare cotidiene.

În această perspectivă, rolul profesorului nu este doar de a transmite conținuturi, ci și de a construi un climat în care copilul se simte în siguranță să întrebe, să greșească, să își exprime opinia și să descopere.

Strategii pentru stimularea creativității și reflecției în învățământul primar

Integrarea creativității și reflecției în activitatea didactică nu necesită în mod obligatoriu resurse materiale complexe. Ea presupune, înainte de toate, o schimbare a modului în care profesorul proiectează experiența de învățare.

Printre strategiile care pot fi valorificate se numără:

- brainstormingul și formularea mai multor soluții pentru aceeași problemă;
- jocul de rol și dramatizarea;
- povestirea creativă și continuarea unui text;
- proiectele individuale și de grup;
- realizarea de desene, colaje, postere și produse originale;
- învățarea bazată pe investigație;
- întrebările deschise și conversația euristică;
- jurnalul reflexiv;
- autoevaluarea și evaluarea între colegi;
- portofoliul;
- activitățile interdisciplinare și transdisciplinare;
- valorificarea situațiilor concrete din viața copilului.

Un exemplu îl poate constitui abordarea unei teme precum „Prietenia”. Pornind de la un text literar, elevii pot identifica trăsăturile unui prieten, pot discuta situații problematice, pot dramatiza rezolvarea unui conflict, pot realiza un desen sau un poster și, la final, pot reflecta asupra propriului comportament.

Aceeași temă permite astfel dezvoltarea competențelor de comunicare, creativității, competențelor sociale și emoționale și a capacității de reflecție.

Creativitate, tehnologie și gândire critică

Elevii de astăzi au acces la un volum de informații fără precedent. Provocarea educației nu mai constă exclusiv în oferirea informației, ci în formarea capacității de a o selecta și evalua. Instrumentele digitale pot susține creativitatea prin realizarea unor prezentări, povești digitale, materiale interactive sau proiecte colaborative. Utilizarea acestora trebuie însă însoțită de dezvoltarea gândirii critice.

Elevul trebuie să înțeleagă că informația găsită online nu este automat corectă, să compare surse și să distingă între informație și opinie. Inclusiv dezvoltarea inteligenței artificiale ridică noi provocări pentru educație. Într-o lume în care un instrument digital poate genera rapid informații sau conținut, valoarea educației se deplasează tot mai mult către capacitatea de a formula întrebări relevante, de a verifica, interpreta și utiliza responsabil informațiile.

Creativitatea, gândirea critică și reflecția devin astfel competențe complementare, indispensabile formării elevului contemporan.

Concluzii

Educația relevantă pentru lumea actuală nu poate fi construită exclusiv pe transmiterea de informații. Ea trebuie să ofere elevului instrumentele necesare pentru a înțelege lumea, pentru a se adapta schimbării și, în același timp, pentru a-și păstra capacitatea de a gândi independent și de a relaționa autentic cu ceilalți.

Creativitatea îi oferă copilului libertatea de a explora posibilități, iar reflecția îl ajută să înțeleagă propriul proces de învățare. La nivelul cadrului didactic, cele două

dimensiuni contribuie la adaptarea și îmbunătățirea permanentă a practicii profesionale.

Profesorul reflexiv și creativ nu oferă doar răspunsuri, ci creează contexte în care elevii învață să formuleze întrebări. Nu urmărește exclusiv răspunsul corect, ci și procesul prin care copilul ajunge la acesta. Nu privește greșeala numai ca pe ceva ce trebuie corectat, ci și ca pe o posibilă sursă de învățare.

Într-o lume complexă și aflată în continuă schimbare, școala trebuie să rămână profund umană. Dincolo de tehnologii și instrumente moderne, relația educațională, creativitatea, empatia și reflecția rămân repere fundamentale pentru formarea unor persoane autonome, responsabile și capabile să învețe pe tot parcursul vieții.

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: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
4. **Pânișoară, I.-O.** (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom.
5. **Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
6. **Robinson, K.** (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone Publishing.
7. **OECD** (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD.
8. **UNESCO** (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

Dezvoltarea creativității elevilor prin strategii didactice interactive în cadrul lecțiilor de istorie – studiu aplicativ

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

Rezumat. Creativitatea reprezintă o componentă importantă a formării competențelor necesare elevului contemporan, iar disciplina Istorie oferă numeroase contexte favorabile dezvoltării acesteia. Studiul de față urmărește identificarea și valorificarea unor strategii didactice interactive prin care elevii pot fi stimulați să formuleze întrebări, să interpreteze surse, să emită ipoteze, să construiască explicații și să propună soluții originale, păstrând în același timp rigoarea specifică demersului istoric. Demersul aplicativ propus are la bază un model de tip pretest–intervenție didactică–posttest și valorifică activități precum întrebarea-problemă, scenariul contrafactual, jurnalul istoric, tribunalul istoric, jocul de rol, atelierul de surse și proiectul istoric. Sunt prezentați indicatori prin care poate fi urmărit progresul elevilor: fluența ideilor, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, argumentarea și utilizarea dovezilor istorice. Studiul evidențiază faptul că dezvoltarea creativității nu presupune diminuarea rolului cunoștințelor istorice, ci utilizarea acestora într-un mod activ, investigativ și reflexiv.

Cuvinte-cheie: creativitate, istorie, strategii interactive, gândire istorică, imaginație istorică, surse istorice, învățare activă.

Introducere. Cercetările dedicate creativității în predarea istoriei susțin că aceasta este legată de formularea întrebărilor, definirea problemelor, utilizarea imaginației, explorarea unor posibilități și interpretarea dovezilor istorice. Hilary Cooper argumentează că creativitatea este parte integrantă a procesului de predare și învățare a istoriei, nu o activitate suplimentară, detașată de disciplina propriu-zisă.

Creativitatea ca dimensiune a învățării istorice. Una dintre dificultățile predării istoriei este transformarea informației în cunoaștere. Un elev poate reține faptul că Revoluția Franceză a început în 1789, poate enumera cauzele acesteia și poate preciza principalele evenimente, fără ca acest lucru să însemne că a înțeles mecanismele care au determinat schimbarea. O lecție orientată spre dezvoltarea creativității va încerca să depășească această etapă. Profesorul poate transforma informația într-o problemă asupra căreia elevii trebuie să reflecteze. În cazul Revoluției Franceze, de exemplu, întrebarea „În ce an a început Revoluția Franceză?" poate fi completată sau chiar înlocuită cu întrebarea: „De ce o societate caracterizată de diferențe sociale și economice profunde poate ajunge la revoluție?" Această schimbare aparent simplă modifică radical activitatea elevului. El nu mai caută un singur răspuns existent în manual, ci trebuie să identifice relații între cauze economice, sociale, politice și ideologice. Un elev poate pune accent pe criza financiară, altul pe privilegiile sociale, iar un altul pe influența ideilor iluministe. Important nu este ca profesorul să considere creativ orice răspuns, ci ca elevul să fie capabil să își susțină explicația prin informații istorice. În acest sens, creativitatea și gândirea critică nu se află în opoziție cu rigoarea istorică. Dimpotrivă, ele se completează. De la „ce s-a întâmplat?" la „ce s-ar fi putut întâmpla?"

Utilizarea scenariilor contrafactuale. Acestea îi permit elevului să exploreze posibilități istorice fără a modifica realitatea faptică. În cadrul unei lecții despre Primul Război Mondial, profesorul poate propune întrebarea: „Ce s-ar fi întâmplat dacă atentatul de la Sarajevo nu ar fi avut loc?". La prima vedere, întrebarea pare să invite la imaginație, dar ea presupune, în realitate, o bună înțelegere a contextului european de la începutul secolului al XX-lea. Elevii pot observa că dispariția unui singur factor nu ar fi eliminat automat rivalitățile dintre marile puteri, sistemul alianțelor, militarismul și naționalismul. Unii pot susține că războiul ar fi fost amânat, alții că un alt eveniment ar fi putut constitui declanșatorul. Valoarea exercițiului nu constă în aflarea unui „răspuns corect", deoarece acesta nu poate fi cunoscut cu certitudine, ci

în capacitatea elevilor de a construi ipoteze plauzibile pornind de la realitățile istorice. Astfel, întrebarea contrafactuală devine un instrument pentru dezvoltarea gândirii cauzale și a flexibilității intelectuale.

Jurnalul istoric și dezvoltarea imaginației. O altă posibilitate de stimulare a creativității este reprezentată de jurnalul istoric. Elevului i se poate propune să scrie din perspectiva unei persoane care a trăit un anumit eveniment. De exemplu, după studierea Primului Război Mondial, elevul poate primi următoarea sarcină: „Imaginează-ți că ești un tânăr soldat român în anul 1917. Scrie o pagină de jurnal." Pentru realizarea sarcinii, elevul trebuie să cunoască realitățile frontului, condițiile de viață ale soldaților, relațiile dintre camarazi și contextul militar. În același timp, trebuie să introducă o dimensiune personală: teamă, speranță, dorul de familie, incertitudine sau încredere. Activitatea dezvoltă imaginația istorică, dar și empatia. Elevul încearcă să înțeleagă trecutul nu numai din perspectiva unor mari decizii politice, ci și prin experiența individului. În același timp, profesorul trebuie să insiste asupra diferenței dintre imaginație și fapt istoric. Emoția poate fi imaginată, dar contextul în care este plasat personajul trebuie să fie corect din punct de vedere istoric.

Tribunalul istoric – creativitate și argumentare. Una dintre activitățile cu un puternic caracter formativ este tribunalul istoric. Aceasta poate fi utilizată pentru teme controversate sau pentru personalități asupra cărora pot fi construite interpretări diferite. În cazul lui Napoleon Bonaparte, de exemplu, elevii pot primi întrebarea: „A fost Napoleon continuatorul Revoluției Franceze sau conducătorul care a limitat unele dintre idealurile acesteia?" Clasa poate fi organizată în grupuri care reprezintă apărarea, acuzarea, martorii și juriul. Elevii trebuie să selecteze informații, să formuleze argumente și să anticipeze argumentele celuilalt grup. Valoarea creativă a activității constă în faptul că aceeași informație istorică poate fi utilizată în construirea unor interpretări diferite. Elevul trebuie să decidă ce informații sunt relevante, cum pot fi ordonate și cum pot fi transformate în argument. În acest fel, creativitatea devine strâns legată de gândirea critică și capacitatea de argumentare.

Sursa istorică – de la document la investigație. Un rol deosebit în dezvoltarea creativității îl poate avea lucrul cu sursele istorice. În loc ca elevul să primească informația finală, el poate fi pus în situația de a o reconstrui. La tema Unirii Principatelor, profesorul poate pune la dispoziția elevilor un document politic, o imagine, o hartă, un fragment memorialistic și o caricatură. Sarcina poate fi formulată astfel: „Ce poveste despre Unirea Principatelor putem reconstrui folosind aceste surse?" Elevii trebuie să observe informațiile oferite de fiecare sursă, să stabilească asemănările și diferențele și să construiască o explicație coerentă. Activitatea schimbă raportul dintre elev și informație. El nu mai primește pur și simplu o poveste despre trecut, ci participă la construirea ei pornind de la dovezi. Această abordare dezvoltă simultan creativitatea, spiritul critic și competențele de analiză istorică.

Jocul de rol și perspectiva multiplă. Jocul de rol oferă o altă posibilitate de stimulare a creativității. O temă potrivită este Conferința de Pace de la Versailles. Elevii pot reprezenta diferitele state participante la negocieri și trebuie să identifice interesele și obiectivele acestora. Profesorul poate formula problema: „Este posibil un tratat care să asigure simultan securitatea Franței, interesele Germaniei și principiul autodeterminării popoarelor?" Elevii sunt astfel obligați să privească aceeași situație din perspective diferite. Pentru a-și îndeplini rolul, ei trebuie să înțeleagă interesele statului pe care îl reprezintă și să găsească soluții de negociere. Activitatea nu dezvoltă doar creativitatea, ci și capacitatea de a înțelege că evenimentele istorice pot fi percepute diferit de actorii implicați.

Muzeul viu și proiectul istoric. Creativitatea poate fi valorificată și prin realizarea unor produse istorice. În cadrul studierii civilizației grecești, elevii pot primi ca temă realizarea unui „muzeu viu". Fiecare grup poate prezenta un templu, o amforă, o monedă, o statuie sau un teatru, explicând vizitatorilor importanța obiectului respectiv. Activitatea poate fi extinsă prin

realizarea unei fișe muzeale, a unui desen, a unei prezentări digitale sau a unui cod QR care să conducă spre o resursă creată de elevi.

Proiectul istoric. De exemplu, tema „Localitatea mea în istorie" îi poate determina pe elevi să cerceteze originea localității, monumentele, personalitățile, evenimentele importante și mărturiile locuitorilor. Produsul final poate fi un mic muzeu digital al localității, care să includă fotografii, hărți, interviuri, documente și cronologii. În acest caz, elevul parcurge un traseu complex: întrebare, cercetare, selecție, interpretare, creație și prezentare.

Un model aplicativ de intervenție didactică. Pentru verificarea eficienței acestor strategii poate fi construit un demers de cercetare pedagogică de tip pretest–intervenție–posttest. Într-o primă etapă, elevii primesc o sarcină care permite identificarea nivelului inițial al creativității manifestate în activitățile de istorie. Pot fi urmărite capacitatea de a formula mai multe idei, diversitatea perspectivelor, originalitatea răspunsurilor, dezvoltarea argumentelor și utilizarea informațiilor istorice. În etapa următoare sunt introduse sistematic activități creative în lecții. Profesorul poate utiliza, pe parcursul mai multor săptămâni, întrebări-problemă, scenarii contrafactuale, jurnalul istoric, analiza creativă a surselor, jocuri de rol și proiecte. La final, elevii primesc o sarcină comparabilă cu cea inițială. Rezultatele pot fi analizate prin raportare la aceiași indicatori: fluență, flexibilitate, originalitate, elaborare, argumentare și utilizarea surselor. Un asemenea demers permite profesorului să urmărească nu numai rezultatul final, ci și transformările produse în modul de lucru al elevilor.

Evaluarea creativității. Evaluarea creativității reprezintă una dintre dificultățile cercetării, deoarece produsul creativ nu poate fi apreciat exclusiv prin existența unui răspuns corect. În cadrul lecțiilor de istorie, evaluarea poate avea în vedere numărul ideilor formulate, varietatea perspectivelor, originalitatea abordării, capacitatea de a dezvolta o idee și, mai ales, raportarea acesteia la dovezile istorice. De exemplu, un răspuns poate fi considerat valoros atunci când elevul formulează mai multe explicații pentru un eveniment, le diferențiază și argumentează de ce consideră una dintre ele mai importantă. În acest sens, creativitatea istorică trebuie evaluată prin raportarea simultană la originalitate și relevanță. O idee complet originală, dar lipsită de fundamentare istorică, nu poate fi considerată o realizare creativă relevantă pentru disciplina Istorie.

Concluzii. Dezvoltarea creativității în lecțiile de istorie reprezintă o direcție importantă pentru modernizarea procesului de învățare. Creativitatea nu presupune renunțarea la cunoașterea factuală și nici transformarea istoriei într-un exercițiu de imaginație liberă. Dimpotrivă, ea presupune utilizarea informațiilor istorice pentru formularea unor întrebări, ipoteze, interpretări și produse originale.

Întrebarea-problemă, scenariul contrafactual, jurnalul istoric, tribunalul istoric, jocul de rol, analiza surselor și proiectul istoric pot transforma elevul din receptor al informației în participant activ la construirea cunoașterii istorice.

Valoarea acestor strategii constă și în faptul că ele contribuie simultan la dezvoltarea mai multor competențe: gândirea critică, argumentarea, comunicarea, colaborarea, rezolvarea de probleme și capacitatea de a analiza situații din perspective multiple. În ultimă instanță, o lecție de istorie creativă nu este o lecție în care elevii inventează trecutul, ci una în care sunt învățați să îl investigheze, să îl interpreteze și să îl înțeleagă în mod autonom și argumentat.

Bibliografie:

Bocoș, Mușata-Dacia, *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013.

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2006.

Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2014.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan (coord.), *Didactica modernă*, ediția a II-a revăzută, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003.
Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004.
Șoitu, Laurențiu; Cherciu, Rodica Diana (coord.), *Strategii educaționale centrate pe elev*, Editura Alpha MDN, Buzău, 2006.

Intervenția educațională remedială în dezvoltarea competențelor de citire la elevii din învățământul primar – studiu de caz

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

1. Introducere

Achiziția cititului reprezintă una dintre cele mai importante etape ale școlarității mici, constituind baza pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor de comunicare și pentru accesul la conținuturile celorlalte discipline școlare. În perioada începutului de școlaritate, elevii progresează în ritmuri diferite, iar unii dintre aceștia pot întâmpina dificultăți în recunoașterea literelor, asocierea literă–sunet, formarea silabelor și citirea cuvintelor.

În astfel de situații, intervenția educațională remedială are un rol important. Activitățile adaptate nevoilor elevului, desfășurate într-un ritm accesibil și într-un climat pozitiv, pot contribui la diminuarea dificultăților și la creșterea încrederii în propriile capacități.

Prezentul studiu de caz urmărește evoluția unei eleve din învățământul primar care prezintă dificultăți în achiziția cititului. Situația prezentată este inspirată din contexte întâlnite în practica școlară și urmărește evidențierea rolului intervenției remediale în sprijinirea progresului școlar.

2. Prezentarea cazului

Eleva, denumită în continuare **C.D.**, este elevă în clasa I. La sfârșitul clasei pregătitoare, aceasta prezenta dificultăți în recunoașterea și diferențierea unor litere ale alfabetului. De asemenea, întâmpina dificultăți în asocierea constantă dintre litere și sunetele corespunzătoare. În activitățile de grup, eleva avea nevoie de mai mult timp pentru realizarea sarcinilor și solicita frecvent sprijinul cadrului didactic. Atunci când era rugată să identifice o literă sau să citească o silabă, răspunsurile erau uneori ezitante. În situațiile în care sarcina presupunea citirea unor cuvinte simple, eleva manifesta nesiguranță și evita, în anumite momente, să citească cu voce tare.

La începutul clasei I, dificultățile erau încă vizibile. Eleva reușea să recunoască un număr mai mare de litere decât la sfârșitul clasei pregătitoare, însă citirea propriu-zisă se realiza cu dificultate. Formarea silabelor și unirea acestora în cuvinte reprezentau în continuare provocări. În urma observării sistematice a activității elevei, s-a considerat necesară includerea acesteia în activități remediale, cu accent pe dezvoltarea competențelor de citire.

3. Identificarea nevoilor educaționale

Observarea elevei în timpul activităților didactice a evidențiat următoarele dificultăți:

- recunoașterea nesigură a unor litere;
- asocierea dificilă sau inconsistentă dintre literă și sunet;
- identificarea cu dificultate a sunetului inițial dintr-un cuvânt;
- formarea silabelor prin asocierea consoanelor cu vocalelor;
- citirea lentă și ezitantă a silabelor;
- dificultăți în unirea silabelor pentru formarea cuvintelor;
- necesitatea repetării frecvente a sarcinilor;
- nevoie crescută de sprijin și încurajare din partea cadrului didactic.

În același timp, eleva prezenta și o serie de resurse care puteau fi valorificate în procesul de intervenție: era receptivă la activitățile ludice, manifesta interes pentru materialele vizuale și răspundea pozitiv atunci când primea feedback încurajator.
Prin urmare, intervenția nu a urmărit doar recuperarea unor achiziții școlare, ci și dezvoltarea încrederii elevei în propriile posibilități.

4. Scopul intervenției remediale

Scopul principal al intervenției a fost **sprijinirea elevei în dezvoltarea competențelor de citire, prin activități individualizate și adaptate nivelului său de achiziție**.
Intervenția a urmărit ca eleva să progreseze treptat, pornind de la recunoașterea literelor și ajungând la citirea unor silabe și cuvinte simple.
Un obiectiv important a fost evitarea suprasolicitării și a comparației cu ceilalți colegi. Sarcinile au fost adaptate astfel încât eleva să poată experimenta succesul și să își formeze treptat o atitudine pozitivă față de activitatea de citire.

5. Obiectivele intervenției

Pe parcursul activităților remediale au fost urmărite următoarele obiective:

1. Consolidarea recunoașterii literelor alfabetului.
2. Dezvoltarea capacității de asociere între literă și sunet.
3. Identificarea sunetelor în cuvinte simple.
4. Formarea și citirea unor silabe simple.
5. Exersarea unirii silabelor pentru obținerea unor cuvinte.
6. Citirea unor cuvinte uzuale, cu structură simplă.
7. Creșterea fluenței și a siguranței în citire.
8. Dezvoltarea capacității de a lucra independent pentru perioade scurte.
9. Creșterea încrederii în propriile capacități.
10. Formarea unei atitudini pozitive față de activitatea de citire.

6. Metode și strategii de intervenție

Pentru a răspunde nevoilor elevei, au fost utilizate metode și strategii variate, predominant interactive și ludice.

6.1. Exerciții de recunoaștere a literelor

Au fost utilizate cartonașe cu litere, imagini și cuvinte simple. Eleva era solicitată să identifice litera, să o denumească și să ofere un exemplu de cuvânt care începe cu sunetul respectiv.
Pentru consolidare, aceleași litere au fost reluate în contexte diferite, evitându-se introducerea unui număr prea mare de elemente noi într-o singură activitate.

6.2. Asocierea literă–sunet

Au fost realizate exerciții de tipul:

- „Arată litera care corespunde sunetului auzit.”
- „Ce sunet auzi la începutul cuvântului?”
- „Găsește imaginea care începe cu sunetul...”
- „Alege litera potrivită pentru cuvânt.”

Aceste exerciții au avut rolul de a consolida legătura dintre reprezentarea vizuală a literei și sunetul corespunzător.

6.3. Formarea silabelor

După consolidarea literelor, activitățile s-au concentrat asupra formării unor silabe simple.
De exemplu:
m + a = ma
m + e = me
m + i = mi
s + a = sa
s + o = so
Silabele au fost citite repetat, dar în contexte variate, astfel încât exercițiul să nu devină mecanic.

6.4. Formarea cuvintelor

Următoarea etapă a constat în unirea silabelor pentru obținerea unor cuvinte simple.
Exemple:
MA + MA = MAMA
MA + SA = MASA
SO + RE = SORE
Au fost utilizate atât cartonașe, cât și litere mobile, pentru ca eleva să poată construi fizic silabele și cuvintele.

6.5. Jocuri didactice

Pentru menținerea interesului, au fost utilizate jocuri precum:

- „Găsește litera!”
- „Bingo cu litere”
- „Trenulețul silabelor”
- „Construiește cuvântul!”
- „Potrivește imaginea cu cuvântul”
- „Cuvântul misterios”

Utilizarea jocului a redus presiunea asociată activității de citire și a oferit elevei mai multe oportunități de exersare.

6.6. Sprijin vizual

Au fost folosite imagini, planșe, litere colorate, cartonașe și scheme simple. Sprijinul vizual a facilitat înțelegerea sarcinilor și a contribuit la menținerea atenției.

6.7. Repetiția și dozarea sarcinilor

Având în vedere ritmul mai lent de achiziție, exercițiile au fost repetate periodic. Totuși, sarcinile au fost prezentate în forme ușor diferite, pentru a evita monotonia.
Activitățile au fost structurate în secvențe scurte, cu pauze și momente de încurajare.

7. Desfășurarea intervenției

Intervenția remedială s-a desfășurat pe parcursul unui an școlar, în cadrul activităților remediale organizate pentru elevii care necesitau sprijin suplimentar.
În prima etapă, accentul a fost pus pe **recunoașterea și consolidarea literelor**. Nu s-a urmărit introducerea rapidă a unor achiziții noi, ci stabilizarea celor deja formate.
În etapa următoare, activitățile au vizat **formarea și citirea silabelor simple**. Eleva a fost încurajată să pronunțe separat sunetele și apoi să le unească.
Ulterior, s-a trecut la **citirea cuvintelor scurte**, formate din una sau două silabe. În această etapă, eleva avea încă nevoie de timp pentru a realiza decodarea, însă a început să manifeste mai multă siguranță.
Un rol important l-a avut feedbackul imediat. Răspunsurile corecte au fost apreciate, iar greșelile au fost corectate fără a crea o atmosferă de critică.

De exemplu, atunci când eleva nu reușea să citească o silabă, cadrul didactic relua sunetele separat, apoi le combina împreună, oferindu-i posibilitatea de a repeta.

8. Evaluarea inițială și evoluția elevei

Evaluarea inițială a evidențiat faptul că eleva nu recunoștea cu suficientă siguranță toate literele și întâmpina dificultăți în realizarea conexiunii dintre litere și sunete.
Citirea silabelor era lentă, iar citirea cuvintelor simple presupunea sprijin din partea cadrului didactic.
După perioada de intervenție remedială, s-au observat modificări pozitive.
Eleva:

- recunoaște un număr mai mare de litere;
- identifică mai ușor sunetele corespunzătoare;
- formează cu mai multă ușurință silabe simple;
- reușește să citească unele cuvinte uzuale;
- acceptă mai ușor sarcinile de citire;
- solicită mai rar ajutor pentru exercițiile pe care le-a exersat anterior;
- manifestă mai multă încredere atunci când citește.

Cu toate acestea, dificultățile nu au dispărut complet. Citirea rămâne lentă, iar eleva are nevoie în continuare de exercițiu pentru a lega rapid silabele și pentru a obține o citire fluentă.
Acest aspect este important deoarece obiectivul intervenției remediale nu este obținerea unor rezultate rapide cu orice preț, ci **asigurarea unui progres real și stabil, în ritmul propriu al copilului**.

9. Interpretarea rezultatelor

Evoluția elevei evidențiază importanța intervenției educaționale timpurii și individualizate.
Deși la finalul clasei pregătitoare achizițiile în domeniul citirii erau insuficient consolidate, activitățile remediale desfășurate în clasa I au contribuit la dezvoltarea treptată a competențelor de bază.
Un factor important al progresului a fost adaptarea activităților la nivelul real al elevei. În loc ca aceasta să fie pusă permanent în situația de a realiza aceleași sarcini ca restul colectivului, au fost introduse exerciții gradate, pornind de la achizițiile pe care le deținea deja.
De asemenea, caracterul ludic al activităților a favorizat implicarea elevei. Repetarea exercițiilor într-o manieră variată a contribuit la consolidarea achizițiilor fără a accentua sentimentul de eșec.
Un alt factor important a fost încurajarea constantă. Eleva a început să perceapă activitatea de citire nu doar ca pe o sarcină dificilă, ci și ca pe o activitate în care poate obține rezultate.

10. Recomandări pentru continuarea intervenției

Pentru menținerea progresului și dezvoltarea în continuare a competențelor de citire, se recomandă:

- continuarea activităților remediale;
- exersarea zilnică, pentru perioade scurte, a citirii;
- utilizarea unor texte foarte scurte și accesibile;
- reluarea periodică a literelor și silabelor care creează dificultăți;
- folosirea jocurilor didactice;
- utilizarea materialelor vizuale și a literelor mobile;

- încurajarea citirii fără presiune;
- evitarea comparației cu ceilalți colegi;
- valorizarea fiecărui progres;
- colaborarea dintre cadrul didactic și familie;
- monitorizarea periodică a progresului.

Este recomandat ca familia să fie încurajată să ofere copilului contexte plăcute de contact cu textul scris: citirea unor povești scurte împreună cu adultul, identificarea unor cuvinte familiare din mediul cotidian sau jocuri cu litere și cuvinte.

11. Concluzii

Studiul de caz evidențiază faptul că dificultățile întâmpinate de un elev în procesul de achiziție a cititului nu trebuie privite exclusiv prin prisma rezultatelor școlare, ci în relație cu ritmul individual de dezvoltare și cu nevoile educaționale ale copilului.

În cazul elevei C.D., dificultățile manifestate la finalul clasei pregătitoare au continuat și în clasa I, în special în ceea ce privește recunoașterea literelor, formarea silabelor și citirea cuvintelor simple. Cu toate acestea, intervenția remedială sistematică a contribuit la apariția unor progrese vizibile.

Eleva a început să recunoască mai bine literele, să formeze silabe și să citească unele cuvinte simple. Deși ritmul de citire este încă lent și este necesară continuarea intervenției, progresul înregistrat demonstrează eficiența unei abordări adaptate nevoilor individuale.

Un aspect esențial al intervenției îl reprezintă crearea unui climat educațional pozitiv, în care greșeala este privită ca o etapă firească a învățării, iar progresul, chiar și unul mic, este valorizat. Prin urmare, intervenția remedială poate constitui un instrument important pentru prevenirea acumulării dificultăților de învățare și pentru sprijinirea elevilor care au nevoie de timp și exercițiu suplimentar pentru formarea competențelor de bază.

12. Bibliografie orientativă

1. Cucoș, C. – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
2. Cerghit, I. – *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
3. Pânișoară, I.-O. – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
4. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română, clasele pregătitoare, I și a II-a, Ministerul Educației.
5. Documente curriculare și metodologice privind organizarea și desfășurarea activităților remediale în învățământul primar.

CÂND LECȚIA PRINDE ARIPI

Prof. înv. primar-Barna Irina

Școala Gimnazială Pișcolt

Despre curiozitate, creativitate și bucuria de a învăța altfel

Există lecții care se termină atunci când sună clopoțelul.Și există lecții care continuă mult după ce copiii au ieșit din clasă. Sunt acele lecții despre care elevii vorbesc acasă, pe drum spre școală sau chiar a doua zi, când își amintesc cu ochii strălucind: „Știți ce am făcut ieri?”

Poate că aici începe educația creativă. Nu în decoruri spectaculoase, nu în materiale costisitoare și nici în tehnologie folosită doar pentru a impresiona, ci în **curiozitatea pe care reușim să o aprindem în mintea unui copil**. Pentru că, atunci când copilul devine curios, lecția începe să prindă aripi. O lecție bună nu începe întotdeauna cu o definiție Suntem obișnuiți să spunem: „Astăzi vom învăța despre…”. Dar ce-ar fi dacă, uneori, am începe altfel? Cu o întrebare. Cu o poveste. Cu un obiect misterios așezat pe catedră. Cu o imagine. Cu un sunet. Cu o provocare. Cu un „Oare ce s-ar întâmpla dacă…?” Un copil căruia îi trezim curiozitatea nu mai așteaptă doar răspunsul profesorului. Începe să caute. Iar în momentul în care caută, începe să învețe cu adevărat. De aceea, cred că una dintre cele mai importante competențe ale profesorului este aceea de a ști să pună **întrebările potrivite**. Uneori, o întrebare bună valorează mai mult decât o explicație foarte lungă.

Creativitatea nu este doar despre desen, culoare și imaginație

Când spunem „educație creativă”, ne gândim adesea la activități artistice, proiecte colorate, povești, colaje sau jocuri. Și toate acestea își au locul lor. Dar creativitatea în educație este mult mai mult. Înseamnă să găsești o soluție diferită. Să privești o problemă dintr-un alt unghi. Să formulezi o întrebare pe care nimeni nu a pus-o. Să transformi o greșeală într-o oportunitate de învățare. Să găsești o altă cale atunci când prima nu funcționează. Creativitatea înseamnă, în fond, **curajul de a gândi altfel**. Iar școala ar trebui să fie unul dintre locurile în care acest curaj este încurajat. „Și dacă încercăm?” Uneori, cea mai frumoasă strategie didactică poate fi o propoziție foarte simplă: **„Și dacă încercăm?”** Și dacă schimbăm regula jocului? Și dacă lucrăm în echipă? Și dacă transformăm lecția într-o poveste? Și dacă matematica devine o aventură? Și dacă o carte ne poartă într-o altă lume? Și dacă fiecare copil devine, pentru o zi, profesor? Și dacă greșeala nu este sfârșitul, ci începutul unei alte încercări? Un profesor creativ nu este cel care are mereu idei spectaculoase. Este profesorul care nu se teme să spună: **„Nu știu. Haideți să descoperim împreună.”** În acea clipă, autoritatea nu dispare. Se transformă.

Profesorul nu mai este doar cel care oferă răspunsuri, ci devine partener în căutarea lor. Copilul trebuie să fie în centrul lecției, nu la marginea ei Poate că una dintre cele mai importante schimbări pe care le poate face educația este trecerea de la „Eu vă explic” la „Hai să descoperim”. De la „Ascultați!” la „Ce credeți?” De la „Acesta este răspunsul” la „Ce soluții găsiți?” e la „Ai greșit” la „Ce putem învăța din această încercare?” Atunci când copilul participă, lecția devine experiență. Când descoperă, informația devine cunoaștere. Când creează, învățarea devine personală. Iar când se bucură, își va aminti.

Jocul – o formă serioasă de învățare

Pentru copil, jocul este una dintre cele mai naturale forme de explorare a lumii. Pentru profesor, jocul poate deveni o strategie didactică extraordinar de eficientă.

Un joc de rol poate transforma o lecție de comunicare într-o experiență. Un concurs pe echipe poate transforma exersarea într-o provocare. Un experiment poate face vizibil ceea ce părea abstract. O poveste poate transforma o noțiune într-o aventură. O misiune poate face dintr-un exercițiu o căutare.

Atunci când copilul spune „Mai vreau o dată!", profesorul știe că a găsit o cale bună de a-l apropia de învățare. Nu pentru că a eliminat efortul. Ci pentru că a făcut efortul **semnificativ și plăcut**.

Clasa poate deveni un laborator de idei

Îmi place să-mi imaginez sala de clasă nu doar ca pe un spațiu în care se transmit informații, ci ca pe un mic laborator. Aici se testează idei. Se construiesc povești. Se pun întrebări. Se fac presupuneri. Se verifică ipoteze. Se greșește. Se încearcă din nou. Se lucrează împreună. Se descoperă. Într-o astfel de clasă, copilul nu este doar consumator de informație. Este **explorator**. Iar profesorul nu este doar furnizor de cunoștințe. Este **arhitect al experiențelor de învățare**.

Nu avem nevoie întotdeauna de resurse extraordinare

Uneori, educația creativă este asociată cu materiale sofisticate, table interactive, aplicații, imprimante 3D sau resurse care nu sunt disponibile în orice școală. Tehnologia poate fi un aliat extraordinar. Dar creativitatea nu începe cu tehnologia. Uneori, un pahar cu apă poate deveni începutul unui experiment. O frunză poate deveni obiect de observație. O carte poate deschide o lume. O cutie poate deveni o navă spațială. O coală albă poate deveni o hartă. Un creion poate deveni instrumentul prin care un copil își spune povestea. Și, poate cel mai important, **un profesor care crede în copii poate transforma aproape orice resursă într-o oportunitate de învățare.**

Greșeala trebuie să aibă voie să intre în clasă

Nu putem vorbi despre creativitate fără să vorbim despre greșeală.Copilul care se teme permanent să nu greșească va evita să încerce lucruri noi. Iar copilul care nu încearcă nu poate descoperi. De aceea, avem nevoie de clase în care greșeala să nu fie ridiculizată, ci analizată. Să putem spune: „Nu a ieșit. De ce oare?" „Ce putem schimba?" „Ce altă variantă avem?" „Hai să încercăm din nou."

Creativitatea are nevoie de siguranță. Copilul trebuie să știe că poate avea o idee fără să fie imediat judecat. Că poate pune o întrebare fără să fie considerată „nepotrivită". Că poate greși *fără să fie etichetat. Numai într-un astfel de climat apare curajul de a crea.*

Profesorul trebuie să rămână curios

Poate că acesta este unul dintre cele mai importante lucruri pe care le putem face pentru educația copiilor: **să nu ne pierdem propria curiozitate.** Un profesor curios caută. Învață. Experimentează. Se adaptează. Își pune întrebări. Uneori schimbă ceea ce nu funcționează.

Alteori păstrează ceea ce a funcționat și construiește mai departe. Pentru că elevii nu învață doar din ceea ce le spunem. Învață și din felul în care ne raportăm noi la învățare. Dacă profesorul este curios, copilul înțelege că a învăța nu se termină odată cu școala. Dacă profesorul este deschis, copilul învață să fie deschis. Dacă profesorul are curajul să încerce, copilul va avea mai mult curaj să încerce și el. Educația inspirațională începe cu o emoție Poate că acesta este punctul în care educația creativă se întâlnește cu educația cu suflet. Pentru că nu putem inspira un copil dacă nu îl atingem într-un fel. Cu o întrebare. Cu o poveste. Cu o provocare. Cu o încurajare. Cu un zâmbet. Cu sentimentul că ceea ce face are sens.

Uneori, copilul nu are nevoie de încă o explicație. Are nevoie să audă: **„Cred că poți."** Și poate că, dintre toate resursele pe care le avem la dispoziție, aceasta este una dintre cele mai puternice.

Când lecția prinde aripi

O lecție prinde aripi atunci când copilul uită că „trebuie să învețe" și începe să spună: **„Vreau să aflu."** Prinde aripi atunci când întrebările copiilor devin mai multe decât răspunsurile profesorului. Atunci când mâinile se ridică nu pentru că „așa trebuie", ci pentru că fiecare copil are ceva de spus. Atunci când un copil care nu avea curaj încearcă. Atunci când cel care greșise ieri încearcă din nou astăzi. Atunci când o idee neașteptată a unui elev nu este oprită, ci devine începutul unei alte idei. Atunci când, la finalul unei activități, profesorul privește clasa și își dă seama că, pentru câteva zeci de minute, copiii nu au fost doar elevi.

Au fost **cercetători, inventatori, povestitori, actori, artiști, matematicieni, exploratori și creatori de lumi**.

Poate că aceasta este adevărata misiune a educației creative: **să nu le spunem copiilor doar ce să știe, ci să-i ajutăm să descopere cât de multe pot imagina, întreba, încerca și deveni.**

Iar dacă, la sfârșitul unei lecții, un copil pleacă din clasă cu ochii strălucind și cu o nouă întrebare în minte, atunci știm că ceva minunat s-a întâmplat. **Lecția a prins aripi.** Și, pentru o clipă, poate chiar și noi, profesorii, am zburat împreună cu ea.

Bibliografie orientativă:

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

Pânișoară, I.-O. – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.

Goleman, D. – *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.

Hattie, J. – *Visible Learning for Teachers*, Routledge.

OECD – Lucrări și rapoarte privind competențele socio-emoționale și calitatea educației.

NU EXISTĂ EDUCAȚIE FĂRĂ ȘTIINȚĂ. DAR NICI FĂRĂ SUFLET.

Prof. înv. primar-Barna Irina

Școala Gimnazială Pișcolt

Despre echilibrul dintre competență, empatie și întâlnirea autentică dintre profesor și copil

Educația adevărată începe în clipa în care copilul simte că, înainte de a fi evaluat, este văzut; înainte de a fi corectat, este înțeles; înainte de a i se cere să reușească, cineva crede în el.

A educa înseamnă, desigur, cunoaștere, rigoare, metodă, strategie, formare continuă și capacitatea de a transforma informația într-o experiență de învățare accesibilă și relevantă. Știința educației ne oferă reperele de care avem nevoie pentru a înțelege dezvoltarea copilului, pentru a proiecta activități eficiente și pentru a construi contexte în care fiecare elev să poată progresa.

Dar educația nu este doar despre ceea ce știm. Este și despre ceea ce simțim. Este despre felul în care privim copilul care intră în clasă dimineața. Despre tonul vocii atunci când greșește. Despre răbdarea cu care explicăm pentru a treia oară. Despre încurajarea oferită celui care încă nu are curajul să ridice mâna. Despre bucuria sinceră pe care o simțim atunci când un copil face un pas înainte, chiar dacă acel pas pare mic pentru ceilalți.

Știința ne învață cum să educăm. Sufletul ne amintește de ce o facem.

Profesorul de astăzi se află la întâlnirea dintre două lumi: lumea cunoașterii și lumea emoției. Avem programe școlare, competențe, obiective, metode moderne, tehnologii, instrumente digitale, strategii de evaluare și numeroase resurse educaționale. Toate sunt importante. Toate ne ajută să devenim profesioniști mai buni. Dar nici cea mai bine concepută lecție nu poate înlocui relația dintre profesor și copil. Putem avea o activitate impecabil proiectată și, totuși, să nu ajungem la copil. Putem avea cele mai moderne instrumente, dar dacă nu observăm că un elev este trist, speriat, nesigur sau pur și simplu are nevoie de câteva clipe în plus, riscăm să pierdem tocmai esențialul. De aceea, cred că adevărata competență pedagogică nu înseamnă doar să știm **ce** să predăm și **cum** să predăm. Înseamnă și să știm **cui** predăm. Pentru că niciun copil nu intră în clasă doar cu un caiet și un creion. Intră cu o poveste. Cu emoții. Cu întrebări. Cu temeri. Cu visuri. Cu propriul său ritm de dezvoltare. Iar profesorul are privilegiul, dar și responsabilitatea, de a descoperi această poveste.

Copilul nu este o cifră

Una dintre cele mai importante lecții pe care mi le-a oferit experiența la catedră este aceea că progresul nu arată la fel pentru toți copiii. Pentru unii, progresul înseamnă o notă mai bună. Pentru alții, înseamnă să citească singuri o pagină. Pentru un copil timid, poate însemna să răspundă pentru prima dată cu voce tare. Pentru un altul, poate însemna să nu mai renunțe după prima greșeală. Iar pentru un copil care a avut multe dificultăți, poate fi suficient să spunem: **„Uite cât ai reușit să faci astăzi!”**

Educația cu suflet nu înseamnă să renunțăm la exigență. Dimpotrivă. Înseamnă să păstrăm standardele, dar să construim punți către ele. Înseamnă să cerem copilului să se ridice, fără să-l

facem să se simtă mic pentru că încă nu a ajuns acolo. Înseamnă să-i spunem: **„Poți mai mult.”** dar și: **„Sunt aici și te ajut să ajungi acolo.”** Această diferență poate schimba totul. Empatia nu înseamnă lipsă de exigență Uneori, empatia este confundată cu îngăduința excesivă. A fi empatic nu înseamnă să acceptăm orice, să renunțăm la reguli sau să transformăm școala într-un spațiu în care nimic nu contează. Dimpotrivă. Copiii au nevoie de limite, de consecvență și de reguli clare. Dar au nevoie ca aceste limite să fie puse cu respect și fără umilire. Putem spune „nu” fără să rănim. Putem corecta fără să etichetăm. Putem sancționa un comportament fără să condamnăm copilul. Putem cere responsabilitate fără să anulăm demnitatea celui care a greșit. Un copil trebuie să înțeleagă că **a făcut o greșeală, nu că este o greșeală**. Este o diferență aparent mică, dar fundamentală pentru formarea imaginii de sine. Știința ne ajută să înțelegem Profesorul care se formează continuu este un profesor care refuză să creadă că le știe pe toate.

Cercetarea pedagogică, psihologia dezvoltării, neuroștiințele educației și experiența acumulată în școală ne ajută să înțelegem mai bine modul în care copiii învață, se motivează, reacționează la succes și eșec și își construiesc încrederea în propriile forțe. Astăzi știm mult mai multe despre importanța climatului emoțional, despre rolul feedback-ului, despre învățarea activă, despre diferențiere și despre nevoia de a adapta demersul didactic la particularitățile elevilor. Toate aceste cunoștințe ne obligă, într-un fel frumos, să fim mai atenți. Pentru că un profesor care înțelege copilul nu mai poate privi o simplă „neatenție” doar ca pe o abatere. Se întreabă: **De ce?** De ce nu a reușit? De ce nu participă? De ce se teme?De ce renunță? De ce reacționează astfel? Întrebarea „De ce?” poate fi începutul unei educații mai bune.

Știință în lecție, suflet în relație

Cred că una dintre marile provocări ale școlii contemporane este aceea de a nu transforma educația într-o succesiune de sarcini, calificative și rezultate. Rezultatele contează. Competențele contează. Performanța contează.

Dar contează și **cine devine copilul în timp ce învață**. Dacă învață să citească, dar nu învață să asculte. Dacă învață să calculeze, dar nu învață să coopereze. Dacă învață să răspundă corect, dar îi este teamă să pună întrebări. Dacă obține rezultate excelente, dar crede că valoarea lui depinde numai de acestea, atunci poate că mai avem ceva de construit.

Școala nu trebuie să formeze doar elevi bine pregătiți. Este necesar să formeze oameni capabili să gândească, să simtă, să aleagă, să respecte, să colaboreze, să își recunoască greșelile și să o ia de la capăt.

Uneori, cea mai importantă lecție nu se află în manual

Am învățat că există zile în care lecția planificată este importantă și există zile în care copilul din fața noastră este mai important decât lecția. Există momente în care trebuie să închidem pentru câteva clipe manualul și să deschidem o conversație. Să ascultăm. Să încurajăm. Să liniștim. Să spunem o poveste. Să oferim un zâmbet. Să spunem: „Nu-i nimic. Mai încercăm.” Poate că, peste ani, copilul nu își va aminti exact exercițiul pe care l-a rezolvat într-o anumită zi. Dar își poate aminti că, atunci când nu i-a ieșit, profesorul nu a râs de el. Că cineva i-a spus că poate. Că cineva a avut răbdare. Că cineva a văzut în el mai mult decât vedea el însuși. Aceasta este una dintre cele mai puternice forme de educație. Între performanță și devenire Școala are nevoie de rezultate, dar educația are nevoie de sens. Avem nevoie de copii care știu să rezolve probleme, dar

și de copii care știu să rezolve conflicte. De copii care citesc fluent, dar și de copii care știu să citească emoțiile celor din jur. De copii care cunosc reguli, dar și de copii care înțeleg de ce respectul este important. De copii care știu răspunsul corect, dar și de copii care au curajul să întrebe atunci când nu îl știu. În fond, aceasta este frumusețea educației: nu lucrăm doar cu ceea ce copilul **este** astăzi, ci cu ceea ce **poate deveni** mâine. Fiecare lecție este, într-un fel, o investiție în viitorul unui om. Iar profesorul nu vede întotdeauna rezultatul muncii sale imediat. Uneori îl vede peste ani. În felul în care un fost elev își crește propriul copil. În felul în care își salută profesorul. În felul în care își tratează colegii. În felul în care alege să fie om.

Educația cu suflet și știință

Poate că aceasta este, de fapt, întâlnirea de care are nevoie școala: **știința care ne face profesioniști și sufletul care ne face profesori.** Știința ne cere să fim bine pregătiți. Sufletul ne cere să fim prezenți. Știința ne învață să construim strategii. Sufletul ne învață să vedem omul din spatele fiecărei strategii. Știința ne ajută să măsurăm progresul. Sufletul ne ajută să-l observăm chiar și atunci când nu încape într-un tabel. Iar între cele două se află profesorul. Cu responsabilitatea lui. Cu îndoielile lui.Cu întrebările lui.Cu bucuriile și oboselile lui. Cu fiecare copil pe care îl ia de mână, metaforic sau uneori chiar la propriu, și îl însoțește câțiva pași pe drumul devenirii. De aceea, cred că educația nu trebuie să aleagă între **știință și suflet**. Are nevoie de amândouă. Pentru că **știința fără suflet poate transforma educația într-o procedură, iar sufletul fără știință poate transforma bunele intenții într-un demers lipsit de rigoare.** Împreună însă, ele pot transforma școala într-un loc în care copilul nu doar învață, ci crește. Nu doar acumulează, ci descoperă. Nu doar răspunde, ci gândește. Nu doar reușește, ci capătă încredere. Iar profesorul nu este doar cel care transmite cunoaștere. Este cel care, uneori fără să știe, **aprinde o lumină pe care copilul o va purta cu el toată viața.** Poate că acesta este adevăratul sens al educației: **să-i dăm copilului cunoaștere pentru minte, curaj pentru drum și suficientă căldură în suflet pentru a nu uita niciodată că poate deveni mai mult decât crede astăzi.** Pentru că, în cele din urmă, **nu există educație fără știință. Dar nici fără suflet.**

Bibliografie orientativă:

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

Pânișoară, I.-O. – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.

Goleman, D. – *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București.

Hattie, J. – *Visible Learning for Teachers*, Routledge.

OECD – Lucrări și rapoarte privind competențele socio-emoționale și calitatea educației.

Ancore în educație: studiu de caz privind prevenirea abandonului școlar prin intervenție multidisciplinară

Prof. pentru educație timpurie: Băzăvan Larisa-Ionela

Școala Gimnazială Nr. 1 Țicleni, județul Gorj

În inima Olteniei rurale, într-o comunitate în care ulițele poartă amprenta migrației economice, o bancă din clasa a V-a amenința să rămână definitiv goală. A.L., un băiat de 12 ani cu o privire sfioasă și un potențial neplivit, nu reprezenta la început decât o serie de cifre roșii în catalog: peste 65 de absențe într-un singur semestru, note de 3 și 4 la evaluări și o tăcere tot mai adâncă în timpul orelor.

Privit din exterior, A.L. părea un caz clasic de demotivație școlară. Însă, dincolo de cifrele reci din catastiful școlii, se ascundea o realitate emoțională complexă. Rămas în grija bunicii în vârstă după plecarea ambilor părinți la muncă în străinătate, băiatul se confrunta nu doar cu izolarea socio-economică, ci și cu povara invizibilă a anxietății de separare și a sentimentului de neapartenență. Tranziția la ciclul gimnazial a funcționat ca un catalizator negativ, transformând teama de eșec și lacunele acumulate într-un refuz sistematic de a mai trece pragul școlii.

Prezentul studiu de caz urmărește metamorfoza lui A.L. – din stadiul de simplă „statistică de risc" la cel de participant activ și integrat. Prin mobilizarea Mecanismului de Avertizare Timpurie în Educație (MATE) și a resurselor PNRAS, povestea lui A.L. demonstrează că abandonul școlar nu este un destin implacabil, ci un apel disperat după sprijin, ghidaj și o ancoră de încredere.

I. FIȘA DE DIAGNOSTIC: Factorii care conduc la Abandon Școlar

Abandonul școlar nu este un eveniment brusc, ci rezultatul unui proces treptat de deconectare. În cazul elevului A.L., analiza realizată prin platforma MATE a identificat suprapunerea a patru categorii majore de factori de risc:

Categorie factori	Manifestări concrete la nivelul elevului	Consecințe direct observabile
1. Familiali și Socio-Economici	• Ambii părinți plecați la muncă în străinătate. • Îngrijire asigurată de bunica în vârstă. • Venituri reduse ale gospodăriei.	• Lipsă de supraveghere la teme. • Deficit de resurse (rechizite, haine). • Sentiment de izolare și abandon.
2.Școlari și Academici	• Tranziție dificilă de la învățător la profesori multipli.	• Note sub pragul de trecere (3 și 4).

Categorie factori	Manifestări concrete la nivelul elevului	Consecințe direct observabile
	• Lacune acumulate la limba română și matematică.	• Teama de evaluare / ascultare. • Absenteism masiv (>65 absențe/semestru).
3. Psiho-Emoționali	• Anxietate de separare față de părinți. • Stimă de sine scăzută și retragere socială. • Sentimentul de neapartenență la mediu.	• Lipsă totală de motivație școlară. • Refuzul de a mai frecventa orele. • Izolare de grupul de colegi.
4. Comunitari	• Distanță mare față de școală / acces dificil. • Lipsa activităților extrașcolare în comunitate.	• Petrecerea timpului liber neghidat. • Vulnerabilitate la medii nefavorabile.

Concluzia Diagnosticului: Elevul A.L. nu absenta din lipsă de capacitate intelectuală, ci din cauza suprasolicitării emoționale și a absenței unui sistem zilnic de sprijin și ghidaj.

II. PLANUL INTEGRAT DE INTERVENȚIE (Model PNRAS / MATE)

Intervenția s-a bazat pe principiul integrării resurselor școlare, familiale și comunitare, acționând simultan pe trei paliere majore:

1. Echipa Multidisciplinară Mobilizată

Dirigintele a activat Echipa MATE a școlii, implicând direct psihologul școlar, asistentul social din cadrul Primăriei și bunica elevului.

2. Măsuri mulate pe nevoile elevului

- Palier academic și remediere: Includerea în orele săptămânale de remediere (Limba Română și Matematică) finanțate prin PNRAS, desfășurate în grupe mici (3-4 elevi), cu accent pe progrese treptate.
- Palier social și material: Asigurarea unei mese calde zilnice la școală și oferirea unui pachet complet de rechizite și echipamente pentru școală.

- Palier psiho-emoțional: Ședințe bisăptămânale de consiliere individuală axate pe gestionarea anxietății de separare, dezvoltarea mecanismelor de adaptare și creșterea stimei de sine.
- Conectarea familiei la distanță: Stabilirea unor apeluri video periodice (bilunare) între diriginte, părinți și elev, transformând părinții în parteneri activi.
- Elementul mobilizator (pasiunea): Cooptarea elevului A.L. în Cercul de Robotică al școlii, oferindu-i un rol practic în cadrul echipei.

Rezultate Obținute în 6 Luni:

- Scăderea absenteismului cu 80%.
- Stabilizarea mediilor școlare peste nota 7.00.
- Participare activă și integrare socială deplină prin cercul de robotică.

III. PLANUL DE SUSTENABILITATE: Prevenirea recidivei pe termen lung

Pentru a garanta menținerea rezultatelor și a preveni recidiva la trecerea în clasele superioare (VI-VIII), s-a elaborat un protocol structurat pe 4 piloni de sustenabilitate:

1. Rețeaua de ancorare socială („Peer-Tutoring” / Colegul Mentor)

Trecerea de la dependența exclusivă de profesori la sprijinul între egali. Un coleg de clasă cu rezultate bune îl sprijină pe A.L. în organizarea sarcinilor zilnice și a temelor, consolidând în paralel relația de prietenie.

2. Monitorizare pasivă cu praguri de alertă timpurie (Red Flags)

Eliminarea verificărilor zilnice stresante, menținând în schimb 3 indicatori de alertă care declanșează automat reintervenția echipei MATE:

- Prag 1: Acumularea a mai mult de 3 absențe nemotivate într-o lună.
- Prag 2: Scăderea unei note la evaluările secvențiale sub pragul de 5.
- Prag 3: Schimbări bruște de comportament (retragere, tăcere prelungită, stări de agitație).

3. Menținerea parteneriatului cu familia și comunitatea

- Pentru Părinți: Menținerea sesiunilor lunare online cu dirigintele, focalizate pe aprecierea progreselor și încurajarea elevului.
- Pentru Bunică: Asistentul social efectuează vizite lunare pentru a evalua starea de sănătate a bunicii și nevoile logistice ale gospodăriei.

4. Valorificarea pasiunii ca ancoră școlară

Participarea la activitățile extrașcolare îndrăgite (robotică, sport, excursii) este condiționată doar de frecvența constantă la ore, nu de obținerea unor note excelente, păstrând școala ca pe un mediu atractiv și securizant.

BIBLIOGRAFIE :

1. Ministerul Educației – Ordinul de Ministru nr. 6.000/30.12.2021 privind aprobarea Mecanismului de Avertizare Timpurie în Educație (MATE) și a Metodologiei de implementare și utilizare a modulului informatic MATE.
2. Guvernul României – Hotărârea de Guvern nr. 1309/2021 privind aprobarea Programului Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS), finanțat prin Planul Național de Redresare și Reziliență (PNRR).
3. Bădescu, G., Angi, D., & Moldovan, I. (2019) – Impactul migrației părinților asupra copiilor rămași acasă: Adaptare școlară și starea psiho-emoțională, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Neamțu, C. (2003) – Devianța școlară. Prevenire și intervenție, Editura Polirom, Iași.

Bougeons tous ensemble pour la Terre – BUT, o experiență Erasmus+ pentru o educație creativă, reflexivă și relevantă

Prof. Birsan Sorin, Liceul „Charles Laugier", Craiova

Într-o societate aflată într-o continuă transformare, școala nu mai poate fi privită doar ca un spațiu al transmiterii de informații și al formării unor competențe strict disciplinare. Educația contemporană presupune capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru o lume complexă, dinamică și interdependentă, în care probleme precum schimbările climatice, protejarea mediului, consumul responsabil, incluziunea și cooperarea internațională devin preocupări comune ale întregii societăți. În acest context, creativitatea și reflecția pedagogică devin repere esențiale pentru construirea unei educații relevante, umaniste și conectate la realitatea în care trăim.

Proiectul Erasmus **„Bougeons tous ensemble pour la Terre"** a reprezentat, pentru mine și pentru comunitatea educațională implicată, mai mult decât o experiență de mobilitate sau o succesiune de activități dedicate protejării mediului. A fost o oportunitate de a privi educația dintr-o perspectivă mai largă, de a descoperi noi modalități de lucru cu elevii, de a învăța din experiența partenerilor europeni și, mai ales, de a înțelege că educația pentru mediu poate deveni un context autentic pentru dezvoltarea creativității, a spiritului critic, a colaborării și a responsabilității.

Titlul simpozionului, **„Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale"**, oferă un cadru potrivit pentru reflecția asupra acestei experiențe. Proiectul Erasmus mi-a demonstrat că educația devine cu adevărat relevantă atunci când depășește granițele sălii de clasă și îi oferă elevului posibilitatea de a înțelege lumea, de a se implica în transformarea ei și de a lucra alături de ceilalți pentru un scop comun.

O experiență europeană construită în jurul unei probleme comune

„Bougeons tous ensemble pour la Terre" pornește de la o idee simplă, dar profundă: **protejarea planetei este responsabilitatea tuturor**. Cuvântul „ensemble" – împreună – devine esențial. Problemele de mediu nu cunosc granițe administrative, geografice sau culturale, iar soluțiile nu pot fi construite izolat. În acest sens, proiectul Erasmus a creat un spațiu în care elevii și profesorii au putut să colaboreze, să compare perspective și să descopere că, dincolo de diferențele dintre școli, orașe sau țări, există valori și preocupări comune.

Participarea la un astfel de proiect schimbă inevitabil perspectiva profesorului. În activitatea de zi cu zi, suntem adesea preocupați de programe școlare, conținuturi, evaluări și rezultate. Mobilitatea Erasmus ne oferă însă posibilitatea de a ieși din rutina profesională și de a privi educația din exterior. Întâlnirea cu alte sisteme educaționale, cu alți profesori și cu elevi provenind din contexte culturale diferite ne provoacă să ne punem întrebări: Cum învață elevii din alte țări? Ce metode îi motivează? Cum sunt implicați în problemele comunității? Cum putem face școala mai atractivă și mai apropiată de realitate?

Aceste întrebări reprezintă, în sine, un exercițiu de reflecție pedagogică.

Am constatat că un proiect european eficient nu înseamnă doar activități bine organizate, ci și **învățare reciprocă**. Fiecare participant vine cu propriile experiențe, idei și metode, iar întâlnirea acestora generează noi perspective. Profesorul nu mai este doar cel care oferă informație, ci devine, la rândul său, un partener de învățare.

Creativitatea – de la idee la acțiune

Una dintre cele mai importante lecții ale proiectului a fost aceea că educația pentru mediu poate deveni un teren fertil pentru creativitate. Atunci când elevii sunt invitați să se gândească la probleme reale – poluare, risipa resurselor, reciclare, consum responsabil,

protejarea naturii – răspunsurile lor nu se limitează la reproducerea unor informații. Ei sunt provocați să imagineze soluții, să formuleze opinii, să construiască produse, să comunice și să colaboreze.

Creativitatea nu înseamnă doar realizarea unor produse artistice. Ea înseamnă, în primul rând, **capacitatea de a privi o problemă din perspective diferite și de a găsi soluții originale**. În cadrul proiectului, această dimensiune a devenit evidentă prin activitățile colaborative, prin schimbul de idei și prin modul în care elevii au fost încurajați să participe activ.

Un aspect important a fost transformarea elevului din receptor în **actor al procesului educațional**. Atunci când elevul este pus în situația de a rezolva o problemă concretă, de a lua o decizie sau de a propune o soluție, învățarea capătă sens. El nu mai învață doar „pentru notă", ci pentru a putea face ceva cu ceea ce știe.

Această perspectivă poate fi transferată cu ușurință și în activitatea didactică obișnuită. Chiar și disciplinele aparent mai îndepărtate de tematica ecologică pot fi conectate la problemele lumii reale. Matematica, de exemplu, poate deveni un instrument pentru interpretarea consumului de energie, analiza cantității de deșeuri, realizarea unor statistici sau compararea unor date privind resursele naturale. Limba română poate facilita exprimarea opiniilor și argumentarea. Științele pot explica mecanismele fenomenelor naturale, iar disciplinele artistice pot contribui la transmiterea unor mesaje ecologice.

Astfel, proiectul Erasmus a oferit o demonstrație concretă a valorii **învățării interdisciplinare**.

Dimensiunea umanistă a proiectului

Dincolo de obiectivele legate de mediu, experiența „Bougeons tous ensemble pour la Terre" a avut o puternică dimensiune umanistă. A pune planeta în centrul educației înseamnă, în fond, a pune în centrul educației omul și relația sa cu ceilalți și cu mediul în care trăiește.

Întâlnirea dintre elevi proveniți din culturi diferite a fost, poate, una dintre cele mai valoroase componente ale proiectului. Comunicarea într-o limbă străină, colaborarea, depășirea emoțiilor inițiale, descoperirea unor obiceiuri și tradiții diferite au contribuit la dezvoltarea competențelor sociale și interculturale.

Un proiect Erasmus îi învață pe elevi că **diferența nu este un obstacol, ci o resursă**. O altă cultură nu trebuie privită cu suspiciune, ci cu curiozitate. O altă perspectivă nu trebuie respinsă, ci analizată. O altă modalitate de a rezolva o problemă poate deveni o sursă de inspirație.

În acest sens, educația europeană este profund umanistă. Ea formează nu doar competențe, ci și atitudini. Îi ajută pe tineri să devină mai toleranți, mai deschiși, mai responsabili și mai conștienți de apartenența lor la o comunitate mai largă.

Am înțeles, de asemenea, că **relația dintre oameni reprezintă una dintre cele mai puternice resurse educaționale**. O activitate poate fi foarte bine concepută din punct de vedere metodic, dar adevărata ei valoare apare atunci când generează dialog, emoție, colaborare și reflecție.

Profesorul – între experiență, reflecție și schimbare

Participarea la un proiect Erasmus+ reprezintă și o provocare pentru profesor. Ne obligă să ieșim din zona de confort și să ne reevaluăm propriile practici. Vedem alte modalități de organizare a activităților, observăm alte relații profesor–elev și descoperim că unele dintre metodele pe care le folosim pot fi îmbunătățite sau completate.

Reflecția pedagogică începe, de multe ori, cu o întrebare simplă: **„De ce fac ceea ce fac la clasă?"**

Experiența proiectului m-a determinat să privesc mai atent această întrebare. Nu este suficient ca elevul să știe. Este important să înțeleagă de ce are nevoie de acea cunoaștere, cum o poate utiliza și cum poate contribui, prin intermediul ei, la viața comunității.

De asemenea, am redescoperit importanța activităților în care rezultatul nu este întotdeauna previzibil. În educație avem tendința de a căuta răspunsuri corecte și rezultate măsurabile. Creativitatea presupune însă și acceptarea incertitudinii, a încercării și a erorii. Uneori, un răspuns neașteptat al elevului poate fi mai valoros decât unul perfect reprodus din manual, pentru că exprimă o idee personală și poate deschide un nou drum de învățare.
Prin urmare, profesorul devine nu doar transmițător de cunoștințe, ci și **facilitator, mentor, observator și partener de învățare**.

De la proiect la schimbarea practicii educaționale

O experiență Erasmus își atinge adevărata valoare atunci când nu se încheie odată cu întoarcerea acasă. Ceea ce am trăit în cadrul proiectului poate și trebuie să fie transferat în activitatea didactică de zi cu zi.

Una dintre direcțiile pe care le consider importante este utilizarea mai frecventă a **învățării prin proiecte**. Aceasta permite elevilor să lucreze pe perioade mai lungi, să colaboreze, să cerceteze, să formuleze ipoteze și să prezinte rezultate. În același timp, proiectele pot crea legături naturale între discipline.

O altă direcție este utilizarea problemelor reale ca punct de plecare pentru învățare. În loc să pornim întotdeauna de la conținutul teoretic și apoi să căutăm aplicații, putem porni de la o situație concretă și să îi ajutăm pe elevi să descopere cunoștințele de care au nevoie pentru a o înțelege și rezolva.

De asemenea, consider esențială dezvoltarea **competenței de colaborare**. Lumea actuală nu mai valorizează exclusiv performanța individuală. Problemele complexe necesită echipe, dialog și capacitatea de a integra perspective diferite. Activitățile inspirate de proiectul Erasmus pot contribui la formarea acestei competențe.

În cazul disciplinei Matematică, experiența poate fi valorificată prin activități care utilizează date reale despre mediu: consumul de apă și energie, statistici privind reciclarea, evoluția temperaturilor, cantitatea de deșeuri produsă sau analiza unor indicatori privind calitatea mediului. Elevii pot colecta date, le pot organiza în tabele și grafice, pot calcula procente, medii și diferențe și pot formula concluzii. În acest fel, matematica devine un instrument de înțelegere a lumii, nu doar o colecție de formule și algoritmi.

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale

Tema proiectului „Bougeons tous ensemble pour la Terre” este relevantă tocmai pentru că răspunde unei realități complexe. Schimbările climatice, degradarea mediului și utilizarea responsabilă a resurselor sunt probleme care nu pot fi explicate printr-o singură disciplină și nu pot fi rezolvate de o singură categorie profesională.
Școala trebuie să îi ajute pe elevi să înțeleagă această complexitate. Nu este suficient să le spunem că trebuie să protejeze natura. Este nevoie să le oferim contexte în care să descopere **de ce este important, cum pot acționa și ce efect au propriile alegeri**.

Aici apare relevanța educației. O lecție devine relevantă atunci când elevul poate stabili o legătură între ceea ce învață și propria viață. Un proiect devine relevant atunci când produce schimbare. O experiență internațională devine relevantă atunci când ceea ce am învățat este transferat mai departe.
Din această perspectivă, Erasmus nu este doar despre mobilitate. Este despre **schimbare de perspectivă**.

Privind retrospectiv experiența „Bougeons tous ensemble pour la Terre”, consider că una dintre cele mai importante concluzii este aceea că educația trebuie să creeze punți: între școală și societate, între discipline, între profesor și elev, între culturi și între generații.

Creativitatea ne ajută să găsim soluții. Reflecția pedagogică ne ajută să înțelegem dacă ceea ce facem are sens. Cooperarea ne arată că nu suntem singuri în fața provocărilor. Iar

educația pentru mediu ne amintește că fiecare dintre noi are o responsabilitate față de lumea în care trăiește.

Proiectul Erasmus „Bougeons tous ensemble pour la Terre” mi-a confirmat faptul că școala poate fi un spațiu al schimbării reale. Nu trebuie să așteptăm ca elevii să devină adulți pentru a le vorbi despre responsabilitate, colaborare sau protejarea mediului. Putem începe acum, prin activități care le oferă posibilitatea de a participa, de a crea, de a greși, de a reflecta și de a propune soluții.

În fond, **„împreună pentru Pământ”** nu este doar un slogan al unui proiect european. Este o invitație la responsabilitate și, în același timp, o direcție educațională. Pentru că o educație relevantă nu pregătește elevii doar pentru examene, ci pentru viață. Nu îi învață doar să cunoască lumea, ci și să se întrebe ce pot face pentru a o face mai bună.

Iar aceasta este, poate, una dintre cele mai frumoase misiuni ale profesorului: **să transforme curiozitatea în cunoaștere, cunoașterea în conștientizare, iar conștientizarea în acțiune.**

Experiența Erasmus mi-a arătat că schimbarea începe atunci când ne mișcăm împreună – **„Bougeons tous ensemble”** – și că fiecare pas făcut în direcția unei educații mai creative, mai reflexive și mai umane poate deveni un pas înainte pentru școală, pentru comunitate și pentru planeta pe care o împărțim.

De la „Tu nu ești Harap-Alb!” la „Cine ai fi tu în poveste?”. Designul experiențelor de învățare reflexivă la ora de literatură

Profesor**: Bodzsar Corina**

Liceul Tehnologic Transporturi Auto Timișoara

Dacă elevul nu ar mai trebui doar să îl înțeleagă pe Harap-Alb?

Ce se întâmplă când elevul nu mai este întrebat doar cine este Harap-Alb, ce trăsături are sau prin ce probe trece, ci dacă el însuși ar fi acceptat să devină Harap-Alb? Întrebarea schimbă aparent foarte puțin obiectul lecției, însă schimbă radical poziția celui care citește. Elevul nu mai rămâne exclusiv în afara poveștii, într-o poziție din care observă, identifică și explică, ci este invitat să se apropie de mecanismul alegerilor personajului și să se întrebe ce ar fi făcut el însuși în fața necunoscutului, a greșelii, a ajutorului, a fricii sau a responsabilității.

De aici a pornit proiectul didactic *„TU NU EŞTI HARAP-ALB!”*, construit în jurul basmului cult *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă și organizat prin valorificarea principiilor **Design Thinking**. Alegerea acestei abordări nu a urmărit transformarea literaturii într-un pretext pentru activități spectaculoase, ci schimbarea raportului elevului cu textul. Dacă lectura tradițională îl așază adesea în fața unui sens pe care trebuie să îl identifice și să îl argumenteze, experiența reflexivă îl invită să intre în interiorul unei probleme, să privească din perspective diferite, să formuleze întrebări, să imagineze posibilități și să revină critic asupra propriilor alegeri.

În această perspectivă, literatura nu încetează să fie obiect de studiu. Dimpotrivă, textul devine terenul pe care se construiește experiența. Pentru a decide, elevul trebuie să citească; pentru a schimba perspectiva, trebuie să înțeleagă perspectiva personajului; pentru a imagina o altă posibilitate, trebuie să știe mai întâi ce posibilitate construiește textul. Creativitatea nu înlocuiește lectura, ci o obligă să devină activă.

De ce Design Thinking la ora de literatură?

Design Thinking poate fi înțeles ca un proces analitic și creativ care presupune experimentare, generarea și concretizarea unor idei, feedback și revizuire. În modelul cunoscut al Stanford d.school sunt identificate cinci moduri ale procesului: *Empathize, Define, Ideate, Prototype* și *Test*. Acestea nu trebuie însă tratate ca etapele rigide ale unui algoritm, ci ca moduri de lucru între care revenirea, schimbarea perspectivei și reformularea problemei rămân posibile.

Transferată cu prudență în educația literară, această logică poate modifica una dintre întrebările fundamentale ale lecției. În loc ca elevul să fie întrebat numai „Ce înseamnă textul?”,

poate fi provocat să se întrebe și „Ce se schimbă în felul în care înțeleg textul atunci când privesc problema din interiorul lui?”.

Povestea lui Harap-Alb se pretează unui asemenea demers tocmai pentru că este construită pe treceri, alegeri, interdicții, greșeli, întâlniri și transformări. Eroul nu primește de la început identitatea pe care o va avea la sfârșit. El devine prin ceea ce i se întâmplă, prin ceea ce alege, prin ceea ce greșește și prin relațiile pe care le construiește. Din acest motiv, întrebarea „Cine este Harap-Alb?” poate fi completată de una pedagogic mai fertilă: **cum ajunge cineva să devină cel care este?**

În jurul acestei întrebări a fost organizat proiectul. Cele cinci moduri ale Design Thinking nu au fost aplicate mecanic peste text, ci au devenit repere ale unei experiențe de lectură care pornește de la personaj, trece prin problemă și posibilitate, iar la final se întoarce asupra cititorului. Acestor cinci repere li se adaugă în demers un **moment explicit de reflecție metacognitivă**, prin care elevul este invitat să observe nu numai ce a gândit, ci și cum s-a construit sau s-a modificat propria perspectivă.

De la cititor la participant: pașii proiectului

Pasul 1. Empatizează: intră în poveste înainte de a o judeca

Primul pas presupune apropierea de personaj nu printr-o listă de trăsături, ci prin situațiile în care acesta este obligat să aleagă. Elevii urmăresc momentele de vulnerabilitate, ezitare, teamă, încredere sau greșeală și încearcă să reconstruiască perspectiva eroului: ce știe în acel moment, ce nu știe încă, ce alternative poate vedea și ce consecințe nu poate anticipa?

Schimbarea de perspectivă este esențială. Este simplu să judeci alegerea lui Harap-Alb cunoscând deja întreaga poveste, dar personajul nu beneficiază de privilegiul cititorului care știe ce urmează. De aceea, elevii sunt provocați să suspende pentru moment verdictul și să intre în logica situației: **„Ce ai fi putut vedea dacă ai fi fost acolo și nu ai fi știut finalul?”**

În acest punct, empatia nu înseamnă aprobarea comportamentului personajului, ci capacitatea de a înțelege o perspectivă înainte de a o evalua. Lectura devine astfel exercițiu de schimbare a unghiului din care este privită aceeași situație.

Pasul 2. Definește: care este, de fapt, problema lui Harap-Alb?

După apropierea de experiența personajului, elevii sunt invitați să formuleze problema centrală:

- este Harap-Alb prea naiv, prea ascultător, este nepregătit, este problema lipsa experienței sau tocmai imposibilitatea de a dobândi experiență fără a greși?
- este Spânul singura problemă sau întâlnirea cu acesta scoate la suprafață ceva ce exista deja în erou?

În locul unui răspuns unic, elevii formulează variante și încearcă să le susțină prin text. Problema se mută astfel de la eticheta aplicată personajului la relația dintre alegeri, context și devenire.

Întrebarea care organizează această etapă devine: **„Ce trebuie să înțelegem cu adevărat înainte de a încerca să schimbăm povestea?”** A defini problema înseamnă aici a citi mai atent, deoarece o soluție construită pentru o problemă înțeleasă superficial va rămâne ea însăși superficială.

Pasul 3. Imaginează: dacă povestea ar fi putut merge altfel?

Odată problema formulată, elevii intră în etapa generării de alternative. Sunt invitați să imagineze alte alegeri, alte reacții și alte trasee posibile pentru personaj: ce s-ar fi întâmplat dacă Harap-Alb ar fi recunoscut pericolul mai devreme, dacă ar fi refuzat o anumită alegere, dacă ar fi cerut ajutor sau dacă unul dintre personajele întâlnite ar fi intervenit într-un alt moment?

Miza nu este rescrierea arbitrară a basmului. Fiecare alternativă trebuie să rămână în dialog cu logica textului și cu profilul personajului. Elevul descoperă astfel că a imagina o altă poveste presupune să fi înțeles mai întâi povestea existentă. Apare însă și o întrebare mai dificilă: **dacă eliminăm greșelile lui Harap-Alb, mai obținem același Harap-Alb?** Dacă eroul ar evita toate alegerile nepotrivite, ar mai avea loc transformarea sa? În acest punct, greșeala încetează să fie privită numai ca abatere și poate fi discutată ca element al devenirii personajului.

Pasul 4. Construiește: dă formă unei alte posibilități

Ideile formulate sunt transformate într-un produs concret. Elevii construiesc o variantă posibilă a unei situații din text, sub forma unei scene rescrise, a unui traseu alternativ, a unei reprezentări vizuale, a unui dialog, a unei hărți a deciziilor sau a unui alt produs prin care alternativa propusă devine vizibilă și poate fi discutată.

Prototipul are aici o funcție didactică importantă: îl obligă pe elev să treacă de la „aș fi făcut altfel” la explicarea acelui „altfel”:

- ”*Ce anume ar schimba? În ce moment? De ce? Ce consecințe ar produce schimbarea? Ce s-ar pierde din construcția inițială a perso*najului?

În momentul în care ideea capătă formă, ea poate fi examinată. Creativitatea este astfel însoțită de responsabilitatea față de sensul textului.

Pasul 5. Testează: o idee bună rezistă când o privește și altcineva?

Produsele și soluțiile construite sunt puse în dialog, elevii le prezintă, le confruntă cu perspectiva colegilor și revin asupra propriilor alegeri. Nu se urmărește desemnarea unei „povești mai bune” decât cea a lui Creangă, ci testarea coerenței unei interpretări:

- este alternativa compatibilă cu personajul?

- respectă datele textului?
- rezolvă într-adevăr problema identificată sau creează una nouă?
- ce consecință neprevăzută apare?

În această etapă, feedbackul nu vine la sfârșitul învățării ca verdict, ci intră în interiorul procesului. Elevul poate modifica, nuanța sau abandona o idee după ce o privește prin ochii altcuiva. A reveni asupra propriei soluții nu mai înseamnă că prima variantă a fost inutilă, ci că gândirea însăși poate fi revizuită.

Reflecția finală: „Tu nu ești Harap-Alb!", dar cine ai fi tu în poveste?

După parcurgerea celor cinci repere ale Design Thinking, demersul continuă printr-un moment explicit de reflecție. Acesta nu reprezintă un al șaselea pas al modelului Design Thinking, ci extensia metacognitivă prin care experiența de lectură se întoarce asupra celui care a parcurs-o. După ce au intrat în perspectiva personajului, au definit problema, au imaginat alternative, au construit și au testat soluții, elevii revin la întrebarea din care proiectul își extrage titlul.

„Tu nu ești Harap-Alb!" poate suna inițial ca o delimitare: povestea îi aparține altcuiva, experiența eroului nu este experiența cititorului. Dar tocmai această distanță face posibilă reflecția. Elevul nu trebuie să se identifice cu personajul și nici să găsească în propria viață echivalentul fiecărei probe. Poate însă să se întrebe ce face el în fața unei alegeri, cum reacționează atunci când nu știe, cât de repede judecă greșeala altuia și ce înțelege prin a deveni.

Întrebarea finală nu mai este, așadar, „Ești sau nu ești Harap-Alb?", ci **„Cine ai fi tu în poveste?"**. Nu pentru a transforma basmul într-un test de personalitate, ci pentru a face vizibil faptul că orice lectură este și o întâlnire între perspectiva construită de text și perspectiva celui care îl citește.

Reflecția poate fi continuată prin întrebări orientate explicit către propriul proces de gândire: **Ce am presupus prea repede? Ce perspectivă nu am luat în calcul la început? Ce m-a făcut să îmi schimb ideea? Ce aș păstra din prima mea soluție și ce aș modifica acum?** Elevul nu mai reflectează doar asupra personajului, ci și asupra modului în care propria interpretare s-a construit, a fost confruntată cu alte perspective și, eventual, s-a modificat.

Privite împreună, etapele proiectului și reflecția finală alcătuiesc un traseu coerent:

- **intru în perspectiva personajului → definesc problema → imaginez alternative → dau formă unei posibilități → o confrunt cu alte perspective → mă întorc reflexiv asupra propriei gândiri;**

Importantă nu este doar succesiunea etapelor, ci mișcarea pe care o produc. La început, obiectul reflecției este Harap-Alb. Treptat, obiectul reflecției devine și modul în care elevul însuși judecă, alege, imaginează și revizuiește. Textul nu dispare niciodată din ecuație, dar funcția lui se lărgește: din obiect al interpretării devine și mediu al gândirii.

Aici poate fi situată întâlnirea dintre Design Thinking și metacogniție. Primul îl pune pe elev în situația de a schimba perspectiva, de a formula probleme, de a genera și testa posibilități, în timp ce reflecția metacognitivă îl invită să observe ce s-a întâmplat cu propria gândire în acest proces. Astfel, elevul nu învață doar ceva despre Harap-Alb. Poate începe să observe și **felul în care ajunge să creadă ceea ce crede**.

Un risc al activităților creative la ora de literatură este ca ele să devină spectaculoase, dar să se îndepărteze de text. Un afiș, o scenă, un produs vizual sau o poveste alternativă nu reprezintă în sine dovada unei lecturi profunde. Din acest motiv, fiecare etapă a proiectului păstrează o condiție: ideea trebuie să poată fi întoarsă către text și argumentată prin el.

Elevul poate schimba alegerea personajului, dar trebuie să identifice alegerea inițială și contextul ei; poate imagina o altă soluție, dar trebuie să explice ce problemă rezolvă; poate rescrie o scenă, dar trebuie să observe ce efect produce schimbarea asupra sensului. **Libertatea creativă începe, paradoxal, printr-o lectură mai atentă.**

Din această perspectivă, *Design Thinking* nu este folosit ca ornament metodologic și nici ca rețetă rigidă în cinci pași. Valoarea lui se află în tipul de mișcare cognitivă pe care îl face posibil: apropiere, schimbare de perspectivă, problematizare, generare, încercare, feedback și revizuire. Literatura oferă însă materia asupra căreia această mișcare poate lucra.

Într-o asemenea experiență, profesorul nu renunță la rigoare și nici la interpretarea textului, dar renunță la privilegiul de a cunoaște de la început singurul traseu prin care elevul trebuie să ajungă la răspuns. Rolul său este să construiască situațiile în care lectura devine necesară, să formuleze întrebări suficient de bune încât să nu poată fi închise printr-un răspuns mecanic și să readucă permanent creația elevului către text. Această schimbare este importantă. O întrebare precum *„Care sunt trăsăturile lui Harap-Alb?”* poate produce un răspuns corect. Întrebarea „*Dacă Harap-Alb nu ar fi greșit, ar mai fi devenit Harap-Alb?”* cere însă o relație între evenimente, cauze, consecințe și sens, iar întrebarea *„Ce te-a făcut să îți schimbi prima interpretare?”* mută reflecția asupra procesului de gândire însuși.

Profesorul nu dispare din lecție, ci devine proiectantul unei experiențe în care răspunsul nu este oferit înainte ca elevul să fi avut nevoie să îl construiască. Poate că una dintre limitele unei anumite practici a predării literaturii se află chiar în întrebările pe care ne-am obișnuit să le considerăm suficiente. „Cine este personajul?”, *„Care sunt trăsăturile sale?”, „Ce semnifică probele?”* rămân întrebări legitime, dar ele pot fixa personajul tocmai acolo unde literatura îl construiește în mișcare.

Harap-Alb este interesant nu numai prin ceea ce este, ci prin ceea ce **devine**. Iar devenirea lui nu se produce în afara greșelilor, întâlnirilor, relațiilor și alegerilor sale, ci prin ele. De aceea, poate că întrebarea fertilă pentru elev nu este doar „Ce ai fi făcut în locul lui?”, ci și **„Ce s-ar fi schimbat în tine dacă ai fi trecut prin povestea lui?”**

În acest punct, titlul proiectului își schimbă sensul. *„TU NU EȘTI HARAP-ALB!”* nu mai este doar constatarea distanței dintre cititor și personaj. Devine condiția întâlnirii dintre ei. Tocmai

pentru că elevul nu este Harap-Alb poate să îi conteste alegerile, să îi imagineze alternativele, să îl privească din afară și, în cele din urmă, să se întoarcă asupra propriei perspective. Literatura nu îi cere elevului să devină personajul. Îi poate cere ceva mai dificil: **să intre pentru o vreme în posibilitatea de a fi altcineva și să se întoarcă de acolo puțin mai atent la felul în care este el însuși.**

Poate că aici începe lectura reflexivă: nu atunci când elevul poate spune totul despre Harap-Alb, ci atunci când, după ce închide povestea, **una dintre întrebările ei continuă să îl privească**.

Bibliografie

Creangă, I. *Povestea lui Harap-Alb*. Ediția utilizată în activitatea didactică.

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). *What Is Design Thinking and Why Is It Important? Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. DOI: 10.3102/0034654312457429.

Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. (2012). *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education*. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8-19.

Stanford d.school. *Design Thinking Bootleg*. Hasso Plattner Institute of Design at Stanford University.

Dacă nu-mi place cine sunt? Literatura ca laborator al identității adolescentului

Profesor: **Bodzsar Corina**

Liceul Tehnologic Transporturi Auto Timișoara

Dacă „cine sunt?” nu este încă un răspuns?

Există întrebări la care școala îl învață pe elev să răspundă și întrebări în fața cărora, poate, ar trebui să îl învețe să rămână. „Cine sunt?” aparține celei de-a doua categorii, cu atât mai mult în adolescență, când cel care formulează întrebarea se schimbă chiar în timp ce încearcă să îi caute răspunsul. Corpul se transformă, relațiile se reconfigurează, privirea celorlalți capătă o greutate nouă, iar imaginea despre sine încetează să mai pară stabilă. Adolescentul nu încearcă, așadar, doar să înțeleagă lumea, ci și să înțeleagă cine este cel care o privește, astfel încât întrebarea *„Dacă nu-mi place cine sunt?”* ajunge să ascundă una poate și mai tulburătoare: **care dintre toate versiunile mele sunt eu?**

În fața unei asemenea întrebări, literatura are un privilegiu pe care discursul explicativ nu îl are întotdeauna: nu este obligată să ofere soluția, ci poate păstra contradicția, ambivalența și incertitudinea suficient de mult pentru ca cititorul să înceapă să se observe pe sine. Poate că literatura nu îl ajută pe adolescent să afle cine este, dar poate face ceva mai important: **îl învață să nu se teamă de faptul că încă nu știe**.

De la această premisă pornește experiența didactică prezentată în demersul de față, construită în jurul unui fragment din volumul *Exuvii* de Simona Popescu și al unei fișe de lectură reflexivă intitulate *„Fișă de frământat mintea”*. Activitățile propuse deplasează treptat accentul de la identificarea informațiilor despre text către observarea propriilor procese de percepție, rememorare, interogație și construire a identității, fără ca textul literar să devină un simplu pretext pentru confesiune. Dimpotrivă, el rămâne punctul de plecare și spațiul de mediere: elevul nu este invitat să abandoneze literatura pentru a vorbi despre sine, ci să ajungă la sine **prin literatură**.

În *Exuvii*, adolescența nu apare doar ca etapă biologică sau cronologică, ci ca experiență a desprinderii de o formă anterioară a sinelui, cu alte cuvinte, este despre **adolescența, între pielea părăsită și pielea care încă nu se potrivește.** Corpul, până atunci firesc și aproape transparent pentru copil, devine vizibil, este privit, evaluat, comparat și uneori resimțit ca străin. Imaginea „hainei” care uneori strânge, alteori este prea largă surprinde tocmai dificultatea locuirii unui sine aflat în transformare: adolescentul nu mai încape complet în copilul care a fost, dar nici nu poate locui încă identitatea adultului care va deveni.

Titlul *Exuvii* amplifică această semnificație. În sens biologic, exuvia este învelișul abandonat în procesul de transformare, iar transferată în planul identității, metafora deschide o întrebare fertilă pedagogic: **ce se întâmplă cu toate formele de noi înșine pe care le lăsăm în urmă?** Creșterea poate fi privită astfel nu numai ca acumulare, ci și ca desprindere, pentru că, pentru a deveni, renunțăm la gesturi, obiecte, credințe, frici, certitudini și reprezentări despre noi înșine. Faptul că le-am abandonat nu înseamnă însă că ele nu ne mai aparțin biografic. Pielea părăsită nu mai este corpul, dar păstrează forma corpului care a locuit-o.

Tocmai în această tensiune dintre continuitate și schimbare, textul Simonei Popescu poate deveni mai mult decât obiect al interpretării literare, funcționând ca mediator între adolescent și propria experiență a devenirii. Se spune adesea că adolescentul „se regăsește" în literatură, însă metafora oglinzii, oricât de seducătoare, presupune existența unei identități suficient de stabile pentru a putea fi reflectată. În adolescență, tocmai această stabilitate este pusă sub semnul întrebării. De aceea, ar fi poate mai potrivit să privim textul literar ca pe o **suprafață de refracție**. Experiența trece prin povestea, imaginile și limbajul altcuiva și se întoarce către cititor modificată, făcând posibil ca adolescentul să se privească dintr-un unghi din care, singur, poate nu s-ar fi privit, iar această distanță este importantă și pedagogic, deoarece întrebarea directă „*Cine ești?"* poate fi prea mare, prea abstractă sau prea intimă. Literatura introduce un al treilea element între profesor și elev, textul, astfel încât nu trebuie să începem cu *„Spune-mi cine ești",* ci putem începe cu *„Ce înseamnă pentru tine această imagine?"*. Drumul către sine devine astfel posibil fără ca profesorul să transforme ora de literatură într-o confesiune obligatorie. **Literatura îi permite adolescentului să vorbească despre sine fără a fi obligat să înceapă direct cu sine**, iar tocmai această mediere poate transforma lectura într-un spațiu al reflecției, nu al expunerii.

Relația dintre literatură și construirea sinelui poate fi pusă în legătură cu noțiunea de identitate narativă. În psihologia contemporană, identitatea nu este înțeleasă doar ca un inventar de trăsături relativ stabile, ci și ca o poveste interioară aflată în continuă reorganizare, prin care omul încearcă să lege ceea ce a fost, ceea ce este și ceea ce își imaginează că ar putea deveni. Experiențele nu sunt doar trăite și apoi depozitate în memorie, ci sunt selectate, interpretate și integrate într-o poveste despre sine. Adolescența are o importanță particulară în acest proces, deoarece reflecția asupra propriei experiențe devine mai complexă, iar întrebarea *„Cine sunt?"* începe să includă inevitabil alte întrebări: ce păstrez din ceea ce am fost, ce am lăsat în urmă, ce experiențe consider că m-au schimbat și cum îmi imaginez persoana care voi deveni? Tocmai aici universul metaforic din *Exuvii* întâlnește firesc reflecția asupra identității, pentru că textul însuși deschide problema continuității sinelui, a metamorfozei și a raportului dintre ceea ce părăsim și ceea ce păstrăm.

Întrebarea identitară poate fi, astfel, reformulată: **ce poveste spun despre mine atunci când încerc să explic cine sunt?**

Pornind de aici, *„Fișa de frământat mintea"* a fost construită ca un traseu reflexiv, nu ca o succesiune de exerciții independente. Fiecare activitate pornește dintr-o imagine sau dintr-o tensiune prezentă în text și deschide o altă perspectivă asupra identității adolescentului.

De la text la sine: organizarea demersului didactic

Demersul este alcătuit *din șapte exerciții succesive*. Intenția nu a fost aceea de a adăuga textului literar o serie de activități creative fără legătură între ele, ci de a construi o mișcare dinspre concret spre reflexiv, dinspre corp și schimbările observabile spre memorie, continuitatea sinelui și proiecția de sine în viitor.

1. Cartografia corpului străin: corpul pe care îl am și corpul pe care îl percep

Primul exercițiu pornește de la imaginea corpului care începe să fie resimțit ca străin:

- elevii primesc provocarea de a se imagina exploratori ai unui „continent necunoscut", propriul corp adolescent, și de a realiza o hartă metaforică pe care marchează patru tipuri de spații: „zonele de recunoaștere", adică aspectele care le sunt încă familiare, „teritoriile străine", cele care îi surprind sau îi neliniștesc, „granițele mobile", unde percep întâlnirea dintre copilărie și maturitate, și „punctele de observație", momentele în care devin conștienți de schimbare;
- *harta* nu urmărește descrierea sau evaluarea fizică a corpului, ci transformarea unei experiențe dificil de verbalizat într-o reprezentare simbolică.

Exercițiul se încheie cu întrebarea: **„Dacă trupul tău este o «haină», cine este cel care o poartă? Unde se află adevăratul «tu»?"** În acest punct, lectura se deplasează de la imaginea literară către problema identității.

2. Jurnalul metamorfozei: ce mi se întâmplă și ce se întâmplă în mine

Al doilea exercițiu valorifică opoziția dintre lumea exterioară și lumea interioară prezentă în fragment. Timp de o săptămână, elevii construiesc un jurnal cu două coloane:

- în prima notează evenimente din exterior, ceea ce au văzut, auzit sau trăit;
- în cea de-a doua consemnează gândurile, emoțiile sau reflecțiile produse de acele experiențe;
- la final, trasează legături între cele două coloane și observă eventualele regularități.

Activitatea îi conduce către o distincție importantă: **ceea ce mi se întâmplă nu este identic cu ceea ce construiesc interior din ceea ce mi se întâmplă**. Elevul începe astfel să observe nu numai experiența, ci și felul în care o interpretează.

3. Colecția de „exuvii": cine am fost și ce am lăsat în urmă

Metafora centrală a volumului devine punctul de plecare pentru al treilea exercițiu:

- elevii alcătuiesc o colecție simbolică de „exuvii", folosind obiecte, fotografii, cuvinte sau amintiri care pot reprezenta forme ale sinelui pe care le-au depășit: o jucărie la care nu se mai raportează în același fel, un cuvânt pe care nu îl mai folosesc, o credință abandonată sau un mod de a fi în care nu se mai recunosc.

Exercițiul nu se încheie însă cu inventarul lucrurilor părăsite, ci cu problema continuității: **„Dacă lași în urmă atâtea «piei», ce rămâne constant? Există un nucleu care nu se schimbă niciodată?”** Metafora literară devine astfel un instrument pentru explorarea tensiunii dintre schimbare și permanență.

4. Dialogul între lumi: copilul, adolescentul și adultul posibil

În al *patrulea exercițiu:*

- elevii scriu un dialog între trei personaje simbolice care „locuiesc” în aceeași persoană: copilul, adolescentul și adultul viitor; cele trei voci discută despre o decizie, fiecare din propria perspectivă.

Dincolo de dimensiunea ludică, exercițiul face vizibilă temporalitatea identității, elevul poate privi simultan către cel care a fost, către cel care este și către cel care își imaginează că va deveni. Întrebarea inițială, „Cine are argumentele cele mai puternice?”, poate conduce către una mai profundă: **cine este cel care poate asculta toate aceste voci?** Identitatea începe să fie percepută nu ca o formulă fixă, ci ca un dialog între versiuni succesive ale sinelui.

5. Harta întrebărilor fără răspuns: a învăța să rămâi în întrebare

Al cincilea exercițiu pornește de la „întrebările fără răspuns” din fragment:

- elevul așază în centrul paginii o întrebare importantă pentru el și construiește în jurul acesteia o mulțime de întrebări secundare. Particularitatea sarcinii este că nu i se cere să răspundă la ele. Pentru fiecare întrebare caută, în schimb, o metaforă sau o imagine poetică.

În acest fel, întrebarea încetează să mai fie tratată ca un gol care trebuie umplut imediat printr-un răspuns și devine un spațiu al reflecției. O formulare precum „*Sunt o insulă în ocean sau o picătură în ocean?”* nu rezolvă experiența singurătății, dar o face reprezentabilă. Uneori, înainte de a putea explica ceea ce trăim, avem nevoie de un limbaj prin care să ne putem apropia de acel lucru, iar literatura oferă tocmai un asemenea limbaj.

6. Experimentul „hainei” perfecte: între sinele actual și sinele imaginat

Pornind de la metafora *„hainei”* care uneori strânge și alteori este prea largă:

- elevii sunt invitați să își imagineze că și-ar putea „croi” corpul și identitatea după propria dorință. Notează ce ar păstra, ce ar schimba, ce ar adăuga și ce ar elimina;

- partea esențială a exercițiului vine însă după această proiecție:
- elevul este invitat să se întrebe de ce dorește anumite schimbări și de unde provin criteriile după care își evaluează sinele actual. Astfel, exercițiul nu urmărește

construirea unei identități „perfecte”, ci observarea distanței dintre **cine cred că sunt, cine aș vrea să fiu și privirea prin care mă evaluez**.

7. Capsula timpului emoțional: cine sunt acum pentru cel care voi deveni

Ultima activitate mută perspectiva spre viitor:

- elevii creează o „capsulă a timpului” destinată propriei versiuni adulte, în care includ o scrisoare către sine peste zece ani, „marile revelații” și „marile neliniști” ale prezentului, un obiect simbolic care îi reprezintă și o promisiune formulată prin începutul „Nu voi uita niciodată că...”.

În acest exercițiu, viitorul devine un punct din care prezentul poate fi privit retrospectiv, pentru a-i spune adultului de mai târziu „cine sunt acum”, adolescentul trebuie să selecteze ceea ce consideră semnificativ în propria experiență. Întrebarea finală, **„Ce vreau să rămână viu din adolescentul care sunt astăzi?”**, leagă memoria, identitatea prezentă și sinele posibil.

Cele șapte activități construiesc împreună un traseu care poate fi sintetizat astfel:

- **mă observ → observ ce se întâmplă în mine → mă raportez la cine am fost → pun în dialog versiunile mele → îmi observ întrebările → imaginez cine aș putea fi → mă privesc dinspre viitor.**

În această succesiune se află miza demersului. Elevul nu primește o definiție a adolescenței și nici nu este solicitat să formuleze una definitivă despre sine, el parcurge, prin intermediul textului literar, o serie de schimbări de perspectivă asupra propriei experiențe. Literatura nu îi spune cine este, ci creează condițiile în care poate începe să observe **cum își construiește răspunsul la întrebarea „cine sunt?”**

Privite astfel, activitățile urmăresc o deplasare de la experiență la observarea experienței. Elevul nu este solicitat doar să gândească sau să răspundă, ci și să observe ce gândește, ce asociază, ce s-a modificat în reprezentarea sa și ce întrebări nu poate încă soluționa. Tocmai această distanță față de propriul proces mental apropie demersul de reflecția metacognitivă, fără a transforma însă ora de literatură într-o lecție de psihologie.

Un asemenea demers modifică inevitabil rolul profesorului, dar nu îl transformă în psiholog sau psihoterapeut. Există o tentație subtilă în activitățile reflexive de a interpreta răspunsurile elevilor: o anumită metaforă poate părea revelatoare, un refuz de a răspunde poate fi citit ca semn al unei dificultăți, iar un text neașteptat poate fi tratat ca dezvăluire personală. Tocmai aici trebuie păstrată cu claritate granița dintre intervenția pedagogică și interpretarea psihologică. Profesorul de literatură creează contexte de lectură, formulează întrebări, oferă limbaj, protejează libertatea interpretării și îl ajută pe elev să observe relația dintre text și propria construire de sens. Unele răspunsuri pot rămâne private, unele exerciții pot fi realizate ficțional sau metaforic, iar unele întrebări pot rămâne fără răspuns, pentru că *dreptul la reflecție trebuie să includă și dreptul de a nu te expune.*

Această perspectivă nu presupune abandonarea analizei literare, ci schimbarea punctului în care aceasta se oprește, imaginea hainei, metafora exuviei, opoziția dintre interior și exterior, granița dintre copilărie și maturitate și problematica transformării trebuie observate și interpretate în text înainte de a fi transferate asupra experienței personale.

După întrebarea *„Ce înseamnă această metaforă în text?”* poate apărea însă o alta, „*Ce m-a făcut această metaforă să observ?”*, iar după *„Cum este reprezentată adolescența?”* poate urma *„Ce idee despre adolescență aveam înainte de lectură și ce s-a modificat?”*.
În acel moment, elevul începe să observe nu numai obiectul cunoașterii, ci și transformarea propriei perspective. Aici se află una dintre întâlnirile cele mai fertile dintre literatură și metacogniție: textul rămâne text, dar lectura devine și prilej de observare a celui care citește.

Școala este construită, în mare măsură, în jurul răspunsului: întrebarea primește un răspuns, exercițiul o rezolvare, testul un punctaj. Identitatea nu funcționează însă astfel. *„Cine sunt?”* nu este o problemă care se rezolvă în adolescență și al cărei răspuns rămâne apoi valabil pentru totdeauna. De aceea, una dintre contribuțiile literaturii la educația adolescentului poate fi tocmai legitimarea identității ca proces. A nu ști încă cine vei deveni nu reprezintă un deficit. A te contrazice nu înseamnă neapărat incoerență, iar faptul că o versiune mai veche a ta nu te mai reprezintă nu înseamnă că ea a fost falsă. A crește presupune și revizuire.

În acest sens, **exuvia** oferă o metaforă pedagogică remarcabilă: **ceea ce părăsim nu este întotdeauna ceea ce negăm, uneori este forma care a făcut posibilă forma următoare**. Textul literar poate rămâne, așadar, obiect al cunoașterii și, simultan, poate deveni instrument al reflecției, elevul identifică metafora, dar observă și ce produce ea în propria gândire, analizează perspectiva unei voci literare, dar devine atent și la perspectiva din care își construiește propria poveste, observă transformarea din text și începe să recunoască faptul că și propria identitate are o istorie, astfel, literatura nu îi oferă adolescentului o identitate, ci **îi oferă un limbaj cu care să o poată construi, interoga și rescrie**.

Afirmația din *Exuvii*, *„Cine de adolescență scapă, de el scapă, de cel adevărat”,* poate fi citită, în acest context, nu ca o idealizare a adolescenței, ci ca un avertisment împotriva uitării. Adultul nu apare din nimic, ci poartă, chiar dacă uneori nu le mai recunoaște, urmele succesivelor sale „exuvii”. Poate că miza educației nu este, atunci, să îi spună adolescentului cine este și nici să îi ofere o versiune ideală către care trebuie să tindă, ci să îi ofere limbajul, timpul și siguranța necesare pentru a-și observa propria devenire.

Întrebarea de la care am pornit, *„Dacă nu-mi place cine sunt?”*, nu cere neapărat un răspuns liniștitor, ci poate conduce către o altă întrebare: dar dacă *„cine sunt” nu este încă un răspuns, ci o întrebare în devenire?* Literatura nu rezolvă această întrebare, dar o poate face locuibilă și poate oferi adolescentului nu definiția celui care este, ci ceva poate mai important: ***dreptul de a deveni înainte de a fi definit.***

Bibliografie

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). *Narrative Identity*. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238.

McLean, K. C. (2008). *The Emergence of Narrative Identity*. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1685-1702.

McLean, K. C. (2017). *And the story evolves: The development of personal narratives and narrative identity*. În J. Specht (Ed.), *Personality Development Across the Lifespan*, pp. 325-338. Academic Press.

Popescu, S. (2016). *Exuvii*. Iași: Polirom.

TEMA DESTINULUI ÎN LITERATURĂ

Școala Gimnazială Ciortești
Prof. Bogdănici Gabriela

Tema destinului reprezintă ideea că viața omului este condusă de o forță mai presus de voința lui, pe care nu o poate evita. În numeroase opere din literatura noastră tema reprezintă o alegere asumată și nu un context. In romanul *Ion* de Liviu Rebreanu soarta e o suma de opțiuni greșite pe care personajul Ion le face, însă ursita nu poate fi schimbată. Același lucru se întâmplă și în cazul lui Ghiță din nuvela „Moara cu noroc".

Despre destin putem vorbi și în cazul lui *Faust* care a exercitat fascinatie în spațiul românesc și a provocat personalități ale literaturii romane în talmacirea sa. Edițiile traduse de Mihail Nemeș, Ștefan Augustin Doinaș sau Lucian Blaga prezinta versiuni ale operei germane însă esentialul rămâne același.

Doctorul Heinrich Faust, dezamăgit de limitele cunoașterii umane și gata să isi puna capat zilelor , încheie o înțelegere cu demonul Mefistofel. Acesta îi redă tinerețea și placerile lumii, dar dacă Faust va găsi vreodată o clipă atât de fericită încât să dorească să o oprească în loc („O, clipă, rămâi, ești atât de frumoasă!"), atunci sufletul său va aparține iadului. Cu ajutorul lui Mefistofel, Faust o seduce pe tânăra și nevinovata Margareta (Gretchen). Povestea de iubire se sfârșește tragic: mama Margaretei este otrăvită din greșeală, fratele ei este ucis de Faust în duel, iar Margareta, înnebunită de durere, își ucide propriul nou-născut. Ea este condamnată la moarte, dar refuză să evadeze cu Faust și își predă sufletul lui Dumnezeu, fiind salvată.

Cioran in volumul *Ispita de a exista* afirma ca „Ideea destinului; eu o respingeam din toate puterile, vedeam in ea doar viclenia lașului, o scuză pentru toate renunțările, o expresie a bunului-simt si a funebrei sale filosofii" însă soarta pare nu doar o cale prestabilită, ci și o sumă a alegerilor mai bune sau mai puțin bune în funcție de caracterul personajului și de forța sa interioară.

Bibliografie

Camelia Gvrila, Mihaela Dobos, *Limba si literatura romana pentru concursuri*, clasele XI-XII, 2014

Goethe, Faust, Paralela 45,2005

Simpozion Educațional Internațional „ACADEMIA DE VARĂ PENTRU EDUCAȚIE CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ, EDIȚIA A II-A” Sesiunea de Comunicări Științifice: „Educație cu Suflet și Știință”

CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE-

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

SECȚIUNEA 2-Studii de caz și exemple de bune practice

PROFESORUL REFLEXIV-PROMOTOR AL CREATIVITĂȚII ȘI AL ÎNVĂȚĂRII AUTENTICE

Prof. Boicu Mariana Daniela

Școala Gimnazială Nr.1 Dimăcheni

Introducere

Trăim într-o perioadă în care schimbarea a devenit parte firească a vieții. Copiii de astăzi cresc într-o lume în care informația este la un click distanță, tehnologia pătrunde tot mai mult în activitățile cotidiene, iar profesiile și competențele necesare viitorului se află într-o continuă transformare. Într-un asemenea context, școala nu mai poate avea ca principală misiune memorarea și reproducerea unor informații. Ea trebuie să îi învețe pe copii cum să gândească, cum să aleagă, cum să creeze, cum să colaboreze și, mai ales, cum să învețe.

Din perspectiva mea de cadru didactic pentru învățământul primar, cred că una dintre cele mai importante schimbări este trecerea de la întrebarea „Ce trebuie să îi predau copilului?” la întrebarea „De ce are nevoie acest copil pentru a putea învăța și pentru a se dezvolta?”. Această schimbare aparent simplă modifică profund relația dintre profesor și elev.

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică sunt, în acest sens, două repere esențiale ale unei educații relevante și umaniste. Creativitatea îi permite copilului să privească lumea din mai multe perspective, iar reflecția îl ajută pe profesor să își analizeze propriile alegeri și să adapteze demersul didactic la realitatea clasei.

Creativitatea nu înseamnă doar „a fi talentat”

În practica școlară, creativitatea este uneori asociată aproape exclusiv cu desenul, muzica, literatura sau activitățile artistice. În realitate, un copil poate fi creativ atunci când găsește o altă soluție la o problemă de matematică, când formulează o întrebare neașteptată, când propune o regulă pentru un joc sau când găsește o modalitate originală de a-și prezenta ideile.

De aceea, consider că profesorul trebuie să ofere elevilor dreptul de a încerca. Un copil care se teme să greșească va evita să propună idei noi. În schimb, un copil care simte că opinia lui este ascultată va fi mai dispus să exploreze. Un climat creativ nu se construiește printr-o singură metodă didactică. El se construiește prin atitudinea profesorului. Atunci când răspunsul elevului este întâmpinat cu „Interesant! Cum ai ajuns la această idee?”, copilul înțelege că procesul său de gândire este important, nu doar rezultatul final.

În cadrul activităților de la clasă, pot fi utilizate întrebări deschise, brainstormingul, metoda cubului, pălăriile gânditoare, explozia stelară, dramatizarea, jocul de rol, proiectele și învățarea prin descoperire. Valoarea acestor metode nu constă însă în simpla lor utilizare, ci în modul în care sunt raportate la obiectivele lecției și la particularitățile elevilor.

Studiu de caz I – „Există un singur răspuns corect?”

Într-o activitate de matematică, profesorul poate propune elevilor o problemă care permite mai multe modalități de rezolvare: „Avem 24 de obiecte pe care dorim să le așezăm în grupuri egale. În câte moduri putem realiza gruparea?” Un exercițiu aparent simplu poate deveni o adevărată provocare pentru gândirea elevilor. Un copil poate utiliza desenul, altul poate folosi obiecte concrete, un altul poate scrie operații, iar un elev poate face legătura cu înmulțirea.

În loc să urmărească doar răspunsul final, profesorul discută cu elevii despre drumul către răspuns: „Cum ai gândit?”, „De unde ai pornit?”, „Poți găsi o altă variantă?”, „Există o soluție mai rapidă?”

Prin astfel de întrebări, matematica încetează să mai fie doar un exercițiu de calcul și devine un exercițiu de gândire.

În etapa finală, elevii pot reflecta asupra propriei activități. Unii pot spune că au descoperit o soluție nouă, alții că au învățat de la un coleg, iar alții că au înțeles că aceeași problemă poate fi privită în mai multe moduri. Această experiență dezvoltă nu numai competențele matematice, ci și flexibilitatea gândirii, comunicarea și încrederea în propriile capacități.

Profesorul reflexiv – cel care învață din propria clasă

Un profesor eficient nu este cel care desfășoară fiecare lecție exact așa cum a planificat-o, indiferent de reacțiile elevilor. Dimpotrivă, profesorul reflexiv este cel care poate modifica planul atunci când observă că elevii au nevoie de o altă abordare. Planificarea este necesară, dar realitatea clasei este întotdeauna mai complexă decât orice proiect didactic. După o lecție, îmi pot pune câteva întrebări simple: „Au fost implicați toți elevii?", „Cine a avut dificultăți?", „Ce activitate i-a motivat cel mai mult?", „Unde am pierdut atenția clasei?", „Ce aș putea face diferit data viitoare?" Aceste întrebări transformă experiența de la clasă într-o sursă de dezvoltare profesională.

Reflecția pedagogică nu presupune să căutăm permanent greșeli, ci să înțelegem mai bine ceea ce se întâmplă. Uneori, o lecție aparent nereușită poate deveni cea mai valoroasă experiență profesională, dacă profesorul analizează cauzele și găsește alternative.

Studiu de caz II – Când diferențele dintre elevi devin resurse

Într-o clasă primară pot exista diferențe semnificative între nivelurile elevilor. Unii copii citesc fluent și rezolvă rapid sarcinile, în timp ce alții au nevoie de explicații suplimentare, de materiale concrete sau de mai mult timp. O abordare uniformă poate produce frustrare: elevul care lucrează mai repede se plictisește, iar cel care întâmpină dificultăți ajunge să creadă că „nu este bun". În această situație, diferențierea devine o necesitate. Într-o activitate de lectură, de exemplu, pot fi propuse sarcini diferite, dar orientate către același obiectiv. Un grup poate identifica ideile principale și mesajul textului, un alt grup poate ordona imagini corespunzătoare acțiunii, iar elevii care au nevoie de sprijin pot lucra cu un text mai scurt și cu suport vizual. Important este ca fiecare copil să aibă posibilitatea de a experimenta succesul și de a simți că progresul său este observat și valorizat.

Exemple de bune practici

Învățarea prin proiecte reprezintă una dintre practicile care pot reuni creativitatea, colaborarea și reflecția. Un proiect precum „Satul meu – între tradiție și viitor" poate integra limba română, matematica, geografia, artele vizuale și educația civică. Elevii pot realiza interviuri, pot colecta informații despre tradiții, pot crea postere și pot prezenta comunității rezultatele.

O altă bună practică este utilizarea tehnologiei în scop creativ. Instrumentele digitale pot fi folosite nu doar pentru prezentarea unor informații, ci și pentru ca elevii să creeze povești digitale, quiz-uri, postere, benzi desenate sau prezentări. Jocul didactic rămâne, de asemenea, o resursă valoroasă. Prin joc, elevii pot învăța fără presiunea permanentă a evaluării, pot colabora și pot exersa luarea deciziilor.

O practică simplă, dar eficientă, este jurnalul reflexiv. La finalul unei activități, elevii pot completa enunțuri precum: „Astăzi am învățat...", „Cel mai mult mi-a plăcut...", „Mi s-a părut dificil...", „Am descoperit că pot..." sau „Data viitoare voi...". În acest fel, copilul începe să își observe propriul proces de învățare.

Profesorul – model de învățare continuă

Într-o lume caracterizată prin schimbare rapidă, profesorul nu poate rămâne doar un utilizator al unor metode consacrate. El trebuie să fie un profesionist care învață permanent, experimentează și își adaptează practica. Participarea la formări, schimbul de experiență, observarea colegilor, analiza rezultatelor elevilor și documentarea profesională sunt modalități prin care cadrul didactic își poate îmbunătăți activitatea. Profesorul devine astfel un cercetător al propriei practici. Clasa nu este doar locul în care se aplică metode învățate, ci și locul în care acestea sunt testate, analizate și adaptate. Fiecare grup de elevi este diferit, iar ceea ce funcționează într-o clasă poate necesita modificări în alta.

Concluzii

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică reprezintă două dimensiuni inseparabile ale educației contemporane. Creativitatea îi oferă elevului posibilitatea de a explora, de a imagina, de a construi și de a găsi soluții originale, în timp ce reflecția îl ajută pe profesor să înțeleagă mai bine procesul de învățare și să își adapteze permanent intervenția educațională.

O educație relevantă și umanistă nu înseamnă doar transmiterea unor competențe și informații, ci formarea unei persoane capabile să gândească independent, să colaboreze, să respecte diversitatea, să își exprime emoțiile și opiniile și să se adapteze unei lumi complexe.

Școala trebuie să fie un spațiu al întrebărilor, al explorării și al dialogului. Profesorul nu trebuie să se teamă de răspunsurile neașteptate ale elevilor, ci să le transforme în oportunități de învățare. Greșeala nu trebuie privită ca un eșec, ci ca o etapă firească a procesului de învățare.

În definitiv, educația autentică începe atunci când copilul nu mai este întrebat doar „Ce ai învățat?", ci și „Cum ai gândit?", „Ce ai simțit?", „Ce ai descoperit?" și „Ce ai putea face diferit?". Iar profesorul, la rândul său, își pune aceleași întrebări despre propria activitate.

Prin urmare, cultivarea creativității și reflecția pedagogică nu sunt doar metode sau tehnici educaționale, ci reprezintă o atitudine profesională și umană, prin care școala poate răspunde mai bine provocărilor lumii actuale și poate contribui la formarea unor copii autonomi, empatici, creativi și pregătiți să construiască viitorul.

Bibliografie:

Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ,* București, Editura Didactică și Pedagogică.

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

Iucu, R. B. (2008), *Instruirea școlară*, Perspective teoretice și aplicative, Iași, Editura Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2017), *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică,* Iași, Editura Polirom.

Joița, E. (2006), *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii,* București, Editura Aramis.

Gardner, H. (2006), *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică,* București, Editura Sigma.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Școli creative. Revoluția de la baza educației care transformă educația ,* București ,Editura Publica.

Dewey, J. (1972), *Democrație și educație ,*București, Editura Didactică și Pedagogică.

Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action,* New York, Basic Books.

OECD (2019),*OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030,* Paris, OECD Publishing.

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

Ministerul Educației, *Programa școlară pentru învățământul primar* – documente curriculare în vigoare.

GREȘEALA CARE NE ÎNVAȚĂ – VALORIFICAREA ERORII CA RESURSĂ PENTRU REFLECȚIE, CREATIVITATE ȘI PROGRES LA CICLUL PRIMAR. STUDIU DE CAZ ȘI EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Autor: Boșogea-Tudor Ileana-Marcela

Instituția: Școala Gimnazială „Gheeorghe Magheru” - Caracal

Argument

În activitatea școlară, greșeala este inevitabilă. Copilul formulează ipoteze, încearcă strategii, compară rezultate, revine asupra unei soluții și își reconstruiește treptat înțelegerea. Cu toate acestea, în experiența școlară a elevului, greșeala poate dobândi o semnificație negativă atunci când este asociată exclusiv cu nota, sancțiunea, comparația cu ceilalți sau teama de a răspunde.

La ciclul primar, această problemă merită o atenție aparte. Copilul își formează nu numai deprinderile fundamentale de citit, scris și calcul, ci și reprezentări despre propria capacitate de a învăța. Reacția adultului în fața unei erori poate influența disponibilitatea elevului de a încerca din nou, de a cere ajutor, de a formula întrebări și de a-și exprima propriile idei.

Propunerea de bună practică este centrată pe valorificarea pedagogică a greșelii, în care răspunsul incorect nu reprezintă punctul final al unei sarcini, ci începutul unei scurte investigații: Cum am gândit? Unde s-a schimbat direcția raționamentului? Ce informație mi-a scăpat? Ce altă cale pot încerca?

O asemenea abordare nu înseamnă ignorarea greșelii și nici diminuarea exigenței. Dimpotrivă, presupune identificarea și corectarea ei într-un context în care copilul participă activ la descoperirea cauzei și la reconstruirea răspunsului.

Repere psihopedagogice

Din perspectiva constructivistă, elevul construiește și reorganizează cunoașterea prin interacțiunea dintre experiențele anterioare și situațiile noi de învățare. Concepția lui Jean Piaget asupra dezvoltării cognitive evidențiază caracterul activ al acestei construcții.

Perspectiva socioculturală asociată lui Lev S. Vygotsky acordă un rol esențial interacțiunii sociale și medierii. Pentru practica didactică, aceasta susține importanța dialogului profesor–elev și elev–elev și a sprijinului oferit copilului pentru realizarea unor sarcini pe care nu le-ar putea rezolva încă independent.

Jerome S. Bruner accentuează participarea activă a elevului la construirea sensului și importanța sprijinului pedagogic adaptat. Albert Bandura, prin conceptul de autoeficacitate, arată importanța modului în care persoana își percepe capacitatea de a reuși. John Hattie evidențiază rolul feedbackului atunci când acesta oferă informații utile despre sarcină, proces și pașii următori. Perspectiva lui Carol S. Dweck asupra credințelor referitoare la capacitate este relevantă pentru felul în care copilul interpretează dificultatea și progresul.

În pedagogia românească, lucrările lui Ioan Cerghit, Constantin Cucoș și Ion-Ovidiu Pânișoară oferă repere pentru metodele didactice, comunicarea educațională și organizarea unei pedagogii active.

De la corectarea greșelii la investigarea ei

Practica poate fi organizată în cinci momente: 1. Observ – Ce nu se potrivește? 2. Explic – Cum am gândit? 3. Descopăr – Unde s-a produs schimbarea? 4. Încerc altfel – Ce altă strategie pot folosi? 5. Reflectez – Ce am aflat din această greșeală?

Parcursul nu trebuie transformat într-un algoritm rigid și nu este necesar pentru fiecare eroare minoră. El devine valoros atunci când greșeala dezvăluie un mod de gândire ce merită analizat.

Studiu de caz pedagogic: „Problema cu două răspunsuri"

Se propune elevilor situația: „Într-o cutie sunt 24 de creioane. Câte creioane ar putea fi roșii și câte albastre? Găsește cât mai multe posibilități."

Copiii pot formula variante precum 12 și 12, 10 și 14, 6 și 18. Un elev poate scrie: 15 creioane roșii + 10 creioane albastre = 24 de creioane. În locul marcării imediate a rezultatului ca greșit, profesorul întreabă: „Îmi poți explica felul în care ai gândit?" Elevul recalculează și constată că 15 + 10 = 25. Profesorul continuă: „Ce ai putea schimba pentru ca ideea ta să respecte condiția problemei?" Copilul poate propune 14 + 10, 15 + 9 sau altă combinație corectă. Întrebarea „Există o singură variantă?" deschide apoi explorarea altor soluții.

Eroarea inițială generează astfel verificare, argumentare, căutarea alternativelor și formularea unor noi soluții.

Transferul practicii la Comunicare în limba română

În loc să corecteze imediat o formulare neadecvată, profesorul o poate transforma într-o situație de analiză: „Citește propoziția cu voce tare. Ce ți se pare că nu sună firesc?", „Cum ai putea spune altfel?", „Putem găsi două variante corecte?", „Transmit exact același lucru?"

La redactarea unui text, cadrul didactic poate selecta o secvență care necesită îmbunătățire și poate cere elevului să găsească două sau trei reformulări. Accentul se mută de la simpla numărare a greșelilor către procesul prin care textul devine mai clar și mai expresiv.

„Greșeala interesantă" – activitate colectivă

Profesorul poate selecta periodic, în mod anonim, o eroare care generează învățare pentru întreaga clasă. Elevii răspund la trei întrebări: Ce credeți că a gândit persoana care a dat acest răspuns? În ce punct apare problema? Cum putem transforma răspunsul într-unul corect?

Eroarea este astfel depersonalizată și devine obiect de analiză colectivă. Profesorul trebuie să evite orice indiciu care ar permite identificarea copilului.

„Muzeul soluțiilor care nu au mers"

Elevii primesc o provocare practică sau intelectuală și încearcă diferite soluții. Variantele nereușite sunt analizate: Ce am încercat? De ce am crezut că va funcționa? Ce s-a întâmplat? Ce am schimba? Ce am învățat?

Activitatea poate fi folosită interdisciplinar: construcții din hârtie, probleme cu soluții multiple, finaluri alternative ale unei povești sau reprezentări grafice. Creativitatea este asociată astfel și cu explorarea, revizuirea și schimbarea strategiei.

Limbajul profesorului

În loc de „Nu este bine.” se poate utiliza „Hai să verificăm pasul acesta.” În loc de „Nu ai înțeles.” – „Ce parte ți se pare încă dificilă?” În loc de „Cine știe răspunsul corect?” – „Cine vede o altă cale de rezolvare?”

Feedbackul specific, de tipul „Ai verificat rezultatul și ai schimbat strategia atunci când ai observat că nu funcționa”, descrie comportamentul de învățare și oferă copilului informații utile pentru situații viitoare.

Rolul colegilor

În activități în perechi, un elev explică modul în care a rezolvat o sarcină, iar partenerul formulează întrebări: „Cum ai ajuns la...?”, „Ce s-ar întâmpla dacă...?”, „Poți verifica folosind altă metodă?”, „Eu am gândit diferit. Vrei să comparăm?” Copilul exersează astfel argumentarea, ascultarea și revizuirea propriilor idei.

Condiții pentru aplicarea responsabilă

Nu orice greșeală trebuie analizată public; uneori intervenția individuală este mai potrivită. Acceptarea greșelii nu înseamnă acceptarea unei învățări aproximative. Elevul trebuie să ajungă la înțelegerea și forma corectă, însă traseul până la aceasta poate fi utilizat educativ.

Climatul clasei este decisiv. Reacțiile ironice sau sancționatorii contrazic mesajul că greșeala poate fi o resursă. Feedbackul trebuie adaptat vârstei și situației, iar uneori copilul are nevoie de o explicație directă și de exersare suplimentară.

Efecte pedagogice urmărite

Prin aplicarea consecventă pot fi urmărite dezvoltarea deprinderii de verificare, verbalizarea strategiilor, disponibilitatea pentru alternative, autonomia în corectare, argumentarea, perseverența în fața dificultății și respectul pentru strategii diferite.

Acestea sunt obiective și efecte pedagogice urmărite, nu rezultate experimentale demonstrate în cadrul prezentei lucrări.

Reflecție pedagogică

O întrebare importantă pentru profesor este: „Ce fac eu în primele secunde după ce un copil greșește?” Profesorul poate oferi imediat soluția sau poate crea un scurt spațiu în care copilul să-și privească propria gândire.

Reflecția pedagogică presupune examinarea propriilor automatisme profesionale: Cât de repede intervenim? Ce întrebări adresăm? Apreciem doar răspunsul corect sau și strategia? Oferim timp pentru reconsiderare? Permitem mai multe căi de rezolvare atunci când sarcina o permite?

A transforma greșeala într-o resursă de învățare presupune, înainte de toate, o schimbare a perspectivei profesorului asupra procesului.

Concluzii

În ciclul primar, copilul învață simultan conținuturi și modalități de raportare la propria învățare. Practica prezentată propune trecerea de la corectarea exclusiv externă la implicarea elevului în observarea, explicarea și revizuirea propriului demers.

Întrebări simple precum „Cum ai gândit?”, „Unde ai putea verifica?” sau „Ce altă variantă există?” pot transforma o eroare într-un moment de reflecție. Educația creativă nu presupune numai activități spectaculoase sau tehnologii noi. Creativitatea apare și atunci când copilul descoperă că o strategie nu funcționează, are curajul să o reconsidere și găsește o altă cale.

Bibliografie

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman.
Bruner, J. S. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.
Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House.
Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge.
Pânișoară, I.-O. (2015). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.
Piaget, J., Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. New York: Basic Books.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CASE STUDY: STEREOTYPES AND GENDER DIFFERENCES IN LANGUAGE THE ROLE OF EDUCATION AND THE CHALLENGE OF LINGUISTIC STEREOTYPES

Prof. Bota-Ciheran Denisa Maria
Școala Gimnazială Șeica Mare

ABSTRACT
This study explores gender differences in language and common stereotypes about how women and men communicate in two different sociocultural contexts. It focuses on beliefs that women are more talkative, polite, or emotional, while men are more direct, assertive, or likely to use stronger language. Two groups of 20 participants from different countries were compared to identify possible differences in these perceptions and patterns. The findings suggest that stereotyped language is influenced not only by gender, but also by culture, social expectations, and context. The study also highlights the role of education in either unconsciously reinforcing these stereotypes or helping learners recognize and challenge them.

KEYWORDS: gender, language, stereotypes, education, communication, culture

Sociolinguistics has been regarded as a field of study concerned with the connection between language and society, thus only after the 1960s many linguists started to be interested on the concept of gender. One significant research was Robin Lakoff's "Language and Woman's Place" (1975), whose contribution to this field raised several questions concerned with the specific roles of men and women in society. Jennifer Coates claims that "Until relatively recently men were automatically seen as at the heart of society, with women being peripheral or even invisible" because of the positions that each of them held in society (5). The changing role of women in contemporary society was significant and contributed to the study of language from a social and gender perspective. There are four main approaches on the study of linguistic differences between men and women: "the deficit approach," "the dominance approach," "the difference approach" and "the dynamic or social constructionist approach" (Coates 5). Firstly, the deficit approach is well reflected in Robin Lakoff's work on the perception of language and gender. The American linguist's claim was that women have their own language which is characterized by linguistic forms such as "hedges, „empty" adjectives like charming, divine … and „talking in italics" (exaggerated intonation);" therefore, this kind of language was considered "weak, unassertive … deficient" compared to what was referred to as men's language (Coates 6). Secondly, the dominance approach was a method that tried to reflect the dominance of men's speech over the women's and portrayed women as an "oppressed group" which was subordinated to "men's dominance" (Coates 6). Thirdly, the difference approach adopted an opposite perspective whose claim was that women and men "belong to different subcultures" and it appeared as a resistance to the dominance approach, rejecting its idea of women being part of a subordinated group (Coates

6). Coates states that being a different voice meant that women's speech should be regarded or examined "outside a framework of oppression or powerlessness" (6). Finally, the fourth approach emphasizes the dynamic aspects of interaction and supports the idea that gender is "accomplished" every time we speak and it is employed depending on the situation. "Gender identity is seen as a social construct rather than as a „given" social category;" therefore, according to West and Zimmerman, "speakers should be seen as „doing gender" rather than statically „being" a particular gender" (qtd. in Coates 6).

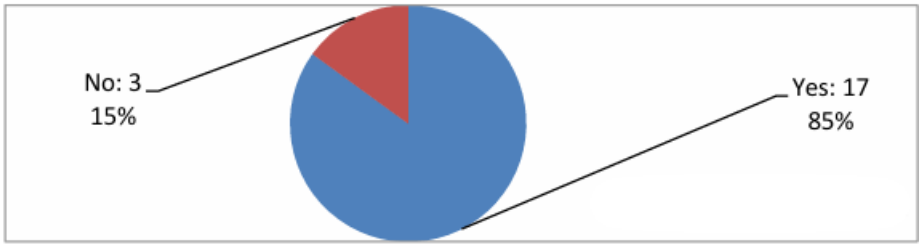
Differences between men and women have always been present and they were not only biological but also linguistic. Traditional conventions, old beliefs and stereotyped expressions that were preserved throughout history and were inherited from old to younger generations, some of them even in academic contexts, are still present even nowadays. For instance, the general belief that women talk too much is reflected in the following proverbs: "A woman's tongue was like a lamb's tail" or "Foxes are all tail and women are all tongue" (qtd. in Coates 9). Moreover, verbosity was usually regarded as being a negative feature for a woman: 1 "Silence is the best ornament of a woman" (Coates 25). According to Coates, silence was associated with obedience (25); therefore, a woman should know that her place and role in society were subordinated to a man's figure, and also that they had to be obedient and keep silent. There are many other stereotyped beliefs of language widely spread such as: "Women are supposed to like gossiping and men are supposed to swear," "Women's language is more polite, more refined … more ladylike" (Coates 13) or men are more likely to interrupt women while conversing (Holmes 311). Furthermore, Robin Lakoff states that women have their own language which is characterized by the following linguistic features:

1. Lexical hedges or fillers e.g. you know, sort of, well, you see.
2. Tag questions e.g. she's very nice, isn't she?
3. Raising intonation on declaratives e.g. it's really góod.
4. „Empty" adjectives e.g. divine, charming, cute.
5. Precise colour terms e.g. magenta, aquamarine.
6. Intensifiers such as just and so.
7. „Hypercorrect" grammar e.g. consistent use of standard verb forms.
8. „Super polite" forms e.g. indirect requests.
9. Avoidance of strong swear words e.g. my goodness.
10. Emphatic stress e.g. it was a BRILLIANT performance (qtd. in Holmes 302-303).

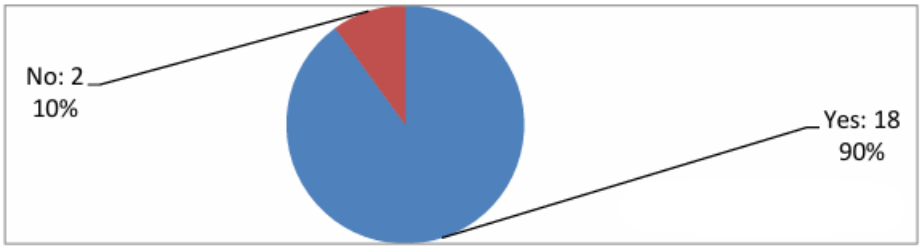
The following step would be to ask ourselves whether these statements are true or false and if they were true, what would be the source of these differences? Would the origin of these differences be biological or social? Therefore, this small case study, which contains several questions about these linguistic differences between men's and women's speeches as well as some stereotyped expressions and beliefs, is meant to answer partly these questions and also to show if these linguistic differences are still perceived in our society as they were in the past. The forty people that were asked to answer these questions come from two different countries – Romania and Spain – and were divided into two groups in order to see if there are different interpretations of these

statements in the two countries. Their age varies between 22 and 35 years old. This survey cannot retrieve results that could be generalized to the entire society, although it is an exercise to see if some people from our environment, and why not, from a different one, are aware of the linguistic differences between the speeches of a man and a woman.

The **first question** of the survey is: "Do you think that men and women speak differently?" From 20 Romanian people that were interviewed, 85% of them (17 people) answered that, indeed, men and women speak differently, while only 15% of them (3 people) think they do not (*Graphic No.1: Romania*).



The results in Spain are quite similar: from 20 Spanish people that were interviewed, 90% of them (18 people) think that there are differences between the manner in which women and men speak, while 10% of them (2 people) think that there are not linguistic differences at all between 2 them (*Graphic No.1: Spain*).



Both Romanian and Spanish people interviewed think that men and women speak differently, therefore, from their point of view there are some linguistic differences between their speeches.

The **second question** of the survey is concerned with some stereotyped beliefs (see *Graphics No.2: Romania and Spain*). People were asked to consider these statements as being either true or false:

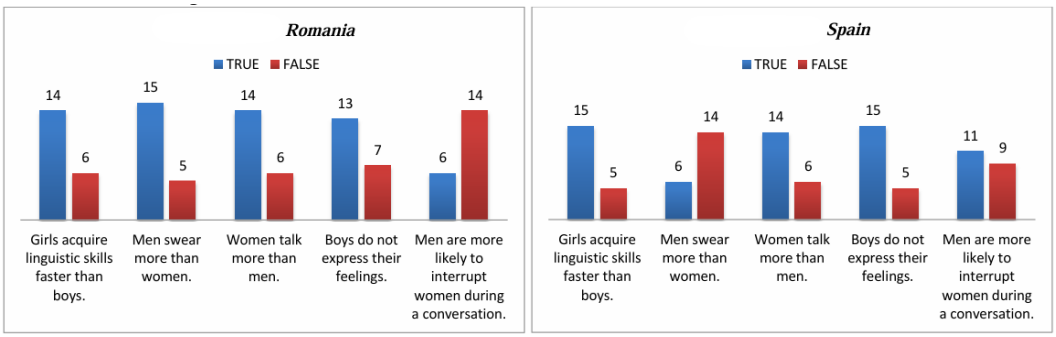
- The first statement deals with the belief that girls acquire linguistic skills faster than boys do. 70% (14 people) of the group of Romanian people believe that the statement is true, while 30% of them (6 people) think it is not true. The results in Spain are similar: 75% (15 people) of the respondents agree with the statement, while 25% of them (5 people) do not agree.

- The second statement is about the supposition that men swear more than women do. In Romania, 75% of them (15 people) consider this statement as being true, while only 15% of them (5 people) think that men do not swear more than women do. On the contrary, the results are quite different in Spain: only 30% of the interviewed people (6) consider this statement as being true, while 70% of them (14) consider it as being false. While in Romania it seems that men tend to swear more than women, in Spain, many of them think that both men and women swear equally.

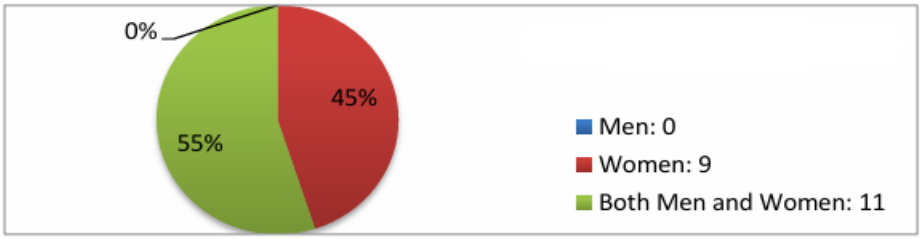
- The third statement reflects the generalization that women talk more than men do. In Romania as well as in Spain, 70% of the interviewed people (14) think that the statement is true and women are more talkative, while 30% of them (6) think the statement is false. Most of the interviewed people think that indeed women talk more than men.

- The fourth supposition is that boys do not tend to express their feelings. In Romania, 65% of the interviewed people (13) answered that the statement is true; while 35% of them (7) answered that it is false. In Spain, the results do not vary too much: 70% of them (14) also think that boys do not express their feelings, while 30% of them (6) believe that boys do express their feelings. Both groups of people tend to think that boys do not express their feelings.

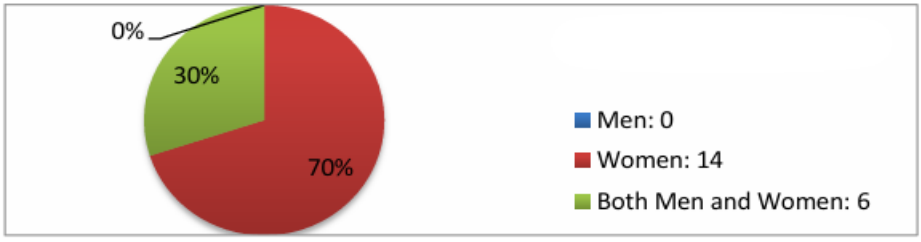
- The fifth statement deals with the supposition that men are more likely to interrupt women during a conversation. In Romania, only 35% of the interviewed people (7) answered that it is true; while 65% of them (13) answered that it is false. On the contrary, 55% of the Spanish people (11) that were interviewed think that men interrupt women more than the latter do and 45% of them (9) believe that men do not tend to interrupt women. Here the opinions are quite different: while people from the first group seem to think that men are not likely to interrupt women, some people from the second group seems to share this opinion while others seem to be against it.



The **third question** of the survey is about who gossips more. In Romania, 55% of the respondents (11 people) answered that both men and women gossip, while 45% of them (9 people) answered that women are those who gossip more (see *Graphic No.3: Romania*).



On the contrary, 70% of the Spanish people (14) answered that women are those who gossip more while only 30% of them (6) thinks that both of them gossip (see *Graphic No.3: Spain*).



The **fourth question** of the survey (see *Graphics No. 4: Romania and Spain*) is an exercise to identify the person that could have said the following statements:

- The first is an exclamation: “What a cute baby!” In Romania, 65% of the people interviewed (13) answered that only a woman could have said that; while 35% of them (7) answered that a man as well as a woman could have said that. In Spain, the results are similar: 80% of the people (16) think it was a woman, while 20% of them (3) think that both of them could have said that.

- The second is a polite question: “Could you borrow me a pen, please?” In Romania, 30% of the people (6) answered that only a woman could have said that, while 70% (14) of them answered that it could have been both of them. The results in Spain are similar: 25% of the people (5) answered that only a woman could have said that, while 75% (15) think that it could have been both of them.

-The third statement is: “Damn it, I‟ve lost my keys!” In Romania, 60% of the people (12) answered that only a man could have said that, while 40% (8) of them answered that both of them could have said that. On the contrary, in Spain only 25% of the people (5) answered that it was a man while 75% of them (15) said that both of them could have said that.

- The fourth is a question: “Why is he/she wearing a turquoise jacket?” In Romania, 100% of the interviewed people (20 people), all of them, answered that only a woman could have said that statement. In Spain, the results are similar: 90% of the people (18) think that it was a woman, while only 10% of them (2) think that both a man and a woman could have said that statement.

- The fifth is a tag question: “He/she is very nice, isn‟t she?” In Romania, 80% of the interviewed people (16) believe that both a woman and a man could have said that, while 20% of them (4) think it was a woman. In Spain, the results are similar: 75% of the people (15) answered that both of them could have said that, while 25% of them (5) answered that it was a woman.

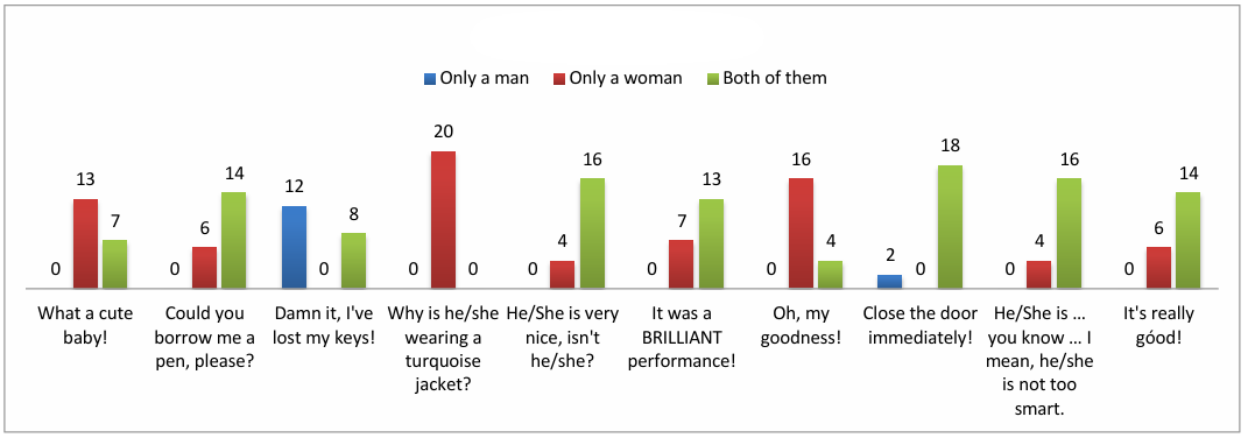
- The sixth is a statement: “It was a BRILLIANT performance.” In Romania, 65% of the people (13) answered that both a man and a woman could have said that statement; while 35% of them (7) said it was a woman. In Spain, the results are similar: 60% of the people (12) answered that both of them said that, while 40% of them (8) believe that only a woman could have said that statement.

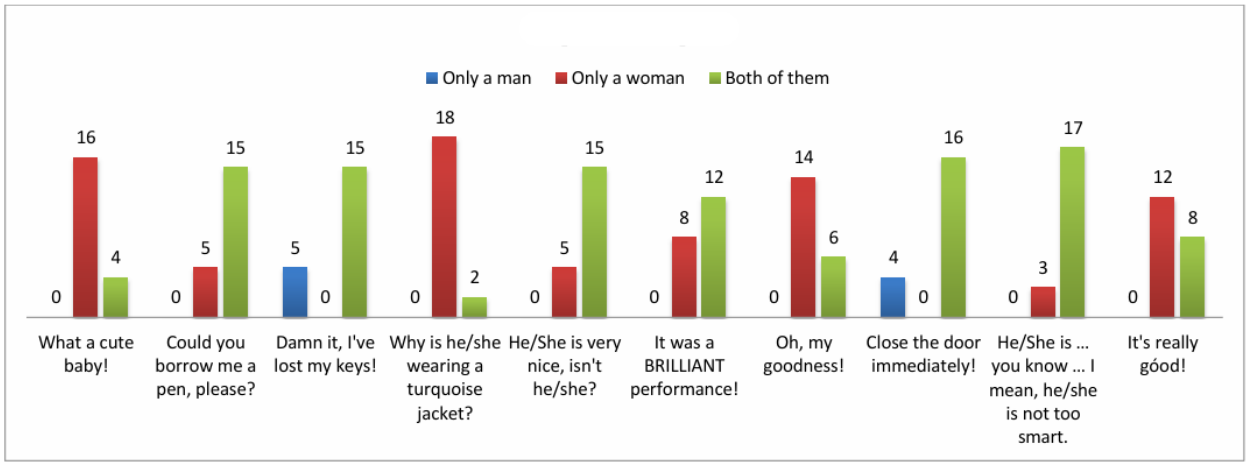
- The seventh is an exclamation: “Oh, my goodness!” In Romania, 80% of the interviewed people (16) answered that only a woman could have said that, while 20% of them (4) answered that both of them could have said that. In Spain, the results do not vary too much: 70% of the people (14) think that only a woman could have said that statement; while 30% of them (6) answered that both a man and a woman could have said that statement.

- The eighth is a command: “Close the door immediately!” In Romania, 90% of the interviewed people (18) answered that both of them could have said this statement, while only 10% of them (2) said that only a man could have said it. In Spain, the results are similar: 80% (16) answered that both a man and a woman could have said this statement, while 20% of them (4) said that only a man could have said this statement.

-The ninth statement is: “He/she is … you know … I mean, he/she is not too smart.” In Romania, 80% (16 people) answered that both a man and a woman could have said this statement, while 20% of them (4 people) answered that only a woman could have said that. In Spain, the result do not vary too much: 85% of the people (17) think that both a man and a woman could have said it, while 15% of them (3) think that only a woman could have said this statement.

- The tenth is an exclamation: “It’s really good!” In Romania, 70% (14 people) think both a man and a woman could have said this statement, while 30% (6 people) answered that only a woman could have said that. In Spain, the result is quite different as 60% (12 people) of them think only a woman could have said that statement as only 40% (8 people) answered that it could have been both a man or a woman.





Indeed, there are linguistic differences between men and women, but these differences and stereotypes are not so many as people have been thinking. These ten features that Robin Lakoff has identified as being characteristic of the women’s discourse are not used only by women. Some examples could be given by the results in the survey: the use of polite forms, tag questions, lexical hedges or fillers and emphatic stress were widely associated in both groups of people as being characteristic of both men’s and women’s discourses. Although, there are some features as the use of ‘empty adjectives’, precise colors or avoidance of strong swear words that was clearly associated to women’s discourse.

The objective of the survey was to do an exercise and see if people perceive these linguistic differences as they were perceived in the past. The forty people that answered share some of Lakoff's ideas concerning the linguistic and distinctive features of women's speech but not all of them. Having such different answers could mean that there was a sort of evolution in women's language and perhaps these linguistic differences did not arise from biological distinctions between men and women, but because of social and environmental factors that altered their perception and use of language. For instance, the generalization that the girls start acquiring linguistic skills before the boys is true if it is measured in terms of the first word and the number of words used at 18 months (Coates 148). However, Coates claims that this difference in the acquisition of speech was exaggerated in the past. Another biological feature usually associated to women rather than men was verbosity, which also happens to be distorted as both Smith and Connoly conclude that girls are both more talkative and more fluent before the age of 4, but after that such quantitative differences disappear (Coates 155).

Therefore, the origin of these differences cannot be explained in terms of biological characteristics as many researchers tried to reflect in the past, but in terms of social, cultural and environmental factors. As Dell Hymes claims, it is "essential to incorporate social and cultural factors into linguistic description" (qtd. in Coates 85) because "gender differences in communicative competence are part of folk knowledge" and cultural stereotypes (Coates 86). Hence, many scholars claim that factors from the environment of children play a crucial role while preserving or creating new differences in their discourses (Coates 169). According to the OECD, education plays an important role in both reproducing and challenging gender stereotypes in language (Brussino & McBrien, 2022). Linguistic stereotypes can be present in the classroom through teachers' expectations, classroom interactions between students or even educational materials that can influence how language learners perceive gender and communication. Huang and Liu (2024), for instance, found that English-learning textbooks may still contain traditional gender representations. This suggests that teaching materials could both contribute to change or break stereotypes that still exist as well as reflect these stereotypes unintentionally. Therefore, schools can become spaces where students become aware of linguistic stereotypes rather than simply reproducing social assumptions. Adapting language teaching to the learners' sociocultural environment might be helpful and could even challenge these stereotypes.

All in all, the survey cannot retrieve data that could be generalized to an entire community of people or to Romanian or Spanish societies in general. However, it is an exercise and a process of becoming aware of the use of language and some specific features such as using some linguistic characteristics and not using others or „employing different strategies" while talking. Rather than giving definite answers to the questions from the beginning of the research paper, it arises many other questions concerning the awareness of such linguistic differences and its causes, and most important, how education can challenge these linguistic stereotypes.

BIBLIOGRAPHY

Brussino, Ottavia, & McBrien, Jody. “Gender Stereotypes in Education: Policies and Practices to Address Gender Stereotyping across OECD Education Systems.” OECD Education Working Papers, No. 271. OECD Publishing, Paris, 2022. https://doi.org/10.1787/a46ae056-en

Coates, Jennifer. *Women, Men and Language. A Sociolinguistic Account of Gender Differences in Language.* New York: Routledge, 2013. Print.

Holmes, Janet. *An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Routledge, 2013. Print.

Huang, Pingping, & Liu, Xu. “Challenging gender stereotypes: Representations of gender through social interactions in English learning textbooks”. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 819, pp. 1–14. 2024. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03293-x

IMAGINEAZĂ, CREEAZĂ, COMUNICĂ: ACTIVITĂȚI CREATIVE ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE

Bratosin Felicia Mariana

Școala Gimnazială Nr. 1 Brașov

Introducere

În predarea limbii engleze, vocabularul și structurile deja cunoscute au nevoie să fie reluate în contexte diferite și, mai ales, folosite. Consolidarea nu trebuie însă să însemne de fiecare dată același tip de exercițiu și nici să conducă la același răspuns.

Creativitatea le oferă elevilor posibilitatea de a porni de la ceea ce au învățat și de a construi răspunsuri proprii. În activitățile pe care le folosesc, stabilesc vocabularul și structurile pe care urmăresc să le consolidăm, ofer sprijin atunci când este necesar, dar încerc să las loc și pentru ideile elevilor. Aceste activități pot fi adaptate diferitelor niveluri de vârstă și de competență lingvistică, prin simplificarea sau creșterea complexității cerinței și a limbajului folosit.

Literatura de specialitate dedicată predării limbii engleze la copii subliniază importanța utilizării semnificative a limbii și a implicării active a elevilor în procesul de învățare. McKay și Guse (2007) arată că inclusiv exersarea vocabularului și a structurilor lingvistice poate avea loc în activități în care elevii construiesc și comunică sensuri proprii, iar Pinter (2017) evidențiază importanța unor contexte de învățare care le oferă copiilor un rol activ în procesul de învățare. În același timp, sprijinul oferit de profesor poate facilita participarea elevilor la sarcini pe care nu le-ar putea realiza încă în mod independent (Gibbons, 2014). În exemplele care urmează, obiectivul lingvistic este clar, dar răspunsul elevului rămâne deschis.

Personaje inventate

O propunere potrivită pentru consolidarea vocabularului referitor la părțile corpului este *Draw Your Imaginary Animal*. După ce elevii cunosc vocabularul de bază, precum *head, eyes, ears, legs, wings, tail*, ei desenează un animal imaginar și îl descriu: *My animal has got three eyes and two big wings. It can fly, but it can't swim.* Desenul devine suport pentru exprimare, iar jocul poate continua prin întrebări precum *Has it got wings?*, *How many legs has it got?* sau *Can it swim?*

Același principiu poate fi folosit în *Create a Crazy Monster*, *Invent a New Pet* sau *Design a Funny Robot*. În *Invent a Superhero*, accentul cade pe verbele de acțiune și pe structura

can/can't: *She can fly. She can talk to animals. She can't swim.* La clasele primare, am observat că elevii sunt nerăbdători să își prezinte personajele și că, în astfel de activități, chiar și unii dintre cei mai timizi se implică mai ușor atunci când își pot construi răspunsul în funcție de propriul nivel.

Spații și produse imaginare

În *My Dream School* sau *My Dream House*, elevii își imaginează un spațiu folosind vocabularul referitor la camere, obiecte și locuri, structurile *There is/There are* și prepoziții precum *on, in, under, next to, in front of* și *behind*. De exemplu: *In my dream school, there is a swimming pool and a big playground. There is a library next to the music room.* Pentru elevii mai mari, descrierea poate fi extinsă prin explicarea alegerilor făcute.

În *Create Your Own Pizza*, elevii inventează o pizza, îi dau un nume și îi aleg ingredientele: *My pizza is called Crazy Pizza. There is ham, cheese and popcorn on it. Create Your Own Ice Cream* urmează același principiu; la un nivel mai avansat, produsul poate primi o descriere sau un slogan ori poate fi inclus într-un meniu.

Jocul de rol: de la model la dialog

Jocul de rol le oferă elevilor posibilitatea de a folosi limba engleză într-un context care simulează o situație de comunicare din viața de zi cu zi. În *At the Shop*, elevii intră pe rând în rolul clientului și al vânzătorului și exersează formule simple pentru a cere un produs și pentru a răspunde unei solicitări.

Customer: Hello!

Shop assistant: Hello!

Customer: Can I have a bottle of milk, please?

Shop assistant: Here you are.

Customer: Thank you.

La început, replicile pot fi oferite ca model și pot rămâne pe tablă. Apoi, elevii schimbă produsul cerut și rolurile, folosind aceleași formule în situații ușor diferite. În funcție de nivel, dialogul poate fi dezvoltat prin introducerea altor întrebări și răspunsuri.

Magic Objects: o altă întrebuințare

În *Magic Objects* pun într-o cutie obiecte ușor de denumit în limba engleză: o periuță de dinți, o lingură, o riglă, un creion, o eșarfă sau o șosetă. Elevul extrage un obiect, îl numește și îi găsește o întrebuințare nouă: *It's a toothbrush. I can paint with it. I can comb my hair with it.* O

lingură poate deveni un microfon, o riglă un pod, iar o șosetă o păpușă. Elevul poate mima noua întrebuințare, în timp ce colegii încearcă să o ghicească.

Îmi place această propunere pentru că răspunsul nu este previzibil. Pot ajuta elevul cu un cuvânt sau cu o structură, fără să îi ofer și ideea. Sprijinul lingvistic rămâne prezent, dar alegerea îi aparține.

Un mesaj pentru un prieten

Creativitatea nu înseamnă numai personaje sau situații imaginare. În *A Card for a Friend*, elevii folosesc limba engleză pentru a transmite un mesaj unei persoane reale. La nivelurile de început, pot avea pe tablă formule precum *You are my best friend. You are kind. You are funny.* sau *Thank you for being my friend.* Modelul oferă sprijin, dar elevul decide cui îi scrie și ce mesaj transmite. Elevii au primit cu mult interes această propunere, iar la clasele mai mari felicitarea poate deveni un mesaj de mulțumire sau o scrisoare scurtă.

De la imagine la poveste

În *Finish the Picture* ofer doar un punct de plecare: un ou foarte mare, o ușă misterioasă sau o coadă care iese dintr-o cutie. Pornind de la întrebarea *What's inside?*, elevul continuă imaginea și o descrie: *There is a little dragon in the egg. It has got three eyes and two wings. It can fly.* Pentru elevii care pot construi deja un text scurt, exercițiul poate deveni *What Happens Next?* sau *Finish the Story*. Profesorul poate oferi începutul *Tom finds a box under a tree. The box is moving...* și îi lasă pe elevi să continue cu personaje, dialoguri sau finaluri diferite.

Provocări create de elevi

În *Create a Challenge for the Other Team*, elevii pregătesc o sarcină pentru colegi folosind formule precum *Name...*, *Draw...*, *Mime...* sau *Describe...*: *Draw a purple monster with three eyes and five legs.* O altă variantă este *Ask a Question for the Other Team*, cu structuri precum *Can...?*, *Has it got...?*, *How many...?* sau *What...?*. Astfel, elevii nu mai rezolvă doar o cerință formulată de profesor, ci contribuie și la construirea exercițiului.

Reflecția pedagogică: cât sprijin și câtă libertate?

O sarcină creativă nu înseamnă doar o cerință de tipul „Inventați ceva!”. În clasă se observă repede că elevii reacționează diferit. Unii pornesc imediat de la o idee, iar alții au nevoie de câteva cuvinte pe tablă, de un exemplu sau de începutul unei propoziții. Am observat că posibilitatea de a crea și de a face alegeri personale poate favoriza participarea inclusiv a unor elevi mai timizi sau a celor care au nevoie de sprijin suplimentar.

Încerc să susțin exprimarea fără să preiau ideea elevului: pot oferi *It has got...*, *It can...* sau *There is...*, dar alegerea rămâne a lui. Acest tip de sprijin poate fi privit din perspectiva *scaffolding*-ului (sprijin pedagogic temporar): profesorul oferă suportul de care elevul are nevoie pentru a participa la o sarcină mai dificilă, ajustându-l în funcție de răspunsul acestuia (Gibbons, 2014). În activitățile prezentate, acest sprijin poate lua forma unui model, a unor cuvinte-cheie, a începutului unei propoziții sau a unui scurt timp de lucru în perechi.

Nu mă interesează doar dacă elevilor le-a plăcut activitatea, ci și ce au reușit să facă efectiv cu limba engleză. Dacă desenul ocupă aproape tot timpul, data viitoare pot limita această etapă și pot acorda mai mult spațiu prezentării. Dacă elevii se blochează, le pot oferi un scurt timp de gândire în perechi. Dacă povestea este prea dificilă, pot reveni la imagine și la câteva propoziții simple.

Este important și raportul dintre timpul acordat creației și timpul în care elevii folosesc efectiv limba. Un desen elaborat nu este obiectivul orei de limba engleză; el devine util atunci când îi oferă elevului un motiv să descrie, să întrebe, să răspundă sau să povestească. Pentru mine, reflecția pedagogică se regăsește tocmai în aceste ajustări: cât sprijin ofer, când retrag modelul, când simplific cerința și cum transform ceea ce a creat elevul într-o ocazie reală de folosire a limbii.

Concluzii

Activitățile creative pot susține consolidarea vocabularului și a structurilor gramaticale fără a pierde din vedere obiectivul lecției. Pentru profesor, important rămâne echilibrul dintre sprijin și libertate, precum și adaptarea sarcinii în funcție de răspunsurile elevilor. Sprijinul lingvistic poate fi oferit atunci când este necesar și redus treptat, astfel încât elevul să poată folosi din ce în ce mai independent resursele lingvistice de care dispune. Astfel, un exercițiu de vocabular sau gramatică poate deveni o ocazie în care elevul imaginează, creează și folosește limba engleză pentru a exprima ceva propriu.

Bibliografie

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.

McKay, P., & Guse, J. (2007). *Five-minute activities for young learners*. Cambridge University Press.

Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.

„EU POT SCHIMBA CEVA!” – CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. Bratu Angela Emilia

Şcoala Gimnazială Nr. 7 „ SF.Maria”, Timișoara

Educația contemporană este chemată să răspundă unor realități sociale, culturale și tehnologice aflate într-o continuă schimbare. În acest context, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și reproducerea informațiilor, ci trebuie să creeze contexte de învățare care să stimuleze creativitatea, gândirea critică, autonomia, colaborarea și reflecția. Prezentul articol evidențiază importanța creativității și a reflecției pedagogice în construirea unei educații relevante și umaniste și propune un exemplu de bună practică bazat pe învățarea prin proiect. Activitatea urmărește implicarea activă a elevilor în identificarea unor probleme din mediul apropiat, formularea unor soluții și reflectarea asupra propriului proces de învățare. Demersul valorifică principiile educației centrate pe elev și perspectiva ciclului anticipare–acțiune–reflecție.

Cuvinte-cheie: creativitate, reflecție pedagogică, educație relevantă, învățare activă, gândire critică, proiect, elev.

Introducere

Lumea actuală se caracterizează prin schimbări rapide, diversitate, digitalizare și o complexitate tot mai mare a problemelor cu care oamenii se confruntă. În aceste condiții, educația trebuie să pregătească elevii nu doar pentru a răspunde unor cerințe școlare, ci și pentru a participa activ și responsabil la viața comunității.

Școala contemporană are nevoie de practici educaționale care să îi ofere elevului posibilitatea de a întreba, de a explora, de a formula ipoteze, de a greși și de a încerca din nou. Creativitatea și gândirea critică devin, astfel, componente importante ale educației. OECD evidențiază faptul că aceste competențe sunt relevante pentru societățile complexe și digitalizate și arată că ele pot fi dezvoltate prin practici pedagogice concrete, prin activități și situații de învățare adecvate (Vincent-Lancrin et al., 2019).

În aceeași perspectivă, profesorul nu mai este doar transmițător de informații, ci devine facilitator, mediator și partener al elevului în procesul de învățare. O asemenea schimbare presupune și dezvoltarea reflecției pedagogice, prin care cadrul didactic își analizează permanent propriile practici și caută modalități de adaptare a acestora la nevoile reale ale elevilor.

1. Creativitatea – dimensiune esențială a educației contemporane

Creativitatea poate fi înțeleasă ca o capacitate de a genera idei, soluții și perspective noi și de a valorifica în mod original cunoștințele dobândite. În mediul școlar, creativitatea nu trebuie asociată exclusiv cu activitățile artistice. Ea poate fi stimulată la toate disciplinele prin întrebări deschise, situații-problemă, proiecte, investigații, jocuri de rol și activități interdisciplinare.

Pentru dezvoltarea creativității este necesar un climat educațional bazat pe încredere și acceptarea diversității de idei. Elevul trebuie să simtă că poate propune o soluție diferită fără teama de a fi sancționat pentru faptul că nu a oferit răspunsul „așteptat". În acest sens, greșeala poate deveni o resursă a învățării și un punct de plecare pentru reflecție și îmbunătățire.

Conform OECD (2019), dezvoltarea creativității și a gândirii critice presupune oferirea unor oportunități prin care elevii să exploreze, să formuleze idei, să le evalueze și să le îmbunătățească. Prin urmare, profesorul are rolul de a construi situații educaționale autentice, în care elevul să fie implicat activ.

2. Reflecția pedagogică – condiție a dezvoltării profesionale

Reflecția reprezintă un proces prin care experiențele sunt analizate, interpretate și transformate în surse pentru învățare și dezvoltare. Ideea de reflecție asupra experienței ocupă un loc important în concepția lui John Dewey, care leagă gândirea reflexivă de procesul educativ (Dewey, 1933).

În practica didactică din învățământul primar, reflecția poate avea loc atât în timpul activității, cât și după finalizarea acesteia. Învățătorul reflexiv își poate adresa întrebări precum: Ce au înțeles elevii? Ce i-a motivat? Care au fost dificultățile? Ce metode au fost eficiente? Ce aș putea modifica la o activitate viitoare?

O asemenea abordare transformă experiența didactică într-o oportunitate de învățare profesională. În plus, reflecția poate fi cultivată și la nivelul elevilor, prin autoevaluare, jurnal reflexiv, portofoliu sau discuții de final.

Modelul OECD al ciclului Anticipare–Acțiune–Reflecție evidențiază faptul că învățarea este un proces iterativ: elevul anticipează, acționează și apoi reflectează asupra experienței pentru a-și îmbunătăți acțiunile viitoare (OECD, 2019). Reflecția contribuie astfel la dezvoltarea conștientizării de sine, a gândirii critice și a capacității de a lua decizii.

Studiul de caz propus poate fi aplicat la o clasă din ciclul primar și pornește de la o situație apropiată de experiența copiilor: observarea unor probleme de mediu și identificarea unor soluții realizabile chiar de către elevi. Activitatea urmărește să transforme elevul din receptor al informației în participant activ, capabil să observe, să formuleze idei, să colaboreze și să

reflecteze asupra propriilor acțiuni. Alegerea învățării prin proiect este susținută și de exemplele de practici pedagogice analizate de OECD pentru dezvoltarea creativității și a gândirii critice în școala primară (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Situația de pornire. În urma unei discuții despre mediul înconjurător, elevii observă că în spațiul școlii se folosesc multe materiale de unică folosință și că uneori hârtia este risipită. Învățătoarea formulează întrebarea: „Ce putem schimba noi, printr-o idee simplă?”

Desfășurarea. Copiii lucrează în grupuri mici și propun soluții. Unele grupuri aleg realizarea unor afișe pentru economisirea hârtiei, altele propun colectarea separată a materialelor reciclabile, iar un alt grup creează mesaje scurte pentru colegi. Învățătoarea are rol de facilitator: adresează întrebări, încurajează ideile originale și îi ajută pe elevi să argumenteze alegerile făcute, fără a impune o singură soluție.

Produsul final. Fiecare grup prezintă rezultatul activității și explică de ce consideră soluția propusă utilă. Produsele sunt expuse în clasă sau în spațiul școlii, astfel încât activitatea să aibă un rezultat vizibil și un impact asupra comunității școlare.

Reflecția. La final, elevii răspund la întrebările: „Ce am învățat?”, „Cum am contribuit la grup?”, „Ce idee a fost cea mai creativă?”, „Ce a fost dificil?” și „Ce putem face în continuare?”. Învățătoarea notează observațiile și reflectează asupra modului în care au fost implicați copiii, asupra strategiilor care au funcționat și asupra aspectelor care pot fi îmbunătățite.

Rezultate și valoare formativă. Activitatea favorizează exprimarea liberă a ideilor, cooperarea, asumarea responsabilității și transferul cunoștințelor într-o situație reală. Totodată, elevii înțeleg că o idee simplă poate produce o schimbare, iar învățătoarea își poate ajusta demersul didactic pornind de la reacțiile și nevoile observate la clasă. Astfel, creativitatea elevilor și reflecția pedagogică a cadrului didactic se întâlnesc înr-un demers educațional relevant și umanist.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă o necesitate a educației contemporane. Într-o lume caracterizată de schimbare și complexitate, elevii au nevoie de mai mult decât informații: au nevoie să învețe să gândească, să creeze, să colaboreze, să ia decizii și să își analizeze propriile experiențe.

Învățătorul are un rol esențial în acest proces, prin crearea unui climat educațional bazat pe încredere, dialog, acceptarea diversității și valorizarea inițiativei. Reflecția asupra propriei practici îl ajută să transforme experiența de la clasă într-o sursă de dezvoltare profesională, iar reflecția elevului contribuie, încă din ciclul primar, la formarea autonomiei și a responsabilității.

O educație relevantă și umanistă este, în esență, o educație care îl privește pe elev ca persoană, îi valorifică potențialul și îi oferă posibilitatea de a participa activ la propria formare. Prin creativitate, reflecție și acțiune, școala poate deveni un spațiu în care elevii nu doar învață despre lume, ci sunt pregătiți să contribuie la transformarea ei.

Bibliografie

Dewey, J. (1933). How We Think. Boston: D.C. Heath and Company.

OECD (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. Paris: OECD Publishing.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Textul literar- demersuri didactice

Profesor **Bretan Violin Claudiu**

Școala Gimnazială *Octavian Goga* Baia Mare

Județul Maramureș

Disciplina: Limba și literatura română

Scopul lecției îl constituie punerea în practică a unor competențe cheie: **comunicarea într-o limbă maternă**: abilitatea de a exprima și a interpreta concepte, gânduri, sentimente; **competența matematică:** buna stăpînire a aritmeticii, o înțelegere a lumii naturale și o abilitate de a pune în aplicare cunoștințele; **competența digitală**: utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor; **a învăța să înveți:** abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări, fie individual, fie în grupuri; **sensibilizare și exprimare culturală**: abilitatea de a aprecia importanța exprimării creative a ideilor și a emoțiilor într-o varietate de medii, precum desenul, literatura și arta spectacolului.

Obiectivele lecției vizează dezvoltarea competențelor de lectură, valorificarea capacității de a reflecta liber și deschis asupra textului literar, a aptitudinilor specifice și promovarea laturii formative a învățării.

Text-suport: *Zmeul* de Alecu Donici
Clasa a VIII-a

Un zmeu cu-o coadă lungă și cu-o zbârnâitoare
De tot răsunătoare,
Văzându-se odată sub nouri ridicat,
La fluturul din vale, acestea au strigat:
— Zburdalnică ființă!
Tu, care toată ziua cu-atâta ușurință,
Te-alungi tot după flori,
De ce nu cutezi oare să te ridici ca mine,
Să răspândești în aer miroase și fiori?
Mi-e milă, zău, de tine,
Căci în întinsul spațiu abia te mai zăresc.
— O, nu-ți mai fie milă, lui fluturul îi zice.
Eu soarta-ți n-o doresc.
Tu zbori legat,

Eu liber mă desfătez aice
De flori înconjurat.
A ta zbârnâitură e șărlătănerie;
Chiar starea ta atârnă de vânt și de copii;
În fine, tu ești jucărie,
Iar eu sunt dintre vii.

Așa și între oameni sunt șarlatani, sunt zmei,
Ce zbârnâiesc, se-nalță cât vântul lor le bate;
Iar cum a lui suflare ori stă, ori se abate,
Ca vântul cad și ei.

Activități

1**. Prezentare power- point Alecu Donici: viața și opera**

2**. Centre de interes**

a**. Literatură**

*Comentați următoarele secvențe textuale:

* *tu zbori legat*

* *tu eşti jucărie*

* *se-nalță cât vântul lor le bate*

*Extrageți din text o imagine artistică vizuală și una auditivă.

b. **Cunoștințe despre natură**

*Consultând materiale de specialitate, prezentați diferite categorii de vânturi.

c. **Arte**

*Creați un dans al fluturilor.

*Interpretați diverse fenomene meteorologice în cadrul unei scenete, realizați un afiș care să stimuleze interesul colegilor voștri.

d. **Matematică**

*Alecu Donici a murit în anul abcd

abcd=

a= 5x5:5:5

b=4x2

c=(3x3+3):2

d=numărul sunetelor cuvântului *eşti*

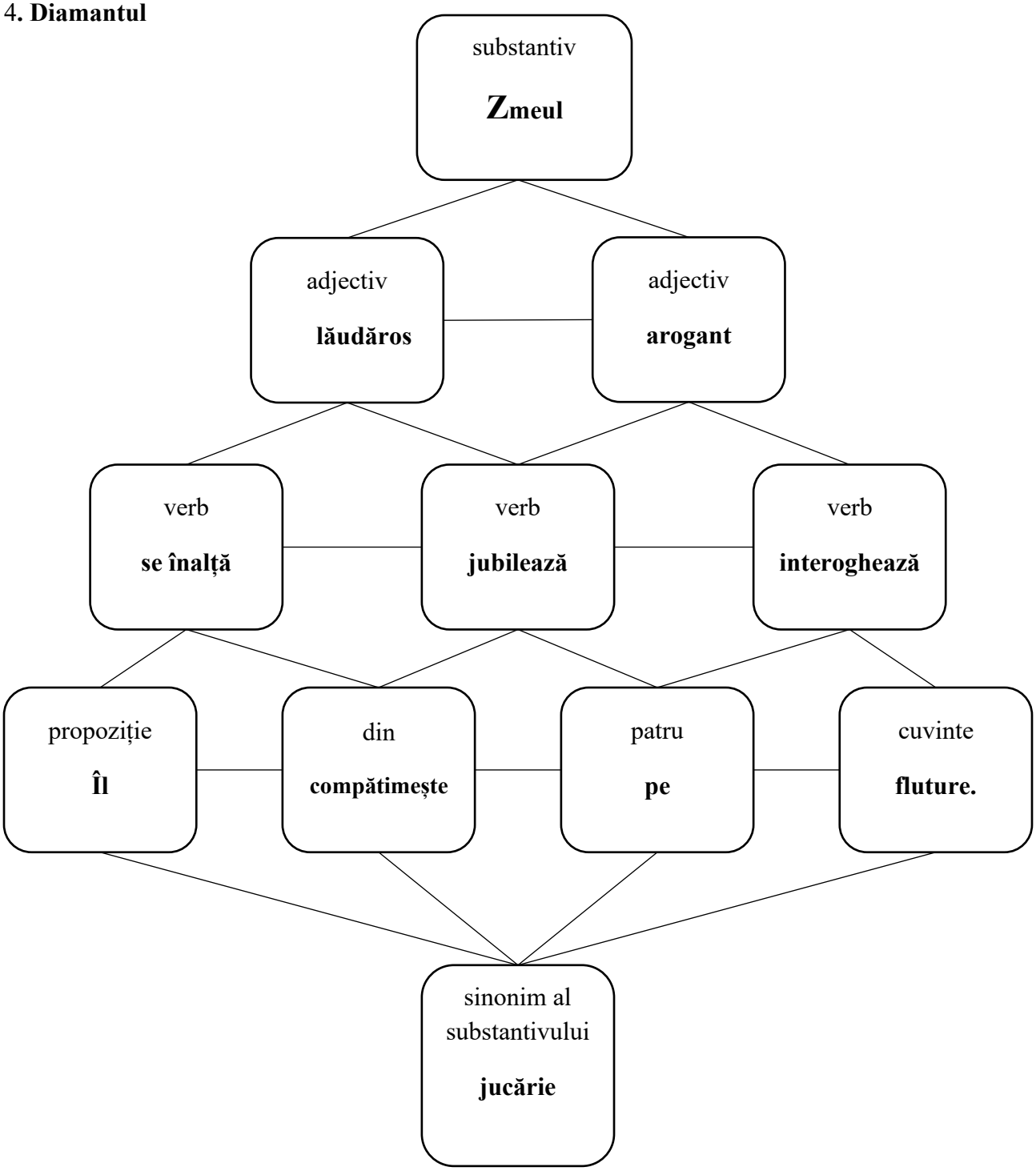
*Identificați numărul diftongilor, triftongilor și vocalelor în hiat. Realizați un tabel corespunzător.

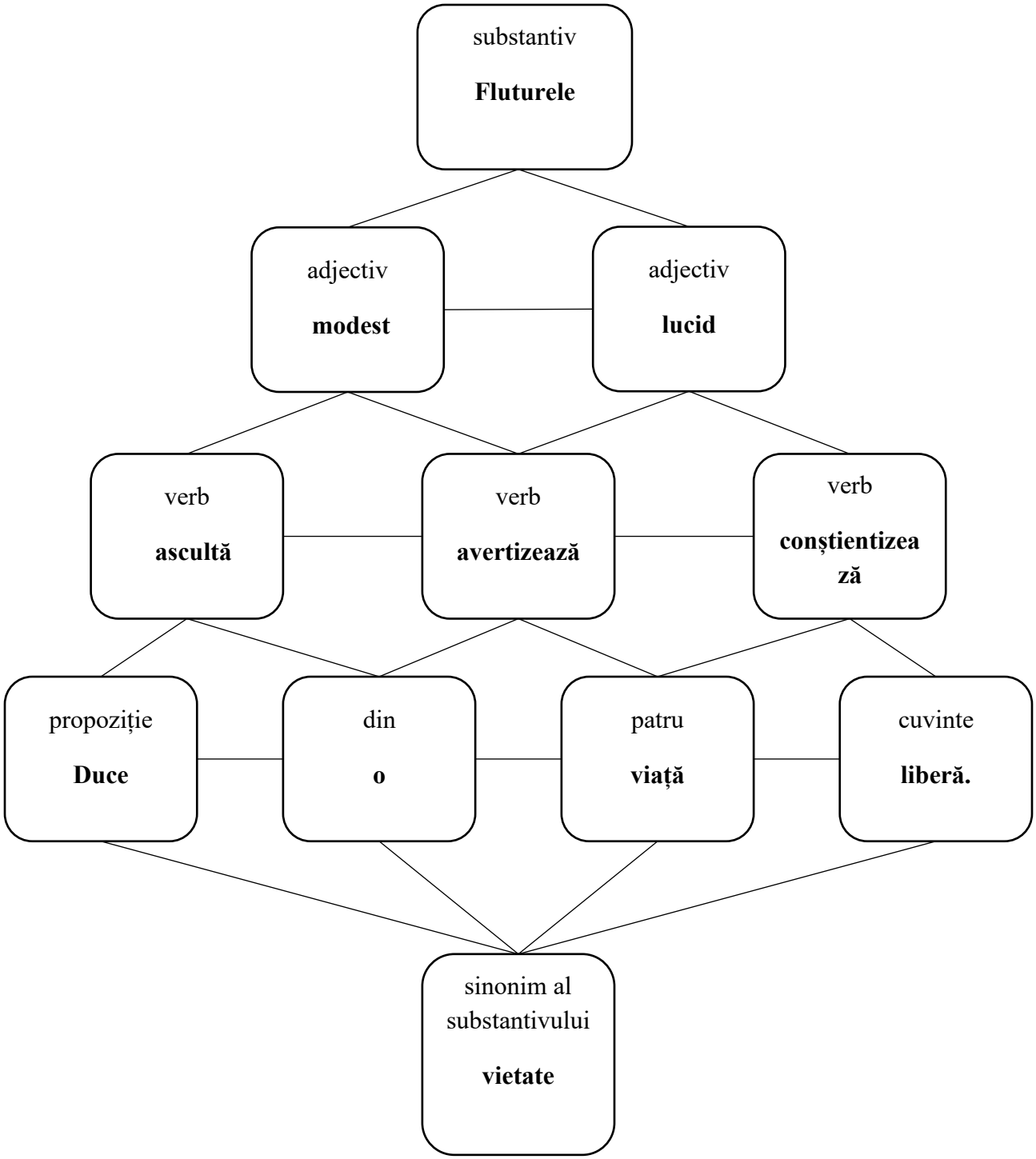
3. **Cadranele**

Citate	Comentarii	Trăsăturile tiparului textual narativ
**eu liber mă desfătez aice* **starea ta atârnă de vânt şi de copii* **aşa şi între oameni sunt şarlatani, sunt zmei*	-starea de libertate deplină de care beneficiază fluturele -satisfacția de superioritate a zmeului este temporară, condiționată de anumiți factori -sub masca personajelor-obiecte se regăsesc oamenii cu defectele lor : mândria, demagogia	-przența personajelor: zmeul, fluturele; -prezența naratorului (obiectiv) prin mărcile lexico-gramaticale: pronume și verbe la persoana a III-a:*ei,au strigat, se-nalță*; -repere spațio-temporale: *sub nouri, odată*

Creație Imagine artistică vizuală	Desen
fluture, flori, vânt Fluturele dansează pe o aripă de vânt printre florile din grădina bunicii.	

4**. Diamantul**


substantiv
Zmeul
adjectiv
lăudăros
adjectiv
arogant
verb
se înalță
verb
jubilează
verb
interoghează
propoziție
Îl
din
compătimește
patru
pe
cuvinte
fluture.
sinonim al substantivului
jucărie


substantiv
Fluturele
adjectiv
modest
adjectiv
lucid
verb
ascultă
verb
avertizează
verb
conștientizea
ză
propoziție
Duce
din
o
patru
viață
cuvinte
liberă.
sinonim al
substantivului
vietate

Bibliografie

1. Bretan, Violin C., ***Alternative de instruire***, Editura Cartemma, Băița, 2026.

2. x x x , ***Gândirea critică***, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2004.

Sitografie

https://ro.wikipedia.org/wiki/Alecu_Donici

PLAN DE INTERVENȚIE SISTEMICĂ PENTRU UN ELEV CU DIFICULTĂȚI GENERALITĂȚI ȘI EXEMPLU DE BUNE PRACTICI

Prof. Bulzan Alina-Gabriela

Școala Gimnazială „Martin Șuboni", Jebel, Jud. Timiș

În contextul educației incluzive, sprijinirea elevilor cu dificultăți presupune adoptarea unor strategii complexe și adaptate nevoilor individuale. Un instrument esențial în acest sens este planul de intervenție sistemică, care vizează nu doar elevul, ci și mediul educațional și familial în care acesta se dezvoltă. Literatura de specialitate subliniază importanța unei abordări integrate și flexibile, capabile să răspundă diversității din clasă (Gherguț, 2011).

Primul pas în realizarea unui astfel de plan îl reprezintă evaluarea inițială a elevului. Aceasta trebuie să fie complexă și să includă atât aspecte cognitive, cât și emoționale și comportamentale. Conform lui Verza (2011), identificarea corectă a dificultăților este esențială pentru stabilirea unor intervenții eficiente și personalizate. Evaluarea se realizează prin observație, discuții cu elevul și familia, precum și prin colaborarea cu specialiști.

Pe baza acestor informații, se stabilesc obiective clare și realiste. Acestea trebuie să fie adaptate nivelului elevului și să permită monitorizarea progresului. Așa cum subliniază Cucoș (2014), obiectivele educaționale bine formulate contribuie la organizarea eficientă a procesului de învățare și la creșterea motivației elevului.

Implementarea planului presupune utilizarea unor strategii didactice diferențiate și a unor metode interactive. Profesorul are rolul de a adapta conținuturile și de a crea un mediu de învățare stimulativ și incluziv. În acest sens, managementul clasei devine un factor esențial, deoarece influențează atât climatul educațional, cât și implicarea elevilor (Iucu, 2006). De asemenea, utilizarea întăririi pozitive și a tehnicilor de autoreglare contribuie la îmbunătățirea comportamentului elevului.

Caracterul sistemic al intervenției este evidențiat prin colaborarea dintre toți actorii implicați: cadre didactice, familie și specialiști. Această colaborare asigură coerența acțiunilor și sprijinul continuu al elevului în diferite contexte de viață. Gherguț (2011) evidențiază faptul că educația incluzivă nu poate fi realizată fără un parteneriat activ între școală și familie.

Un aspect esențial al planului îl reprezintă monitorizarea și evaluarea continuă. Intervenția trebuie ajustată în funcție de progresul elevului, iar strategiile utilizate trebuie revizuite periodic. Flexibilitatea și reflecția asupra practicii didactice sunt condiții necesare pentru succesul demersului educațional.

Drept urmare, planul de intervenție sistemică pentru un elev cu dificultăți reprezintă un instrument eficient, fundamentat teoretic și aplicat practic, care contribuie la dezvoltarea armonioasă a elevului. Prin evaluare corectă, stabilirea unor obiective adecvate, utilizarea unor strategii diferențiate și colaborarea între toți factorii implicați, se pot obține rezultate semnificative în procesul de incluziune educațională.

Managementul clasei incluzive implică adaptare continuă, utilizarea strategiilor diferențiate și dezvoltarea unui climat pozitiv. Literatura de specialitate evidențiază **soluții practice pentru fiecare problemă** dar și reiterează importanța abordărilor centrate pe elev, colaborarea și flexibilitatea didactică:

Astfel, elevii cu CES pot avea un **ritm de lucru mai lent sau diferit** față de colegii lor, ceea ce poate genera dificultăți pentru profesor în menținerea ritmului clasei. Printre strategii și soluții concrete amintim:

- *Diferențierea sarcinilor*: oferă aceeași temă, dar cu niveluri diferite de dificultate sau cu suporturi adiționale (fișe, scheme, exemple).
- *Lucru în grupuri mici*: elevii mai rapizi pot ajuta colegii cu dificultăți, promovând colaborarea.
- *Planificare flexibilă a timpului*: permite elevilor cu CES să termine sarcinile fără presiune, de exemplu prin prelungirea termenelor de predare.
  Exemplu: Într-o activitate de limba engleză, elevii cu CES primesc carduri cu cuvinte sau imagini care să-i ajute să înțeleagă textul, în timp ce restul clasei lucrează la exerciții mai complexe.

In plus, elevii cu CES, în special cei cu tulburări de atenție sau cu dificultăți de procesare, **pot pierde rapid concentrarea** și nu reușesc să urmeze întreaga lecție. Aici literature de specialitate amintește următoarele **soluții concrete:**

- *Fragmentarea sarcinilor*: împărțirea activităților mari în pași mici și concreți.
- *Activități interactive*: jocuri, exerciții practice, mișcare între sarcini.
- *Suport vizual și auditiv*: imagini, scheme, fișe, videoclipuri scurte.
- *Pauze scurte și planificate*: 2–3 minute pentru relaxare sau respirație.
  Exemplu: Într-o lecție despre risipa alimentară, elevii urmăresc un video scurt, apoi fac un joc de sortare a alimentelor „de aruncat / de păstrat”.

Pe lângă aceste dificultăți, unele **comportamente disruptive (**întreruperi frecvente, refuzul sarcinilor, reacții impulsive) la elevii cu CES sunt manifestări ale dificultăților emoționale sau de autoreglare, nu simple încălcări ale regulilor. Ca și soluții amintim:

- *Plan individualizat de comportament*: stabilirea regulilor și recompenselor pentru comportamente pozitive.
- *Tehnici de autoreglare*: exerciții de respirație, pauze de relaxare, colț de liniște.
- *Recompense și feedback pozitiv*: la finalul sarcinii, evidențierea progresului și efortului.
  Exemplu: Elevul care ridică mâna fără să aștepte este lăudat pentru un moment când așteaptă corect, iar comportamentele negative sunt discutate calm și consecvent.

Mai mult, elevii cu CES pot întâmpina **dificultăți în înțelegerea cerințelor complexe**, necesitând adaptarea limbajului și suport vizual. Ca și strategii și soluții concrete amintim:

- *Instrucțiuni clare și simple*, pas cu pas.
- *Suport vizual și scris*: scheme, pictograme, carduri cu pași.
- *Repetarea și verificarea înțelegerii*: profesorul întreabă „Ce trebuie să facem mai întâi?” și clarifică greșelile.

- *Modelarea sarcinii*: demonstrări practice sau exemple vizuale. **Exemplu:** Într-un exercițiu despre stil de viață sănătos, profesorul arată cum se completează un tabel cu obiceiuri sănătoase înainte ca elevii să încerce singuri.

Și nu în ultimul rând**, integrarea socială și relațiile cu colegii** poate fi o provocare deoarece elevii cu CES pot avea dificultăți în relațiile sociale și cooperarea cu colegii, ceea ce poate conduce la izolare sau conflicte. Ca și soluții amintim:

- *Activități de cooperare și grupuri mixte*: fiecare grup include elevi cu CES și fără CES.
- *Proiecte comune*: jocuri, concursuri, misiuni tematice (eco, sănătate, biodiversitate).
- *Dezvoltarea abilităților sociale*: exerciții de empatie, jocuri de rol, discuții ghidate.
- *Mentorat între colegi*: elevii mai empatici sau responsabili ajută colegii cu CES în sarcini și integrare. **Exemplu:** Într-un proiect despre biodiversitate, fiecare grup realizează un poster împreună, iar elevii cu CES sunt implicați activ, dar primesc roluri adaptate nevoilor lor (desen, text simplu, prezentare orală scurtă).

  Aceste strategii se pot combina și personaliza în funcție de tipul de CES și de specificul clasei, iar aplicarea lor consecventă creează un climat incluziv și productiv

Plan de intervenție sistemică pentru un elev cu dificultăți

Exemplu de bune practici

1. Date generale

- Nume elev: U.M.
- Clasa: a III-a
- Vârsta: 10 ani
- Tipul dificultăților: rezultate școlare scăzute, dificultăți de concentrare, comportamente opozante
- Context: familie monoparentală, adaptare dificilă la noua școală

2. Analiza sistemică: Intervenția sistemică presupune analiza tuturor mediilor în care elevul este integrat:

Sistemul individual

- abilități cognitive: *Atenția și concentrarea* – se distrage ușor, menține greu focusul pe sarcină;*Memoria de lucru* – dificultăți în reținerea și utilizarea informațiilor pe termen scurt; *Procesarea informației* – ritm mai lent de înțelegere; *Citire și scriere* – probleme precum dislexia sau disgrafia,
- abilități emoționale: *Anxietate școlară* sau *teama de a greși*; *Frustrare și reacții emoționale intense ; Dificultăți de autoreglare emoțională* ,

- motivație: fragilă și fluctuantă, învață pentru recompense, evită pedepse sau critici

- **Sistemul familial:** familie monoparentală
- **Sistemul școlar** (profesori, colegi, climat)
- **Sistemul comunitar** (activități extrașcolare, servicii de suport)

3. Analiza SWOT

Puncte forte (Strengths)

- Inteligență verbală bună
- Creativitate
- Relație pozitivă cu un profesor
- Interes pentru activități practice

Puncte slabe (Weaknesses)

- Dificultăți de concentrare
- Stimă de sine scăzută
- Gestionare deficitară a emoțiilor
- Rezultate slabe la citit și scris

Oportunități (Opportunities)

- Sprijin din partea consilierului școlar
- Implicarea familiei
- Activități remediale
- Participarea la activități practice

Amenințări (Threats)

- Conflict parental
- Etichetare din partea colegilor
- Risc de abandon școlar
- Lipsa motivației

4. Obiectivele intervenției

Obiectiv general:

Creșterea adaptării școlare și socio-emoționale a elevului.

Obiective specifice:

1. Îmbunătățirea performanței școlare la engleză în 6 luni.
2. Creșterea stimei de sine.
3. Reducerea comportamentelor opozante.
4. Îmbunătățirea relației familie–școală.

5. Plan de sprijin individualizat

A. Intervenții la nivel individual

- Ședințe săptămânale cu consilierul școlar
- Tehnici CBT pentru reglare emoțională
- Stabilirea unui contract comportamental
- Învățare structurată (task-uri fragmentate)
- Implicarea consilierului școlar (ex: consilier din cadrul școlii)

B. Intervenții la nivel familial

- Consiliere parentală
- Stabilirea unui program zilnic structurat
- Întărire pozitivă acasă
- Monitorizarea temelor

C. Intervenții la nivelul clasei

- Adaptarea sarcinilor (diferențiere)
- Feedback pozitiv frecvent
- Așezarea în bancă lângă un coleg suportiv
- Activități de cooperare

D. Intervenții la nivel instituțional

- Colaborare profesor-invățător–consilier
- Monitorizare lunară a progresului
- Plan educațional personalizat
- Implicarea conducerii școlii pentru susținerea măsurilor

6. Rolul consilierului școlar

Consilierul realizează evaluarea psihopedagogică, mediază relația familie–școală, coordonează planul de intervenție, monitorizează progresul, recomandă servicii externe dacă este necesar, de exemplu Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE).

7. Monitorizare și evaluare

- Fișe de observație săptămânale
- Evaluări inițiale și finale
- Scale de autoevaluare pentru elev
- Întâlniri lunare cu familia
- Ajustarea planului la 3 luni
- Indicatori de progres: *creșterea notelor la citire și scris,reducerea întreruperilor, scăderea numărului de conflicte, creșterea participării la ore, feedback pozitiv de la professor*

Bibliografie:

- Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press
- Bratu, M. (2018). *Educația incluzivă în școlile din România*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Gherguț, A. (2011). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom.
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Polirom.
- Rusu, A. M. (2018). *Integrarea socială a elevilor cu CES*. Timișoara: Editura de Vest
- UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Verza, E. (coord.) (2011). *Psihopedagogia specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

ANEXE

Anexa 1 — *Model de contract comportamental*

Contract comportamental — U.M.
Perioadă: _____

Comportament țintă	Așteptare	Recompensă

Comportament țintă	Așteptare	Recompensă
Păstrarea atenției 20+ min	5/10 zile	Stickere + feedback pozitiv
Finalizare temă completă	4/7 zile	Timp de joc suplimentar

Semnături: Elev _____ • Profesor _____ • Părinte _____

Anexa 2 — *Fișă de monitorizare săptămânală*

Fișă observații elev cu CES și progres academic
Elev: U.M. | Săptămâna: ___

Indicator	Ziua 1	Ziua 2	Ziua 3	...	Comentarii
Concentrare (min)	15	18	20	...	
Disciplină	DA/NU	…	…	…	
Fluenta citirii	notă	…	…	…	

Anexa 3 Fișă de observație sistemică a copilului

Scop: Monitorizarea comportamentului, atenției, implicării și relațiilor sociale în clasă.

Indicator	Descriere	Scor/Note	Observații
Participare la activități	Implicare activă în lecții și sarcini	1 (foarte scăzut) – 5 (foarte activ)	Exemple concrete
Atenție și concentrare	Capacitatea de a rămâne focusat pe sarcină	1–5	Momentul/activitatea
Autonomie	Realizarea sarcinilor fără ajutor	1–5	Tip de sarcină
Comportamente disruptive	Vorbit necontrolat, întreruperi, refuz de sarcini	1 (frecvent) – 5 (foarte rar)	Context/Observații
Interacțiune socială	Colaborare cu colegii, respectarea regulilor sociale	1–5	Exemple concrete
Reacții emoționale	Frustrare, anxietate, bucurie, motivație	1–5	Evenimente sau situații specifice

Instrucțiuni:

- Profesorul sau specialistul completează fișa de fiecare dată când observă copilul în activități relevante.
- Se poate face săptămânal sau după fiecare unitate de învățare.
- Scorurile și observațiile se folosesc pentru ajustarea intervențiilor în PIS

Anexa 4 Mini-chestionar socio-emoțional pentru elev

Scop: Evaluarea percepțiilor elevului asupra propriei implicări, relațiilor și stării emoționale.

Întrebare	Răspuns
Mă simt în siguranță în clasă.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des
Mă înțeleg bine cu colegii mei.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des
Îmi place să particip la activități în grup.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des
Mă pot concentra ușor pe sarcinile mele.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des
Mă simt frustrat sau nervos când nu înțeleg o sarcină.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des
Consider că profesorul mă ajută atunci când am nevoie.	Foarte rar / Rar / Uneori / Des / Foarte des

Instrucțiuni pentru profesor:

- Se completează lunar sau la finalul fiecărei unități.
- Se compară cu fișa de observație pentru a identifica discrepanțe între percepția elevului și observațiile profesorului.

Rezultatele se folosesc pentru ajustarea intervențiilor și planificarea sprijinului socio-emoțional și educațional

FIȘĂ DE LUCRU - PRONUMELE

Prof. Busuioc Elena Alina
Școala Gimnazială „George Bacovia” Bacău

Pronumele personal ţine locul unui substantiv. Pronumele personal forme accentuate:		
Persoana I eu , mie, mine noi, nouă	**Persoana a II-a** tu, ţie, tine voi, vouă	**Persoana a III-a** el, ea, ei, lui ei, ele, lor

Pronumele personal forme neaccentuate (determină totdeauna un verb):		
Persoana I îmi, -mă, -m, -m- -ne-	**Persoana a II-a** îţi, te, ţi vă, vi-, -v-	**Persoana a III-a** îi, îl, îi, -i-, -l-, -l,o le, îi

Pronumele personal de politețe exprimă respectul vorbitorului față de persoana numită prin acest pronume. În limba română acest pronume are forme proprii doar pentru persoanele a II-a și a III-a și nu poate deveni adjectiv pronominal.

În limbajul familiar și regional există și **alte variante ale pronumelui personal de politețe**: *mata*, *matale*, *mătălică*, *mătăluță*, *tălică*, *tăluță*.

Pronumele personale *dînsul*, *dînsa*, *dînșii*, *dînsele*, deși nu sînt pronume de politețe propriu-zise, sînt percepute de unii vorbitori ca exprimînd un grad mai mare de respect față de persoanele numite, astfel ajungînd să funcționeze ca pronume de politețe. Aceste pronume personale de politețe provin din forme mai vechi ale pronumelui personal – *însul*, *însa*, *înșii*, *însele*.

Formele reverențioase precum: *Domnia ta*, *Măria ta*, *Înălțimea ta*, *Excelența sa*, *Luminăția voastră*, *Preasfinția sa*, *Majestatea sa* se folosesc în limbajul solemn, oficial și exprimă cel mai înalt grad de respect.

Pronumele de politețe se pot prescurta astfel: d-ta, d-tale, d-sa, d-sale, d-voastră, dvs. sau dv., d-lui, d-ei, d-lor.



FIŞĂ DE LUCRU

1. Subliniază pronumele personale din textul următor:

„ - Dragii mamei copilaşi, eu mă duc în pădure, ca să mai aduc ceva de mâncare. Dar voi încuiaţi uşa după mine. Când oi veni eu, am să vă dau de ştire, ca să mă cunoaşteţi...
Auzit-aţi ce-am zis eu ?
- Da, mămucă,ziseră ei.
- Pot să am nădejde în voi ?
- Să n-ai nici o grijă, mămucă. Noi suntem o datăbăieţi şi ce-am vorbit o dată, vorbit rămâne."

(Ion Creangă-Capra cu trei iezi)

2. Alcătuieşte propoziţii în care pronumele personal să fie:

a) la persoana a II-a , nr. singular

b) la persoana a III-a, nr. plural

c) la persoana I , nr. plural

d) la persoana a III-a , nr. singular

3. Încercuieşte forma corectă a pronumelui:

Eu/Ieu sunt mulţumit de pictura realizată.
Iea/ea a întârziat la repetiţie.
Cu ei / iei nu mă întâlnesc astăzi.
-Unde vor pleca ele/iele ?
Dumneavoastră/dumneavuastră veţi vizita Grecia.
Ia/Ea ia/ea o carte din dulap.

4. Înlocuieşte pronumele personale de politeţe cu formele lor populare.

Dumnevoastră moş Vasile, aţi ajutat la construirea şcolii.
Dumneata nu ai înţeles cum se înfăptuieşte Unirea.
Discursul dumneavostră a fost ascultat de toţi sătenii.

5. Analizează pronumele personale subliniate din text:

„-Patrocle, zice duduia Lizuca, eu ştiu că <u>tu</u> eşti un căţel vrednic şi viteaz. Dar ce ne facem <u>noi</u> dacă rătăcim drumul ? întrebă <u>ea</u> pe căţel. "

(Mihail Sadoveanu-Dumbrava minunată)

6. Înlocuieşte pronumele subliniate cu substantive potrivite:

Am văzut- **<u>o</u>** la spectacol. .....
<u>Le</u> - am povestit păţania de la munte. .....
<u>I</u> - am cerut cartea împrumut. .....

7. Citeşte cu atenţie fragmentul şi subliniază pronumele personale.

„Noi ştiam ca-i să vii la noi, vorbi iar Domniţa. Am pus la pândă, la marginea pădurii, pe ţâncul pământului, şi când te-a primit răchita în căsuţa ei, el s-a coborât în peşterile noastre şi ne-a dat de ştire".

(M. Sadoveanu-Dumbrava minunată)

8.Alcătuieşte propoziţii:

a) persoana a II-a, nr. plural
b) persoana a III-a, nr. singular
c) Alcătuieşte câte o propoziţie în care cuvântul „noi” să fie pe rând adjectiv, respectiv pronume personal.

9.Completează spaţiile punctate cu pronumele potrivite:
..... am zece ani. Prietena mea are aceeaşi vârstă. Adesea ..... învăţăm împreună. Pe ..... o pasionează dansul, iar ..... îmi place să joc şah.

10. Schimbă numărul pronumelui şi rescrieţi apoi propoziţiile:
El adoră drumeţiile.
Noi plecăm la un festival de teatru.
Dumneaei o vizita pe doamna Istrati.
-Ce cauţi tu în împărăţia mea ?
Ele vor decora tortul cu fructe.
Cu voi alături nu ne este teamă de căței.

11. Care este valoarea gramaticală a cuvântului „nouă” ?

a) Am citit **nouă** cărţi. .....
b) Bunicul are o jachetă **nouă**. .....
c) Erau **nouă** pui de vulpe. .....
d) **Nouă** ne plac poveştile. .....

12. Construieşte câte o propoziţie în care să existe:

a) un pronume personal de politeţe, numărul plural
b) un pronume personal, persoana a II-a , numărul plural
c) două pronume personale, persoana a III-a, numărul singular
d) două pronume de politeţe, la numărul singular
e) un pronume personal, persoana I, nr. singular, forma neaccentuată

13. Se dă textul:

Strigă Viorel iară:
-Eu de când te strig afară !
Flavius, iute şi el vine:
-Pictează, te rog, acum cu mine !

În text există: a. 4 pronume personale b. 5 pronume personale.

Pronumele ***eu*** are funcție sintactică de:
a) parte secundară b) subiect c) predicat

Pronumele ***te*** are funcție sintactică de:
a) parte secundară b) subiect c) predicat

Schimbă funcția sintactică a cuvintelor „*el*”, „*mine*”.

CREATIVITATEA ȘI REFLECȚIA PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR. EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ LA CLASA A II-A

Autor: CHINDRIȘ MARIA DANIELA
Instituția: ȘCOALA GIMNAZIALĂ BÂRSANA

Rezumat

Educația contemporană presupune valorificarea potențialului creativ al fiecărui elev și construirea unor contexte de învățare relevante, accesibile și stimulative. În ciclul primar, creativitatea poate fi dezvoltată prin activități care oferă copiilor libertatea de a formula idei, de a imagina situații, de a coopera și de a găsi soluții personale. Lucrarea prezintă un exemplu de bună practică destinat elevilor clasei a II-a, intitulat „Călătorie în lumea poveștilor", prin care activitățile de comunicare sunt valorificate interdisciplinar și creativ. Demersul urmărește stimularea imaginației, dezvoltarea exprimării orale și scrise, cooperarea și reflecția asupra propriei învățări. Totodată, este evidențiat rolul profesorului reflexiv în proiectarea unor situații educaționale în care elevul devine participant activ la propria formare.

Introducere

Societatea contemporană impune educației noi responsabilități. Școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea unor informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească flexibil, să comunice, să coopereze și să găsească soluții originale la situații diverse.

Creativitatea reprezintă o componentă importantă a dezvoltării copilului, iar cultivarea acesteia poate începe încă din primii ani de școlaritate. Ana Stoica subliniază importanța identificării și stimulării potențialului creativ al elevilor prin activități educaționale adecvate. În același sens, literatura pedagogică actuală acordă o atenție deosebită strategiilor și activităților prin care creativitatea școlarilor mici poate fi antrenată și dezvoltată. Volumul *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici*, publicat în 2024, este dedicat explicit acestei problematici și profesorilor pentru învățământ primar.

În acest context, profesorul are nevoie nu doar de competențe metodice, ci și de capacitatea de a reflecta asupra propriei practici. Reflecția pedagogică permite identificarea nevoilor reale ale elevilor și adaptarea activităților astfel încât învățarea să devină mai relevantă și mai atractivă.

Exemplu de bună practică – „Călătorie în lumea poveștilor"

Activitatea este destinată elevilor clasei a II-a și poate fi realizată într-un demers interdisciplinar, valorificând competențe de comunicare, exprimare artistică și dezvoltare personală.

Scopul principal este stimularea creativității elevilor prin transformarea acestora din receptori ai unei povești în creatori de idei și mici autori.

În prima etapă, profesorul prezintă elevilor o poveste adecvată vârstei, după care organizează o discuție referitoare la personaje, întâmplări și mesajul textului. Pentru stimularea gândirii creative sunt adresate întrebări deschise: „Ce s-ar fi întâmplat dacă

personajul ar fi procedat altfel?”, „Cum ai schimba finalul poveștii?” sau „Ce personaj nou ai putea introduce?”.

În etapa a doua, elevii sunt organizați în grupuri mici. Fiecare grup primește sarcina de a transforma povestea inițială, alegând una dintre variante: modificarea finalului, introducerea unui personaj nou sau schimbarea locului în care se desfășoară acțiunea. Elevii formulează ideile, le discută în grup și construiesc o variantă proprie a poveștii.

Produsul final poate fi reprezentat printr-o poveste scurtă ilustrată, o bandă desenată sau o prezentare orală. În această etapă, sunt valorificate atât exprimarea verbală, cât și imaginația, capacitatea de cooperare și inițiativa personală.

Un element esențial îl reprezintă faptul că profesorul nu urmărește existența unui singur răspuns „corect”. Ideile diferite sunt încurajate și valorizate, iar elevii sunt sprijiniți să își argumenteze alegerile. Astfel, greșeala poate deveni o oportunitate de învățare, iar copilul dobândește încredere în propriile posibilități.

Reflecția pedagogică – de la activitate la învățare

Activitatea se încheie printr-un scurt moment de reflecție. Elevii răspund la întrebări precum: „Ce mi-a plăcut cel mai mult?”, „Care a fost contribuția mea?”, „Ce idee a colegilor mi s-a părut interesantă?” și „Ce aș face diferit data viitoare?”.

Această etapă îi ajută pe elevi să conștientizeze propriul proces de învățare, iar profesorului îi oferă informații importante pentru proiectarea activităților viitoare.

Din perspectiva cadrului didactic, reflecția presupune analiza unor aspecte precum gradul de implicare al elevilor, eficiența organizării în grupuri, dificultățile întâmpinate și strategiile care au favorizat exprimarea creativă. Profesorul reflexiv nu aplică mecanic aceeași metodă, ci observă, analizează și adaptează demersul didactic în funcție de răspunsurile elevilor.

Concluzii

Cultivarea creativității în învățământul primar nu presupune activități complicate, ci contexte educaționale în care elevul este încurajat să gândească, să imagineze, să comunice și să creeze. Exemplul „Călătorie în lumea poveștilor” demonstrează posibilitatea integrării creativității, colaborării și reflecției într-o activitate accesibilă elevilor clasei a II-a.

Profesorul are un rol esențial în construirea unui climat educațional bazat pe încredere, respect și valorizarea diversității ideilor. Prin reflecție pedagogică și deschidere către metode active, cadrul didactic poate transforma învățarea într-o experiență semnificativă și apropiată de universul copilului.

O educație relevantă și umanistă presupune, astfel, îmbinarea rigoarei pedagogice cu sensibilitatea față de elev, a obiectivelor curriculare cu nevoia de exprimare personală și a cunoașterii cu creativitatea. În acest sens, cultivarea creativității devine nu doar o strategie didactică, ci o investiție în formarea unei personalități autonome, flexibile și pregătite să răspundă provocărilor lumii contemporane.

Bibliografie

1. Chiș, O., Marin, D. C., & Bocoș, M. D. (2024). *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
2. Gîrboveanu, M. (1981). *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Institutul European.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Profesor pentru educație timpurie:

Ciobotaru Cosmina

Educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării copilului, deoarece în această perioadă se pun bazele dezvoltării cognitive, emoționale, sociale și creative. Grădinița nu mai poate fi privită doar ca un spațiu destinat transmiterii unor

informații și formării unor deprinderi elementare, ci ca un mediu educațional în care copilul este încurajat să descopere, să pună întrebări, să experimenteze, să creeze și să își exprime propriile idei.

În contextul societății actuale, caracterizate prin schimbări rapide, diversitate culturală, dezvoltare tehnologică și acces permanent la informație, educația are nevoie de repere noi. Copilul trebuie pregătit nu doar pentru a reproduce informații, ci pentru a gândi, a coopera, a se adapta, a găsi soluții și a manifesta inițiativă. În acest sens, creativitatea și reflecția pedagogică devin componente esențiale ale unei educații relevante și umaniste.

Creativitatea copilului poate fi înțeleasă ca o capacitate de a genera idei, soluții, produse sau modalități de exprimare originale și adecvate unei situații. Ea nu se limitează la activitățile artistice, ci poate fi stimulată în toate domeniile experiențiale: limbaj și comunicare, științe, matematică, educație fizică, activități practice sau socio-emoționale. Un copil creativ este un copil căruia i se oferă posibilitatea de a explora și de a privi realitatea din perspective diferite.

În același timp, cultivarea creativității presupune existența unui cadru pedagogic flexibil. Educatorul trebuie să fie capabil să observe nevoile și interesele copiilor, să adapteze activitățile și să reflecteze permanent asupra propriilor intervenții educaționale. Astfel, reflecția pedagogică reprezintă un proces prin care cadrul didactic analizează ceea ce a realizat, identifică aspectele care au funcționat și pe cele care trebuie îmbunătățite și caută modalități de eficientizare a demersului didactic.

Numeroase teorii și cercetări din domeniul psihologiei educației evidențiază importanța creativității în dezvoltarea copilului. Abordările constructiviste, asociate unor autori precum Jean Piaget și Lev Vygotsky, au contribuit la schimbarea perspectivei asupra copilului, acesta fiind considerat un participant activ la propria învățare.

Din perspectiva constructivistă, copilul nu primește pur și simplu cunoștințe de la adult, ci își construiește propriile reprezentări despre lume prin interacțiune, explorare și experiență. Activitățile deschise, jocul și experimentarea creează contexte favorabile în care copilul poate formula ipoteze, poate încerca soluții și poate învăța inclusiv din greșeli.

În grădiniță, creativitatea poate fi cultivată prin activități simple, adaptate vârstei. De exemplu, în loc ca educatoarea să ofere copiilor un model identic pentru o activitate de desen, aceasta poate propune tema „Desenează un loc în care ți-ar plăcea să locuiești”. Copiii vor avea astfel libertatea de a construi propriile reprezentări, folosind culori, forme și elemente diferite. Accentul se mută de la reproducerea unui model la exprimarea personală.

Un alt exemplu îl constituie poveștile. După audierea unei povești, educatoarea poate solicita copiilor să imagineze un alt final, să inventeze un personaj nou sau să descrie ce s-ar fi întâmplat

dacă personajul principal ar fi ales o altă soluție. Astfel de exerciții stimulează imaginația, gândirea divergentă, vocabularul și capacitatea de argumentare. Creativitatea poate fi stimulată și prin jocul simbolic. Atunci când copiii transformă un colț al grupei într-un magazin, cabinet medical, restaurant sau spațiu de călătorie, ei construiesc situații imaginare și își asumă roluri. În timpul jocului, copiii negociază reguli, formulează idei și găsesc soluții la problemele apărute. Prin urmare, jocul devine un important instrument de învățare și dezvoltare.

În educația timpurie, cadrul didactic are un rol esențial în crearea unui climat favorabil creativității. Educatorul nu este doar transmițător de informații, ci și facilitator, observator, partener de dialog și model de comportament.

Un mediu educațional creativ presupune acceptarea întrebărilor, încurajarea inițiativei și valorizarea diversității răspunsurilor. Dacă educatoarea acceptă doar un singur răspuns „corect", copiii pot ajunge să evite exprimarea unor idei neobișnuite. În schimb, întrebările de tipul „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?", „Cum am putea rezolva această problemă?" sau „Ce altă variantă am putea încerca?" stimulează gândirea creativă.

De asemenea, este important ca educatorul să accepte greșeala ca parte firească a procesului de învățare. Un copil care se teme că va fi criticat pentru un răspuns greșit va fi mai puțin dispus să experimenteze. În schimb, un climat bazat pe încredere și respect îl ajută să își exprime ideile și să își dezvolte autonomia.

Un alt aspect important îl reprezintă diferențierea activităților. Copiii au ritmuri, interese și stiluri de învățare diferite. Prin urmare, activitățile trebuie să permită mai multe modalități de participare și exprimare. Un copil poate prefera desenul, altul poate prefera construcțiile, iar un altul poate manifesta interes pentru povestire sau mișcare. Toate aceste forme de expresie trebuie valorizate.

Reflecția pedagogică reprezintă un proces important pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Ea presupune analizarea critică și constructivă a experiențelor educaționale și identificarea unor modalități de îmbunătățire a acestora.

După o activitate, educatoarea poate să își adreseze câteva întrebări: Ce am urmărit să realizez? Cum au reacționat copiii? Au fost implicați? Ce activitate le-a trezit cel mai mult interes? Ce dificultăți au apărut? Ce aș putea schimba data viitoare? Prin astfel de întrebări, experiența didactică devine o sursă de învățare profesională.

Reflecția poate fi realizată individual, prin intermediul unui jurnal pedagogic, dar și împreună cu alți colegi, în cadrul unor întâlniri metodice sau activități de interasistență. Schimbul de experiență contribuie la identificarea unor perspective diferite și la dezvoltarea unei culturi profesionale bazate pe colaborare.

Un educator reflexiv nu consideră că există o singură metodă universal valabilă. Acesta este deschis la schimbare și adaptează strategiile în funcție de particularitățile copiilor și de contextul educațional. În acest sens, reflecția pedagogică se află în strânsă legătură cu principiul educației centrate pe copil.

O educație relevantă pentru societatea actuală trebuie să fie, în primul rând, o educație umanistă. Aceasta presupune respectarea copilului ca persoană, recunoașterea nevoilor sale emoționale și valorizarea individualității.

În grădiniță, educația umanistă se manifestă prin relații bazate pe respect, empatie și încredere. Copilul are nevoie să simtă că este ascultat și valorizat. Un climat afectiv securizant contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și facilitează participarea activă la activitățile educaționale.

Educatoarea poate sprijini dezvoltarea socio-emoțională prin activități de identificare și exprimare a emoțiilor. De exemplu, copiii pot fi invitați să descrie cum se simt, să aleagă o imagine care reprezintă o anumită emoție sau să povestească despre o situație în care au fost bucuroși, triști, speriați sau mândri.

Într-o societate caracterizată prin diversitate, grădinița trebuie să promoveze, de asemenea, respectul față de ceilalți. Copiii pot fi implicați în activități care valorizează diferențele dintre oameni, tradițiile, limbile și obiceiurile diferite. Astfel, educația timpurie contribuie la formarea unor comportamente de toleranță, cooperare și solidaritate.

2. Studii de caz și exemple de bune practici în grădiniță

Studiu de caz 1 „Dacă aș fi în locul personajului...”

Un exemplu de bună practică pentru stimularea creativității și a reflecției îl reprezintă activitatea desfășurată pornind de la o poveste cunoscută copiilor.

După citirea poveștii, educatoarea nu solicită reproducerea conținutului, ci îi provoacă pe copii să se gândească la alternative. Aceștia sunt întrebați: „Ce ai fi făcut dacă ai fi fost în locul personajului?”, „Ai fi procedat altfel?”, „Cum s-ar fi terminat povestea dacă personajul ar fi ales o altă soluție?”.

Copiii sunt încurajați să răspundă liber, fără teama că există un singur răspuns corect. Unele răspunsuri pot fi realiste, în timp ce altele pot fi fantastice. Important este procesul de gândire și argumentarea ideii.

Activitatea poate continua prin realizarea unor desene reprezentând finalul imaginat de fiecare copil. Ulterior, copiii își prezintă desenele colegilor. În acest fel sunt stimulate creativitatea, exprimarea orală, capacitatea de argumentare și respectul față de ideile celorlalți.

Din perspectiva reflecției pedagogice, educatoarea poate observa ce tipuri de întrebări au generat cele mai interesante răspunsuri și care copii au avut nevoie de sprijin suplimentar. Aceste observații pot fi folosite pentru planificarea activităților viitoare.

Studiu de caz 2 „Construim împreună orașul nostru”

O altă bună practică este organizarea unei activități de construcție colaborativă. Copiii primesc diverse materiale: cuburi, piese de construcție, cutii, role de carton și materiale reciclabile.Sarcina este aceea de a construi împreună „orașul nostru”. Educatoarea nu oferă un model final, ci îi lasă pe copii să decidă ce clădiri vor construi, unde vor amplasa străzile, ce mijloace de transport vor exista și ce spații verzi vor amenaja.

În timpul activității apar situații care necesită negociere. Un copil poate dori să construiască un parc într-un anumit loc, în timp ce altul dorește să construiască acolo o clădire. Copiii sunt încurajați să discute și să găsească soluții împreună.

Activitatea dezvoltă creativitatea, cooperarea, comunicarea și capacitatea de rezolvare a problemelor. În același timp, poate fi integrată cu elemente de educație ecologică, prin construirea unor spații verzi sau a unor sisteme de colectare selectivă a deșeurilor.

La final, educatoarea poate organiza o discuție reflexivă: „Ce ne-a fost ușor?”, „Ce a fost dificil?”, „Cum am reușit să lucrăm împreună?”, „Ce am putea face diferit data viitoare?”. Astfel, copiii sunt introduși treptat în practica reflecției.

Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două direcții importante pentru construirea unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii contemporane. În educația timpurie, aceste dimensiuni sunt cu atât mai importante cu cât copilul se află într-o perioadă de dezvoltare intensă, în care curiozitatea, imaginația și dorința de explorare sunt foarte puternice.

Creativitatea nu trebuie redusă la activitățile artistice, ci trebuie privită ca o capacitate transversală, care poate fi stimulată prin joc, poveste, experiment, construcție, conversație și rezolvarea unor situații-problemă. Pentru dezvoltarea ei este necesar un climat educațional bazat pe libertate, respect, încurajare și acceptarea diversității răspunsurilor.

La rândul său, reflecția pedagogică îl ajută pe educator să își analizeze experiența și să își adapteze permanent practicile. Un cadru didactic reflexiv este preocupat nu doar de ceea ce predă, ci și de modul în care copiii învață, de ceea ce simt și de felul în care pot fi sprijiniți să devină autonomi și încrezători. Educația umanistă presupune recunoașterea copilului ca persoană unică, cu propriile interese, ritmuri, emoții și modalități de exprimare. În acest context, grădinița trebuie să fie un spațiu al siguranței, cooperării, explorării și creativității.

Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, scopul educației nu poate fi doar transmiterea unor cunoștințe. Este necesară formarea unor copii capabili să gândească, să pună întrebări, să coopereze, să creeze, să se adapteze și să manifeste empatie față de ceilalți. Prin urmare, cultivarea creativității și reflecția pedagogică constituie repere esențiale pentru o educație timpurie de calitate, relevantă pentru prezent și orientată către viitor.

Bibliografie

- Blănaru, M.V. (2015). *100 de idei creative pentru dezvoltarea emoţională a copilulu.*, Editura Proilavia, Brăila.
- Carabet, N. (2020). *Dezvoltarea holistică a copiilor de vârstă timpurie.* In Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului (pp. 402-406).
- Cojocariu, V.M., Mâță, L. (2011). *Pedagogia în învățământul preşcolar*. Editura Alma Mater, Bacău.
- Chiș, O. (2021). *Creativitatea-premisă în dezvoltarea preşcolarilor: ghid de bune practici,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Floroaia, M. (2020). *Rolul familiei în educarea şi dezvoltarea creativităţii copiilor.* In Creativitatea şi dezvoltarea personală: dimensiuni psihologice și filozofice (pp. 173-180).
- Ministerul Educației Naționale, *Curriculum Pentru Educația Timpurie 2019,* București, 2019. MEN,
- MEM, *Repere fundamentale în învățarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*, 2024, Anexă la Ordinul de ministru nr.4628/07.06.2024;
- Stan, L. (2016). *Educația timpurie.* Editura Polirom: Iași;
- Tătaru, L., Glava, A., & Chiș, O. (2014). *Piramida cunoaşterii. Repere metodice în aplicarea curriculum-ului preşcolar.* Pitești: Diamant
- Tudosie, D. (2024).*Creativitate şi comportament adaptativ la copilul preşcolar: auxiliar curricular pentru recuperarea pierderilor de învăţare.* Editura Contrafort, Craiova.

De la rigoarea tehnică la vocea artistică

Studiu de caz

prof. gr. I. dr. Cioceanu Bogdan Alexandru
Colegiul de Artă „Carmen Sylva" Ploiești

1. Introducere

Educația artistică se desfășoară astăzi într-un context marcat simultan de accelerarea tehnologică, abundența informațională, fragilizarea atenției, presiunea performanței măsurabile și nevoia tot mai vizibilă de sens, apartenență și dialog. Într-o asemenea lume, relevanța educației nu poate fi redusă la adaptarea rapidă la instrumente noi. Ea presupune capacitatea de a orienta cunoașterea, de a judeca responsabil, de a tolera incertitudinea și de a construi relații între dimensiuni care par concurente: tradiție și inovație, disciplină și libertate, exigență și grijă, individualitate și comunitate.

Raportul UNESCO privind viitorurile educației propune un nou contract social întemeiat pe cooperare, solidaritate și valorizarea educației ca bun comun, iar Cadrul UNESCO pentru educație culturală și artistică așază cultura și artele în centrul unei viziuni umaniste și emancipatoare asupra învățării (International Commission on the Futures of Education, 2021; UNESCO, 2024). În același sens, Recomandarea Consiliului Uniunii Europene include conștientizarea și expresia culturală între competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, subliniind atât înțelegerea modurilor în care sensul este exprimat artistic, cât și dezvoltarea propriilor idei și a propriului rol în societate (Council of the European Union, 2018).

În învățământul vocațional muzical, aceste principii trebuie traduse în decizii pedagogice foarte concrete. Lecția individuală de instrument este un spațiu privilegiat pentru personalizare, dar poate deveni și un spațiu al dependenței excesive de profesor, al imitației și al orientării exclusive spre produsul final. Cercetările asupra pedagogiei instrumentale unu-la-unu arată tocmai această ambivalență: relația apropiată poate susține dezvoltarea fină a competenței, însă distribuția autorității, pluralitatea perspectivelor și cultivarea strategiilor reflexive sunt decisive pentru autonomia elevului (Gaunt, 2010).

Chitara clasică oferă un laborator relevant pentru investigarea acestor tensiuni. Interpretul lucrează cu o partitură și cu norme stilistice, dar trebuie să decidă permanent asupra timbrului, articulației, frazării, agogicii, dinamicii, digitației și proiecției formei. Creativitatea nu înseamnă aici ignorarea textului, ci construirea unei soluții personale, argumentate și stilistic plauzibile. În mod similar, reflecția pedagogică nu este o pauză teoretică separată de muzică, ci o formă de atenție care însoțește acțiunea, o evaluează și o reorientează.

2. Cadru conceptual

2.1. Creativitatea ca proces de construire a sensului

O dificultate frecventă a discursului educațional este asocierea creativității exclusiv cu producția excepțională sau cu actul compozițional. Modelul celor patru niveluri ale creativității — mini-c, little-c, Pro-c și Big-C — permite o înțelegere dezvoltativă. Pentru școală, categoria mini-c este deosebit de fertilă: ea desemnează interpretările, ideile și înțelegerile noi și semnificative pentru persoana care învață, chiar dacă nu sunt noi pentru domeniu (Kaufman & Beghetto, 2009). Un elev care descoperă o soluție de frazare, justifică o digitație sau găsește o culoare sonoră adecvată participă la un proces creativ autentic la scara propriei dezvoltări.

În muzică, creativitatea poate lua forma compoziției și improvizației, dar și a interpretării, ascultării analitice, aranjamentului, colaborării și deciziei estetice. Webster (1990) descrie gândirea

creativă muzicală drept o mișcare între procese divergente și convergente: sunt generate posibilități, apoi acestea sunt testate, selectate și organizate într-un produs muzical coerent. Burnard (2012) atrage atenția asupra pluralității „creativităților muzicale" și asupra caracterului lor social și contextual. Pentru pedagogia chitarei clasice, această perspectivă corectează ideea potrivit căreia fidelitatea stilistică și creativitatea s-ar exclude. Dimpotrivă, constrângerile partiturii, ale idiomului și ale posibilităților instrumentului pot deveni resurse generative.

Creativitatea interpretativă poate fi operaționalizată prin patru acțiuni observabile: formularea unei intenții expresive; producerea a cel puțin două alternative plauzibile; justificarea opțiunii prin repere din partitură, stil și audiție; revizuirea opțiunii după feedback. Accentul se mută astfel de la „a cânta diferit" la „a decide conștient și argumentat".

2.2. Reflecție, metacogniție și autoreglare

Dewey (1933) definea gândirea reflexivă prin examinarea activă, persistentă și atentă a credințelor și a consecințelor lor. Schön (1983) a transpus această idee în analiza profesiilor, distingând între reflecția-în-acțiune, care ajustează decizia în timpul situației, și reflecția-asupra-acțiunii, care reconstruiește ulterior experiența. În lecția de instrument, prima apare atunci când profesorul sau elevul modifică instantaneu tempo-ul, gestul ori planul de lucru după ceea ce aude; a doua apare când interpretarea este analizată după o audiție, o înregistrare sau o apariție publică.

Reflecția elevului se apropie de metacogniție: cunoașterea și reglarea propriilor procese de învățare. Hallam (2001) a arătat că muzicienii profesioniști dispun de strategii metacognitive extinse privind planificarea, monitorizarea, evaluarea, concentrarea și interpretarea, în timp ce dezvoltarea acestor strategii la începători este mai puțin stabilă. Sinteza realizată de Concina (2019) confirmă rolul central al stabilirii obiectivelor, al selecției strategiilor, al autoevaluării și al revizuirii practicii. McPherson și Zimmerman (2011) descriu învățarea instrumentală ca proces de autoreglare în care elevul devine participant activ motivațional, cognitiv și comportamental.

La nivelul profesorului, reflecția profesională depășește verificarea eficienței unei tehnici. Ea include examinarea presupunerilor, a distribuției puterii, a criteriilor de succes și a efectelor neintenționate. Larrivee (2008) distinge trepte ale practicii reflexive, de la preocuparea predominant tehnică la reflecția pedagogică și critică. În cazul predării individuale, întrebarea nu este doar „A corectat elevul pasajul?", ci și „Ce a înțeles despre felul în care poate rezolva singur o problemă asemănătoare?" și „Ce tip de relație cu muzica susține intervenția mea?".

2.3. Educație relevantă, umanistă și capabilă să lucreze cu complexitatea

O educație umanistă tratează elevul ca persoană și subiect al propriei deveniri, nu doar ca purtător al unor performanțe. Biesta (2015) propune echilibrarea a trei funcții ale educației: calificarea, socializarea și subiectificarea. În pedagogia instrumentală, calificarea privește tehnica și cunoașterea repertoriului; socializarea introduce elevul în practici, valori și comunități muzicale; subiectificarea susține apariția unei voci responsabile, capabile să aleagă și să răspundă pentru alegerile sale.

Morin (2001) consideră că educația viitorului trebuie să pregătească gândirea pentru complexitate, incertitudine și interdependență. Cadrul OECD Learning Compass 2030 leagă agenția elevului de un ciclu anticipare–acțiune–reflecție și de competențe transformative precum crearea de valoare nouă, asumarea responsabilității și reconcilierea tensiunilor (OECD, 2019). Aceste idei sunt direct relevante pentru formarea muzicianului: interpretarea presupune anticiparea unei imagini sonore, acțiunea corporală și auditivă, evaluarea rezultatului și decizia de a continua, modifica sau abandona o soluție.

Prin urmare, relevanța nu se obține prin diluarea repertoriului clasic și nici prin simpla introducere a tehnologiei, ci prin conectarea cunoașterii disciplinare la agență, sens, dialog și responsabilitate. Elevul are nevoie să știe nu numai ce să execute, ci de ce, pentru cine, în ce tradiție și cu ce consecințe asupra propriei expresii și asupra relației cu publicul.

3. Prezentarea cazului

3.1. De la lecția individuală la ecosistemul de învățare

Predarea chitarei clasice la nivel vocațional are în centru lecția individuală, însă învățarea reală se distribuie între mai multe spații: studiul personal, dialogul profesor–elev, audiția colegilor, repetiția, scena, concursul, întâlnirea cu un alt profesor, activitatea culturală și reflecția ulterioară. Cazul analizat arată o deplasare de la imaginea lecției ca loc al corectării către imaginea unui ecosistem în care elevul întâlnește sarcini, public și perspective diferite.

În anul școlar 2025–2026 au fost organizate și coordonate cinci cicluri de recital ale clasei de chitară: în octombrie 2025, la 4 decembrie 2025, în februarie 2026, în aprilie 2026 și la 3 iunie 2026. Recurența este pedagogic semnificativă: scena nu apare o singură dată, la capătul anului, ci revine ca situație autentică de testare, comunicare și reluare a procesului.

La 2 martie 2026, masterclassul susținut de prof. dr. Costin Soare a oferit un context de opt ore pentru 11 elevi, adăugând o perspectivă profesională externă. În martie 2026, participarea la etapa județeană a Olimpiadei a fost asociată cu un Premiu I și trei Premii II. La Concursul Național „George Georgescu” de la Tulcea, din 15–16 mai 2026, elevii clasei au obținut două Premii I și un Premiu II. La „Marele premiu instrumental al Palatului Național al Copiilor”, desfășurat la București la 17 iunie 2026, rezultatele au fost trei Premii II și o Mențiune. Aceste rezultate confirmă consistența pregătirii tehnice și scenice, dar sunt interpretate în articol ca repere contextuale, nu ca indicatori direcți ai creativității.

Ciclul reflexiv al profesorului a continuat prin formare artistică. Participarea, între 6 și 11 iulie 2026, la Universitatea de Vară de Muzică Veche de la Miercurea-Ciuc, studiul cu lăutistul Kónya István și recitalul final alături de Constantin Dumitrașcu la teorbă au adus în prim-plan tehnica, stilistica, retorica și interpretarea informat-istorică. Pentru pedagogia chitarei clasice, această experiență este relevantă nu prin transfer mecanic, ci prin reînnoirea întrebărilor despre articulație, timbru, frazare, ornamentație și relația dintre sursă și decizia interpretului.

Tabelul 1. Triangularea reperelor documentate și a semnificației lor pedagogice

Reper documentat	Semnificație pedagogică posibilă	Limită de interpretare
Cinci recitaluri ale clasei, octombrie 2025–iunie 2026	Învățare iterativă; alternanță între pregătire, performanță și replanificare; public autentic.	Programul unui recital nu arată, singur, calitatea reflecției elevului.
Masterclass, 2 martie 2026: 8 ore, 11 elevi	Pluralizarea autorității pedagogice; compararea limbajelor profesionale; co-agență.	Eveniment punctual; efectele trebuie documentate ulterior.
Rezultate agregate la Olimpiadă și două concursuri naționale	Validare externă a nivelului tehnic și scenic; obiective concrete de lucru.	Premiul nu este măsură a creativității și nu dovedește cauzalitate.

Reper documentat	Semnificație pedagogică posibilă	Limită de interpretare
Activități culturale și apariții publice	Conectarea repertoriului la comunitate și comunicare; sens social al interpretării.	Impactul asupra elevului necesită date de perspectivă personală.
Formarea profesorului în interpretare istoric informată, iulie 2026	Modelarea învățării pe tot parcursul vieții; îmbogățirea întrebărilor stilistice și timbrale.	Transferul în lecție trebuie făcut explicit și evaluat.

Sursă: sinteză realizată pe baza portofoliului profesional al autorului; interpretările sunt analitice, nu relații cauzale demonstrate.

3.2. Modelul pedagogic reconstruit: ciclul intenție–acțiune–reflecție

Din articularea activităților rezultă un model pedagogic implicit, care poate fi formalizat pentru utilizare consecventă. Modelul nu transformă fiecare lecție într-un formular, ci oferă o gramatică flexibilă a deciziei.

1. **Formularea intenției muzicale.** Elevul descrie în cuvinte simple caracterul, direcția frazei, tensiunile armonice sau imaginea sonoră urmărită. Profesorul cere o intenție audibilă, nu o etichetă vagă.
2. **Generarea alternativelor.** Pentru o frază sau o problemă tehnică sunt construite cel puțin două opțiuni: digitații, puncte de contact ale mâinii drepte, articulații, distribuții dinamice ori variante agogice.
3. **Experimentarea controlată.** Opțiunile sunt testate în condiții comparabile, pe fragmente scurte. Audiția directă și, când este oportun, înregistrarea audio-video devin surse de date pentru elev, nu doar instrumente de control extern.
4. **Feedbackul dialogic.** Profesorul descrie ceea ce a auzit, pune întrebări și oferă criterii. Elevul este invitat să compare intenția cu rezultatul și să argumenteze alegerea. Corecția rămâne necesară, dar nu anulează vocea elevului.
5. **Interpretarea într-un context autentic.** Recitalul, audiția de clasă, masterclassul sau concursul solicită integrarea deciziilor tehnice, expresive, corporale și emoționale într-o comunicare continuă.
6. **Reflecția și replanificarea.** După interpretare sunt identificate un aspect reușit, o discrepanță semnificativă și un singur obiectiv prioritar pentru următoarea etapă. Ciclul se reia cu o intenție mai precisă.

3.3. Reflecția profesorului ca modelare vizibilă

Creativitatea elevului depinde și de felul în care profesorul își face vizibil propriul proces de gândire. În locul soluției prezentate ca unicul adevăr, profesorul poate verbaliza ipoteza: „Aud că fraza își pierde direcția; voi testa o schimbare a raportului dintre bas și vocea superioară”. O asemenea modelare păstrează expertiza, dar dezvăluie că expertiza înseamnă observare, încercare, criteriu și revizuire.

Pentru analiza post-lecție poate fi utilizată o secvență scurtă: intenția profesorului; intervenția aleasă; răspunsul observabil al elevului; interpretarea răspunsului; ajustarea următoare. Acest protocol mută reflecția de la impresii globale — „lecția a mers bine” — către o relație

verificabilă între scop, acțiune și efect. La intervale regulate, reflecția trebuie extinsă la întrebări critice: Cine a luat cele mai multe decizii? Ce tip de eroare a fost tratată ca oportunitate? A existat spațiu real pentru opțiunea elevului? Ce criteriu a prevalat și de ce?

4. Rezultatele analizei și indicatori prospectivi

4.1. Performanța publică a devenit proces recurent, nu examen terminal

Primul rezultat analitic este schimbarea funcției scenei. Succesiunea celor cinci recitaluri creează mai multe bucle de anticipare, pregătire, expunere și reluare. O singură apariție finală favorizează evaluarea produsului; aparițiile recurente permit compararea proceselor. În această logică, reușita nu se reduce la absența greșelii, ci include capacitatea de a integra feedbackul de la un ciclu la altul.

Concursurile intensifică exigența și oferă validare externă. Totuși, utilizarea lor umanistă cere ca rezultatul să fie reintegrat într-o reflecție mai largă: ce a învățat elevul despre pregătire, gestionarea emoției, comunicarea muzicală și raportarea la criterii? Distincția dintre performanță și valoarea persoanei trebuie protejată explicit.

4.2. Rigoarea tehnică și creativitatea interpretativă sunt complementare

Al doilea rezultat este formularea creativității ca libertate structurată. În repertoriul clasic, o soluție personală devine credibilă atunci când este susținută de control tehnic, citire fidelă, cunoaștere stilistică și audiție critică. Tehnica extinde repertoriul opțiunilor, iar creativitatea conferă sens tehnicii. Această complementaritate este vizibilă în probleme tipice chitarei: echilibrul vocilor, continuitatea liniei în schimbările de poziție, alegerea timbrului, arpegierea, controlul rezonanțelor și dozarea rubato-ului.

Din perspectivă didactică, întrebarea „Care este varianta corectă?” poate fi înlocuită, acolo unde textul permite, cu seria: „Ce variante sunt plauzibile? Ce se schimbă auditiv? Care servește mai bine fraza? Ce argument stilistic ai?”. Profesorul păstrează dreptul și obligația de a delimita opțiunile nefuncționale, dar transformă criteriul într-un obiect de învățare.

4.3. Reflecția susține trecerea de la corectare la autoreglare

Al treilea rezultat este centralitatea limbajului reflexiv. Elevul care poate descrie discrepanța dintre intenție și rezultat are o șansă mai mare să aleagă o strategie adecvată în studiul individual. Concluzia este congruentă cu cercetările lui Hallam (2001) și Concina (2019): planificarea, monitorizarea și evaluarea nu apar automat ca efect al acumulării tehnice, ci trebuie făcute explicite și exersate.

În lecția individuală, riscul este ca profesorul să audă, să diagnosticheze și să decidă totul mai repede decât elevul. Eficiența imediată poate produce dependență pe termen lung. Introducerea unei pauze de autoevaluare înaintea feedbackului profesorului, solicitarea unui criteriu și alegerea de către elev a următorului pas redistribuie activitatea cognitivă fără a abandona ghidajul expert.

5.4. Pluralitatea perspectivelor dezvoltă co-agența

Masterclassul, audiția colegilor și aparițiile în contexte diferite complică în mod productiv relația pedagogică. Elevul descoperă că profesioniști competenți pot formula explicații diferite și că o recomandare trebuie înțeleasă, testată și integrată, nu doar executată. Această pluralitate poate diminua dependența de o singură voce și poate spori responsabilitatea elevului, aspect semnalat și de Gaunt (2010) în analiza pedagogiei instrumentale unu-la-unu.

Co-agenția nu înseamnă egalizarea expertizei, ci construirea rezultatului prin contribuții diferențiate: profesorul oferă criterii și siguranță pedagogică; elevul furnizează intenția, experiența corporală și asumarea; colegii și publicul oferă alte forme de feedback; familia și instituția creează condițiile de continuitate.

4.5. Matrice prospectivă de observare

Pentru a transforma concluziile studiului retrospectiv într-o cercetare viitoare mai robustă, se propune o matrice de observare aplicabilă la începutul și la finalul unui ciclu de 8–12 săptămâni. Ea nu notează „talentul", ci comportamentele creative și reflexive. Descriptorii pot fi utilizați de elev, profesor și, periodic, de un evaluator coleg.

Tabelul 2. Matrice prospectivă pentru autonomia creativă și reflexivă

Dimensiune	Nivel emergent	Nivel în dezvoltare	Nivel autonom
Intenție expresivă	Reproduce indicația profesorului fără a o reformula.	Formulează o intenție generală și o leagă parțial de partitură.	Formulează o intenție clară, audibilă și argumentată.
Generarea opțiunilor	Așteaptă soluția profesorului.	Propune o alternativă după ghidaj.	Generează și testează independent mai multe variante plauzibile.
Criteriu muzical	Preferința este exprimată prin „îmi place/nu-mi place".	Invocă un criteriu, dar îl aplică inconsecvent.	Corelează alegerea cu textul, stilul, forma și efectul auditiv.
Planificarea studiului	Repetă integral sau nediferențiat.	Fragmentează și folosește strategii la solicitare.	Stabilește obiective, alege strategii și alocă timpul în funcție de problemă.
Autoevaluare	Enumeră greșeli fără prioritizare.	Identifică puncte tari și probleme, cu sprijin.	Compară intenția cu rezultatul și formulează următorul pas verificabil.
Transfer	Are nevoie de aceeași explicație într-un context nou.	Recunoaște asemănarea după un indiciu.	Transferă criteriul sau strategia la o lucrare ori situație nouă.

5. Discuții

5.1. Creativitatea în interpretarea repertoriului notat

Studiul susține o definiție a creativității adecvată educației instrumentale clasice. La nivel școlar, valoarea nu stă în originalitatea absolută, ci în apariția unei înțelegeri personale, informate și comunicabile. Conceptul de mini-c permite recunoașterea progreselor care rămân invizibile într-o cultură centrată exclusiv pe premii sau pe comparația cu interpretări consacrate. Elevul devine creativ atunci când transformă informația în sens propriu și când poate arăta traseul deciziei sale.

Această perspectivă nu relativizează criteriile. O soluție poate fi respinsă pentru că deformează ritmul, rupe sintaxa, contrazice stilul sau produce tensiune corporală inutilă. Diferența

pedagogică este că respingerea este însoțită de criteriu și de posibilitatea unei noi încercări. Constrângerea devine astfel parte a dialogului creativ.

5.2. Reflecția ca protecție împotriva dependenței pedagogice

Relația unu-la-unu are o mare putere formativă, dar tocmai intensitatea ei impune atenție etică. Dacă elevul primește permanent diagnoza și soluția, poate avansa în lucrare fără să avanseze proporțional în capacitatea de a învăța singur. Rutinele reflexive — întrebarea înaintea răspunsului, autoevaluarea înaintea evaluării profesorului, compararea alternativelor și formularea următorului obiectiv — funcționează ca mecanisme de transfer gradual al responsabilității.

La rândul său, profesorul reflexiv nu renunță la autoritate, ci o exercită deliberat. Judecata profesională este necesară tocmai pentru că situațiile educaționale sunt complexe și nu pot fi rezolvate printr-un protocol rigid. Biesta (2015) argumentează că educația bună solicită judecată asupra scopurilor, nu doar aplicarea unor mijloace eficiente. În cazul de față, profesorul trebuie să decidă câtă libertate este productivă pentru vârsta și nivelul elevului, când o problemă cere demonstrație directă și când cere explorare.

5.3. Concursul într-o arhitectură umanistă a educației

Rezultatele obținute de elevi sunt importante și merită recunoscute. Ele indică muncă susținută, competență tehnică, reziliență scenică și capacitatea de a răspunde unor criterii externe. Problema apare doar atunci când rezultatul competitiv devine definiția unică a succesului. O arhitectură umanistă folosește concursul ca experiență limitată în timp, încadrată de obiective personale, grijă pentru sănătate, evaluare realistă și reflecție post-eveniment.

Din această perspectivă, recitalul de clasă are o funcție complementară concursului. El poate oferi un spațiu cu miză autentică, dar cu presiune comparativă mai redusă, în care repertorii și niveluri diferite coexistă. Alternarea celor două contexte susține atât standardul profesional, cât și sentimentul de comunitate.

5.4. Lumea digitală: oglindă, arhivă și obiect al discernământului

Înregistrarea audio-video poate intensifica reflecția deoarece separă parțial experiența interpretului de evaluarea ulterioară. Elevul poate descoperi diferențe între senzația corporală, intenția declarată și rezultatul audibil. Pentru a rămâne pedagogic utilă, înregistrarea trebuie folosită pe fragmente și cu o întrebare precisă; altfel, produce fie supraîncărcare, fie auto-critică difuză.

Resursele online și instrumentele bazate pe inteligență artificială pot sprijini căutarea contextului, organizarea studiului sau compararea surselor, însă nu trebuie să substituie audiția, judecata stilistică și relația pedagogică. Relevanța contemporană înseamnă alfabetizare critică: verificarea sursei, respectarea drepturilor de autor, protecția imaginii minorilor și conștientizarea limitelor unei recomandări automate. Tehnologia este valoroasă când amplifică atenția și agenția, nu când externalizează decizia muzicală.

5.5. Profesorul ca practician care continuă să învețe

Participarea profesorului la cursuri, masterclassuri și proiecte artistice produce o dublă mișcare. Pe de o parte, actualizează competența profesională; pe de altă parte, îl readuce în poziția vulnerabilă și fertilă a celui care primește feedback. Studiul muzicii vechi și experiența recitalului cameral din iulie 2026 pot alimenta o pedagogie mai atentă la sursă, retorică, respirația frazei și dialog. Mai important, ele modelează pentru elev ideea că identitatea profesională nu este un statut încheiat, ci un proces de învățare pe tot parcursul vieții.

6. Implicații practice pentru lecția de chitară clasică

Pe baza analizei, pot fi formulate câteva principii transferabile către alte clase de instrument. Ele trebuie adaptate vârstei, repertoriului și profilului elevului.

1. **Introduceți o decizie reală în fiecare lecție.** Chiar și elevul începător poate alege între două variante delimitate de profesor și poate descrie diferența auditivă.
2. **Solicitați intenția înaintea execuției.** O propoziție despre direcția frazei orientează atenția și oferă un criteriu pentru autoevaluare.
3. **Folosiți secvențe scurte de experiment.** Un fragment, două variante și o comparație sunt mai formative decât repetarea integrală nediferențiată.
4. **Amânați câteva secunde feedbackul profesorului.** Elevul formulează mai întâi ce a observat, apoi primește completarea.
5. **Încheiați lecția cu un obiectiv verificabil.** Nu „să studiez mai mult", ci, de exemplu, „să păstrez vocea superioară legată în măsurile indicate, la două tempouri, și să compar două înregistrări".
6. **Programați apariții publice recurente și variate.** Recitalul de clasă, audiția informală, masterclassul și concursul au funcții diferite și trebuie pregătite și reflectate diferit.
7. **Separați evaluarea produsului de valoarea persoanei.** Limbajul feedbackului descrie comportamente și alegeri, nu etichetează identitatea elevului.
8. **Păstrați o fișă reflexivă minimală a profesorului.** După lecțiile-cheie, notați intenția, intervenția, răspunsul elevului și următoarea ajustare; revizuiți lunar tiparele.

7. Concluzii

Studiul de caz arată că o educație muzicală relevantă nu cere abandonarea rigorii clasice, ci reconfigurarea felului în care rigoarea este trăită și înțeleasă. Tehnica, stilul și disciplina devin mai puternice atunci când elevul poate formula intenții, genera opțiuni, folosi criterii, evalua rezultate și transfera strategii. Creativitatea nu este ornamentul lecției, iar reflecția nu este comentariul de după lecție; împreună, ele constituie mecanismul prin care elevul devine autor responsabil al propriei învățări.

Activitatea clasei de chitară clasică de la Colegiul de Artă „Carmen Sylva" Ploiești în anul 2025–2026 oferă un caz fertil: cinci cicluri de recital, un masterclass, participări cu rezultate consistente la evaluări externe, activități culturale și continuitatea formării profesorului. Împreună, aceste repere descriu un ecosistem în care lecția individuală este conectată la scenă, comunitate și dezvoltare profesională.

Rigoarea metodologică impune însă o concluzie prudentă. Datele disponibile documentează activitatea și performanța, dar nu măsoară direct evoluția creativității. O etapă următoare ar trebui să aplice prospectiv matricea propusă, să includă jurnale scurte ale elevilor, perechi de înregistrări comparabile, interviuri sau focus-grupuri, precum și evaluare colegială independentă. Consimțământul informat și protecția datelor minorilor sunt obligatorii.

În complexitatea lumii actuale, profesorul de instrument nu este doar transmițător al unei tradiții, ci mediator între tradiție și prezent, între criteriu și explorare, între performanță și devenirea persoanei. Educația devine umanistă atunci când îl ajută pe elev să cânte mai bine și, simultan, să asculte mai atent, să judece mai responsabil, să colaboreze și să își recunoască propria voce în dialog cu ceilalți.

Bibliografie

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burnard, P. (2012). Musical creativities in practice. Oxford University Press. https://academic.oup.com/book/3499

Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. Frontiers in Psychology, 10, 1583. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath. https://archive.org/details/howwethinkrestat00dewerich

Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. Psychology of Music, 38(2), 178–208. https://doi.org/10.1177/0305735609339467

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. British Journal of Music Education, 18(1), 27–39. https://doi.org/10.1017/S0265051701000122

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. Review of General Psychology, 13(1), 1–12. https://doi.org/10.1037/a0013688

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice, 9(3), 341–360. https://doi.org/10.1080/14623940802207451

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), MENC handbook of research on music learning: Vol. 2. Applications (pp. 130–175). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004

Morin, E. (2001). Seven complex lessons in education for the future. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123074

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473/reflective-practitioner-donald-sch%C3%B6n

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-art-of-case-study-research-1-4954

UNESCO. (2024). UNESCO Framework for Culture and Arts Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135

Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. Music Educators Journal, 76(9), 22–28. https://doi.org/10.2307/3401073

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/case-study-research-and-applications-6-250150

Dincolo de tablă. Blended-learning prin platforme educaționale. Studiu de caz.

Profesor învățământ primar **Codrici Cristina**
Școala Gimnazială „I.G. Duca”, București

Un studiu de caz privind importanța utilizării platformelor de învățare în dezvoltarea formatului *blended-learning*, în procesul educațional

Abstract

Utilizarea formatului blended-learning pe perioada pandemiei COVID-19 a devenit o necesitate pentru multe instituții de învățământ din întreaga lume. Cercetarea curentă a investigat pe de o parte dacă utilizarea formatului blended-learning a îmbunătățit calitatea învățării elevilor, dacă a avut un impact semnificativ asupra performanțelor școlare, și pe de altă parte avantajele și dezavantaje în comparație cu metodele tradiționale de învățare. Pe un eșantion de 28 de elevi s-a făcut un sondaj cu ajutorul chestionarului. Rezultatele arată că modelul tradițional de învățare este preferat, dar sunt avantaje clare și ale sistemului de învățare blended-learning. Rezultatele au fost centralizate într-o matrice SWOT utilă intervențiilor viitoare.

Cuvinte cheie: Blended-learning, cercetare educațională, impact educațional criză Covid

Introducere

Ministerul Educației din România a oferit mai multe direcții și măsuri pentru utilizarea formatului blended-learning pe perioada pandemiei COVID-19. Ministerul Educației a emis urmatoarele ghiduri și recomandări specifice:

- Ordinul 5487/1494/2020 pentru aprobarea măsurilor de organizare a activităţii în cadrul unităţilor/instituţiilor de învăţământ în condiţii de siguranţă epidemiologică pentru prevenirea îmbolnăvirilor cu virusul SARS-CoV-2 (https://www.edu.ro/sites/default/files/Ordin%20comun%20MS%20-%20MEC_septembrie_2020.pdf)
- Metodologie – Cadru privind desfășurarea activităţilor didactice prin intermediul tehnologiei şi al internetului, precum și pentru prelucrarea datelor cu caracter personal (ORDIN Nr. 5545/2020 din 10 septembrie 2020 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind desfăşurarea activităţilor didactice prin intermediul tehnologiei şi al internetului, precum şi pentru prelucrarea datelor cu caracter personal https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC%205545.pdf).

Acestea au fost urmate de alte ordine sau hotărâri care au coordonat și ajustat activitatea didactică. Este important să menționăm că, pe perioada pandemiei, Ministerul Educației a încurajat utilizarea tehnologiei și a resurselor online pentru a asigura continuitatea procesului de învățare. Instituțiile de învățământ din mediul preuniversitar au fost încurajate să utilizeze platforme online, să ofere materiale și resurse digitale, să organizeze activități de învățare și evaluare online și să faciliteze comunicarea și colaborarea între elevi și profesori prin intermediul instrumentelor digitale.

Ministerul Educației a emis și alte măsuri specifice, cum ar fi instruirea profesorilor în utilizarea tehnologiei și a platformelor online, asigurarea accesului la tehnologie și internet pentru elevi și sprijinirea familiilor în adaptarea la învățarea online. Casa Corpului Didactic București a oferit un ansamblu de materiale informative pentru a ajuta profesorii în utilizarea eficientă a platformelor și instrumentelor digitale în predarea cursurilor online. Aceste ghiduri au fost si sunt disponibile pentru utilizare și sunt actualizate pe măsură ce apar noi resurse digitale relevante (https://www.ccd-bucuresti.org/index.php/ro/formare-continua/scoala-online/resurse-online). Printre aceste resurse se numară urmatoarele:

- Ghid Google Classroom
- Ghid Microsoft Teams
- Ghid în utilizarea platformei EDMODO
- Ghid în utilizarea platformei de comunicare ZOOM
- Ghid în utilizarea instrumentelor digitale
- Ghiduri și resurse pentru învățământ la distanță.

Resursele educaționale sunt adresate tuturor nivelelor de la preșcolar la liceal.

Formatul de învățare blended-learning combină elemente de învățare tradițională în clasă cu utilizarea tehnologiei și a resurselor online pentru a permite elevilor să continue procesul de învățare, chiar și în condițiile restricțiilor și distanțării sociale impuse de pandemie.

Unul dintre principalele avantaje ale formatului blended-learning în contextul pandemiei este flexibilitatea pe care o oferă. Elevii pot accesa și parcurge conținutul online în ritmul lor propriu, de acasă sau din alte locații, utilizând diferite dispozitive și platforme online. Aceasta permite continuarea procesului de învățare, chiar dacă elevii nu pot participa fizic la școală.

De asemenea, formatul blended-learning facilitează interacțiunea între elevi și profesori prin intermediul instrumentelor online de comunicare și colaborare. Elevii pot participa la discuții, întrebări și răspunsuri, proiecte de grup și feedback, chiar și în mediul virtual. Aceasta contribuie la menținerea unui sentiment de comunitate și la susținerea angajamentului și motivației elevilor în procesul de învățare.

Cu toate acestea, utilizarea formatului blended-learning pe perioada pandemiei nu este lipsită de provocări. Unele dintre acestea pot include accesul la tehnologie și internet, care poate fi limitat pentru anumite familii sau comunități. De asemenea, adaptarea la utilizarea tehnologiei și a platformelor online poate necesita timp și resurse suplimentare pentru elevi, profesori și părinți.

Pe lângă aceste provocări, implementarea corectă a formatului blended-learning necesită planificare, pregătire și suport adecvat pentru profesori și elevi. Este important ca profesorii să fie instruiți în utilizarea tehnologiei și a resurselor online, să poată crea și gestiona conținutul online și să ofere suport și feedback adecvat elevilor.

În general, procesul de învățare blended-learning poate include următoarele etape:

- Planificarea și pregătirea: Profesorul planifică și pregătește materialele și resursele necesare pentru activitățile de învățare. Aceasta poate include selecția și crearea de conținut online, precum videouri, prezentări sau materiale interactive.
- Activități în clasă: Elevii participă la activități de învățare în clasă, care pot include prezentări, discuții, dezbateri sau activități practice. Profesorul poate utiliza tehnologia și resursele online pentru a sprijini și îmbogăți aceste activități.

- Activități online: Elevii accesează și parcurg conținutul online, cum ar fi module de învățare, videouri sau tutoriale. Aceste activități pot fi realizate în timpul orelor de clasă sau în afara acestora, în funcție de nevoile și programul fiecărui elev.
- Colaborare și comunicare: Elevii pot colabora și comunica între ei și cu profesorul prin intermediul platformelor online, forumurilor sau instrumentelor de comunicare. Aceasta poate include discuții, proiecte de grup sau feedback asupra activităților.
- Evaluare: Profesorul evaluează progresul și performanțele elevilor prin intermediul diferitelor metode, cum ar fi teste, lucrări sau proiecte. Evaluarea poate fi realizată atât în mediul online, cât și în mediul tradițional de clasă.
- Monitorizare și ajustare: Profesorul monitorizează și evaluează eficacitatea procesului de învățare blended-learning și face ajustări în funcție de nevoile și feedback-ul elevilor. Acesta poate implica adaptarea conținutului, a activităților sau a strategiilor de învățare pentru a asigura un mediu de învățare eficient și relevant.

Este important de menționat că procesul de învățare blended-learning poate varia în funcție de contextul și implementarea specifică. Profesorii și instituțiile pot adapta și personaliza acest proces în funcție de nevoile și obiectivele lor educaționale.

Resursele educaționale deschise (RED) joacă un rol important în învățarea prin formatul blended-learning (CCD – Modul 2, 2023c; CCD – Modul 3, 2023d). Acestea sunt materiale educaționale, cum ar fi manuale, prezentări, videouri, exerciții și alte resurse, care sunt disponibile gratuit și pot fi utilizate, adaptate și distribuite de către profesori și elevi.

Utilizarea resurselor educaționale deschise în învățarea prin formatul blended-learning oferă mai multe avantaje. Iată câteva dintre ele:

- Accesibilitate: Resursele educaționale deschise sunt disponibile gratuit, ceea ce le face accesibile pentru toți elevii și profesorii, indiferent de resursele financiare sau de locație. Aceasta contribuie la egalitatea de acces la educație și la reducerea decalajelor în învățare.
- Flexibilitate: Resursele educaționale deschise pot fi utilizate în mod flexibil în cadrul învățării prin formatul blended-learning. Elevii pot accesa și parcurge conținutul online în ritmul lor propriu, în funcție de nevoile și ritmul lor de învățare. Profesorii pot adapta și personaliza resursele pentru a se potrivi cu obiectivele și nevoile specifice ale elevilor.
- Diversitate și actualizare: Resursele educaționale deschise oferă o gamă largă de materiale și conținut educațional, provenind de la diferiți autori și instituții. Aceasta permite o diversitate de perspective și abordări în învățare. De asemenea, resursele pot fi actualizate și îmbunătățite în mod constant, reflectând noile descoperiri și tendințe în domeniul educației.
- Colaborare și partajare: Resursele educaționale deschise încurajează colaborarea și partajarea între profesori și elevi. Aceștia pot contribui la dezvoltarea și îmbunătățirea resurselor, pot partaja idei și bune practici și pot beneficia de experiențele și cunoștințele celorlalți.

Este important de menționat că utilizarea resurselor educaționale deschise în învățarea prin formatul blended-learning necesită o selecție și evaluare atentă a resurselor, pentru a se asigura calitatea și relevanța acestora. Profesorii și elevii trebuie să fie instruiți în utilizarea și citirea critică a resurselor educaționale deschise, pentru a se asigura că acestea sunt potrivite și eficiente în contextul lor specific.

Având in vedere cele spuse anterior, se pot formula următoarele ipoteze de cercetare:

Ipoteza 1: Utilizarea formatului blended-learning a îmbunătățit calitatea învățării elevilor si a avut un impact semnificativ asupra performanțelor școlare. Această ipoteză presupune că folosirea metodei blended-learning a avut un impact pozitiv asupra procesului de învățare al elevilor, contribuind la o mai bună asimilare a conținutului și la creșterea performanțelor lor școlare (Intrebarea 1. "*Cum crezi că a influențat blended-learning procesul tău de învățare?*"). In plus, se mai presupune că utilizarea metodei blended-learning poate duce la o creștere semnificativă sau ușoară îmbunătățire a performanțelor școlare ale elevilor, atat prin oferirea unui mediu de învățare mai adaptat nevoilor lor individuale cat și prin faptul că a făcut învățarea mai interesantă și interactivă pentru elevi, ceea ce a determinat o implicare mai mare din partea elevilor și o mai bună retenție a informațiilor. (Intrebarea 4. "*Ai observat o îmbunătățire a performanțelor tale școlare după implementarea blended-learning-ului?*" si Intrebarea 7. „*Ai recomanda utilizarea blended-learning la școală?*").

Ipoteza 2: Formatul blended-learning a adus avantaje dar poate avea și dezavantaje în comparație cu metodele tradiționale de învățare. Această ipoteză presupune că utilizarea metodei blended-learning a oferit elevilor mai multă flexibilitate în accesarea și parcurgerea conținutului, posibilitatea de a învăța în ritmul propriu și oportunitatea de a folosi tehnologie și resurse online, ceea ce a contribuit la o mai bună adaptare la nevoile individuale ale elevilor (Întrebarea 2. „*Care sunt avantajele utilizării blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare?*"). Această ipoteză mai presupune că utilizarea formatului blended-learning poate implica nevoia de acces la tehnologie și internet, posibilitatea de a fi mai puțin interactiv și colaborativ. Mai implică și necesitatea unei gestionări eficiente a timpului (Întrebarea 3. „*Care sunt dezavantajele utilizării blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare?").*

Se investighează atât instrumentele specifice care au contribuit la obținerea rezultatelor anterioare (Întrebarea 5 „*Ce resurse și instrumente specifice ale blended-learning-ului consideri că au fost cele mai utile pentru tine?*") cât și dacă elevii au avut resurse și suport pentru a folosi în mod eficient formatul blended-learning (Intrebarea 6. „*Ai avut suficiente resurse și suport pentru a utiliza blended-learning în mod eficient?*").

Metode

Participanți

Eșantionul supus cercetării a fost format din 29 de elevi de clasa a IV-a, din mediul urban, de la Școala Gimnazială „I.G.Duca" – București, România. Un număr de 28 de copii au completat chestionarul, un elev a lipsit (Anexa 1). Elevul a fost exclus din cercetare, fiind absent o perioadă mai lungă de timp. Genul copilului nu a fost considerat relevant pentru scopul cercetării. După formarea inițială, toți copiii prezenți au ales să participe.

Considerente etice

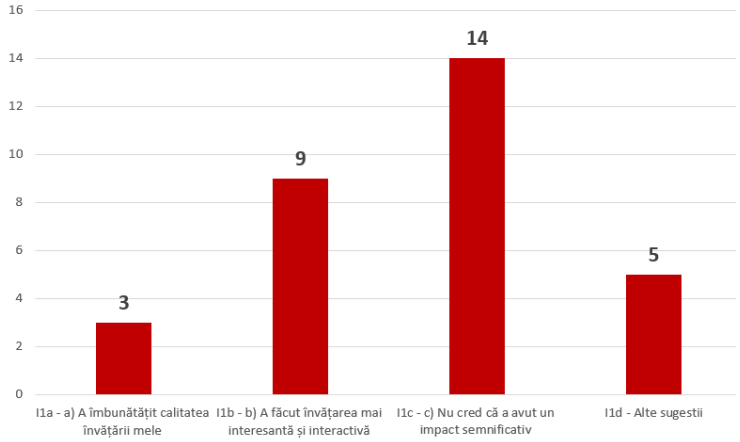
Răspunsurile la chestionare au fost anonime, participarea a fost voluntară. Participanții la studiu au fost informați despre anonimizarea datelor și voluntariatul participării.

Analiza datelor

Pentru analiza datelor s-a folosit programul Microsoft Excel (Anexa 2). Pentru o mai bună argumentare s-au realizat reprezentări grafice ale datelor. Datele au fost prezentate și sub formă de tabele în care s-au introdus numărul răspunsurilor pentru fiecare întrebare și pentru fiecare opțiune de răspuns după caz, precum și procentele corespunzătoare din numărul total.

Rezultate și discuție

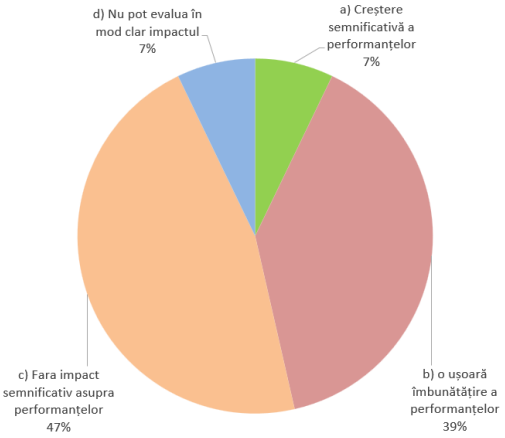
Ipoteza 1, „Utilizarea formatului blended-learning a îmbunătățit calitatea învățării elevilor și a avut un impact semnificativ asupra performanțelor școlare" este evaluată mai jos. Pentru majoritatea elevilor din eșantion trecerea la învățământul exclusiv on-line nu a avut un impact semnificativ (I1c *„Nu cred că a avut un impact semnificativ"* - 50%), practic copiii au continuat să învețe la același nivel ca și până atunci. Însă, pentru o bună parte din ei a îmbunătățit calitatea învățării (11%) sau a făcut învățarea mai interesantă și interactivă (32%).



Grafic 1. Graficul numărului răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la întrebarea I1. "Cum crezi că a influențat blended-learning procesul tău de învățare?"

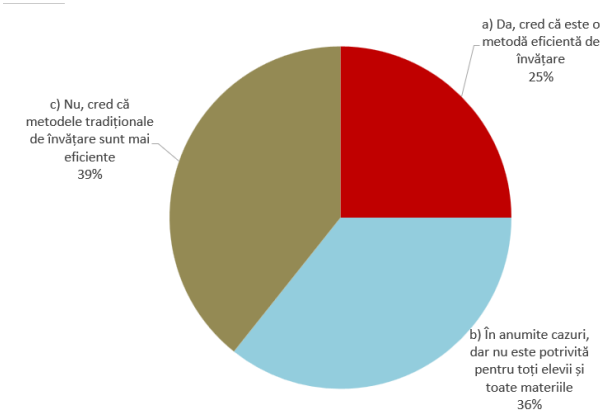
Cel mai semnificativ răspuns la întrebarea 4 indică faptul ca blended-learning nu a influențat în mod semnificativ procesul de învățare (I4 - c) Fără impact semnificativ asupra performanțelor – 46%). În ciuda acestui lucru, un procent

semnificativ de copii observă o ușoară îmbunătățire a performantelor (39%), sau chiar o creștere semnificativă (7%) (Tabel C4).



Grafic 4. Graficul ponderii răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la I4. *"Ai observat o îmbunătățire a performanțelor tale școlare după implementarea blended-learning-ului?"*

În plus, la intrebarea 7 *(„Ai recomanda utilizarea blended-learning la școală?"*) s-a răspuns predominant că metodele tradiționale de învățare sunt mai eficiente (39%) sau *utilizarea blended-learning*- ului este eficientă doar în anumite cazuri, dar nu este potrivită pentru toți elevii și pentru toate materiile. Doar o parte mică cred că este o metodă eficientă de învățare (25%) (Tabel C7).



Grafic 7. Graficul ponderii răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la I7. *„Ai recomanda utilizarea blended-learning la școală?”*

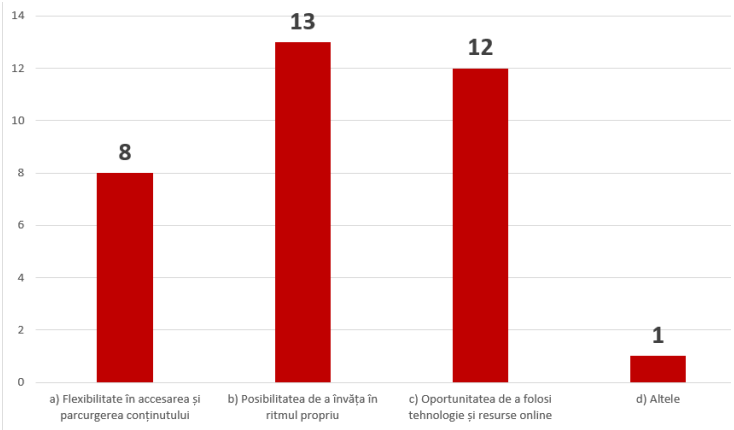
Pe baza acestor rezultate se poate deduce că **introducerea la clasă a mai multor mijloace online ar îmbunătăți efectiv procesul de învățare, dar sistemul tradițional este preferat de majoritatea copiilor**.

Acest lucru este în acord și cu meta-analiza altor cercetători care confirmă faptul că rezultatele îmbunătățite sunt rezultatul unei pedagogii mai bune, nu simpla prezență a tehnologiei. În plus tot în această cercetare s-a constatat că autoeficacitatea este îmbunătățită semnificativ atunci când se utilizează blended- learning(Schmid et al., 2023).

Ipoteza 2, „Blended-learning a adus avantaje, dar poate avea și dezavantaje în comparație cu metodele tradiționale de învățare.” este evaluată mai jos.

Elevii au identificat ca principale avantaje ale învățământului online posibilitatea de a învăța în ritm propriu (46%) si oportunitatea de a folosi tehnologie și

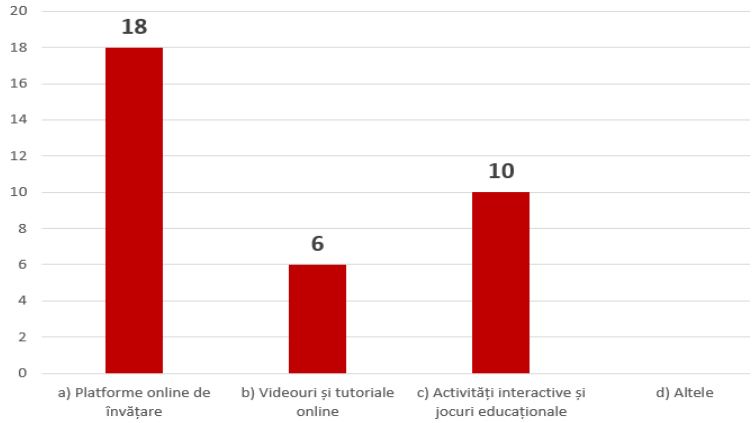
resurse online(43). Un avantaj suplimentar este flexibilitatea în accesarea și parcurgerea conținutului (29%) (Tabel C2).



Grafic 2. Graficul numărului răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la întrebarea I2. *“ Care sunt avantajele utilizării blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare?”*

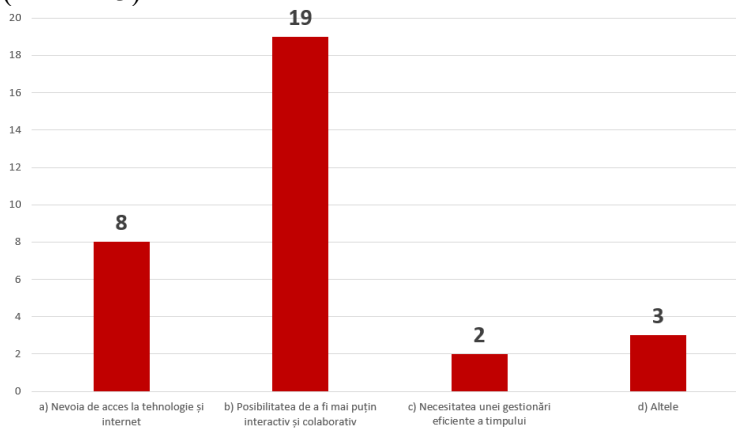
Tot în sfera avantajelor, elevii au identificat cele mai utile resurse ca fiind platformele de învățare (64%) urmate de activitățile interactive și jocurile educaționale si în final de video-urile și tutorialele online (Tabel C5). Utilizarea rapidă a tehnologiilor mobile și a rețelelor sociale a fost considerată un factor favorizant al învățării mixte într-o cercetare

efectuată în Gana pentru a investiga impactul blended-learning de pe perioada pandemiei (Adarkwah & Huang, 2023).



Grafic 5. Graficul ponderii răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la I5. *„Ce resurse și instrumente specifice ale blended-learning-ului consideri că au fost cele mai utile pentru tine?”*

Elevii au identificat principalul dezavantaj al învățării online posibilitatea de a fi mai puțin interactiv și colaborativ (78%). La acesta se adaugă în ordinea importanței nevoia de acces la tehnologie și internet (29%) și necesitatea unei gestionări eficiente a timpului (7%) (Tabel C3).



Grafic 3. Graficul numărului răspunsurilor pe fiecare variantă de răspuns la I3. *“ Care sunt dezavantajele utilizării blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare?”*

Din punct de vedere al disponibilității resurselor și suportului pentru a utiliza blended-learning în mod eficient (I6) majoritatea copiilor au răspuns că au avut acces la toate resursele și suportul necesare (71%) sau au avut acces în mare parte, dar mai erau unele aspecte care puteau fi îmbunătățite (25%). Doar un copil nu a avut suficiente resurse și suport pentru a utiliza blended-learning în mod eficient.

În concluzie, rezultatele cercetării se pot sintetiza într-o matrice de analiză SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) aplicată avantajelor și dezavantajelor formatului blended-learning si astfel se poate evidenția aspectele-cheie ale acestei metode de învățare. Iată cum ar putea fi structurată:

Puncte forte (Strengths):

- Personalizarea învățării și adaptarea la nevoile individuale ale elevilor.
- Accesibilitate îmbunătățită la resurse și tehnologie educațională.
- Flexibilitate în ritmul de învățare și posibilitatea de a avansa în propriul ritm.
- Interacțiunea individuală și feedback-ul personalizat din partea profesorilor.

- Dezvoltarea abilităților digitale și pregătirea pentru societatea bazată pe tehnologie.

Puncte slabe (Weaknesses):

- Nevoia de acces la tehnologie și conexiune la internet pentru a beneficia de blended-learning.
- Posibile dificultăți de adaptare pentru elevii cu dificultăți de învățare sau cu unele dizabilități.
- Necesitatea unei planificări și implementări adecvate pentru a asigura eficiența și angajamentul elevilor.

Oportunități (Opportunities):

- Acces la o varietate de resurse și instrumente digitale care pot îmbogăți și diversifica procesul de învățare.
- Colaborare și comunicare extinsă între elevi și profesori, precum și între elevi.
- Posibilitatea de a utiliza metode active și interactive de predare care să stimuleze angajamentul și implicarea elevilor.

Amenințări (Threats):

- Posibilitatea accesului limitat la tehnologie în anumite medii sau comunități.
- Riscul de izolare și lipsa interacțiunii sociale directe în cazul unui exces de învățare online.
- Nevoia de formare adecvată a profesorilor pentru a utiliza eficient tehnologia pentru educația blended-learning.

Această matrice SWOT poate ajuta la evaluarea și înțelegerea aspectelor-cheie legate de blended-learning, evidențiind atât potențialele avantaje, cât și aspectele care necesită atenție și îmbunătățiri. Ea poate fi utilizată de decidenți în procesul de implementare pentru adoptarea de măsuri adecvate pentru maximizarea beneficiilor și minimizarea limitărilor.

Șocul provocat de pandemia de Covid-19 prin introducerea educației blended-learning, conform unor cercetători danezi a oferit o oportunitate de a regândi obiectivele universității și de a reproiecta predarea și învățarea, permițând o serie de „amestecuri” (Tomej et al., 2022).

Blended learning în perioada pandemiei COVID-19 a generat un alt aspect negativ major: oamenii implicați, atât elevi cât și profesori, au fost suprasolicitați. Ei au fost nevoiți să se adapteze rapid la diverse platforme online, să participe la ore și să se dedice lucrului individual. Acest efort susținut a crescut riscul de epuizare și a afectat calitatea învățării, fiind dificil să se mențină un ritm eficient și sănătos în acest context solicitant.

Educația blended-learning, care combină utilizarea tehnologiei digitale și a interacțiunii directe în procesul de învățare, poate aduce câteva avantaje semnificative pentru elevii cu dificultăți de învățare sau pentru cei cu dizabilități (CCD – Modul 3; 2023c). Iată câteva dintre aceste avantaje:

- **Flexibilitate în ritmul de învățare**: Formatul blended-learning oferă oportunitatea ca elevii să avanseze în ritmul lor propriu. Aceasta poate fi benefică pentru elevii cu dificultăți de învățare, deoarece le permite să petreacă mai mult timp pe anumite concepte sau să revină asupra materialelor pentru a le consolida. De asemenea, pot fi oferite resurse suplimentare și exerciții de consolidare pentru a sprijini procesul de învățare.
- **Personalizarea învățării**: Formatul blended-learning permite adaptarea conținutului și ritmului de învățare în funcție de nevoile individuale ale fiecărui elev. Prin intermediul platformelor și instrumentelor digitale, pot fi oferite materiale și activități personalizate, care să se potrivească nivelului, stilului și ritmului de învățare al fiecărui elev.

Limitările cercetării

Limitările acestei cercetări pot include limitarea eșantionului și subiectivitatea răspunsurilor. Chestionarul fiind administrat doar unui grup restrâns de elevi doar dintr-o

școală, rezultatele pot fi specifice doar acestui eșantion și nu pot fi generalizate la nivelul întregului sistem educațional sau la alte grupuri de elevi. În plus, răspunsurile la întrebările chestionarului sunt subiective și pot fi influențate de percepțiile și experiențele individuale ale elevilor. Astfel, există posibilitatea ca rezultatele să nu reflecte în totalitate realitatea sau să fie afectate de bias-ul subiectiv al participanților.

Cercetări viitoare

Cercetarea curentă poate fi completată prin următoarele cercetări viitoare:

- Impactul pe termen lung al formatului blended-learning: O cercetare viitoare ar putea investiga impactul pe termen lung al utilizării formatului blended-learning asupra performanțelor școlare și a rezultatelor academice ale elevilor. Aceasta ar putea implica urmărirea elevilor pe o perioadă mai lungă de timp și evaluarea modului în care utilizarea formatului blended-learning influențează succesul lor pe termen lung.
- Identificarea factorilor cheie pentru succesul utilizării formatului blended-learning: O cercetare viitoare ar putea identifica factorii cheie care contribuie la succesul utilizării formatului blended-learning în contextul specific al școlilor și elevilor. Aceasta ar putea implica analiza resurselor, suportului și infrastructurii necesare, precum și identificarea celor mai eficiente strategii și practici de implementare a formatului bblended-learning.
- Percepția cadrelor didactice și a părinților despre formatul blended-learning: O cercetare viitoare ar putea explora percepția cadrelor didactice și a părinților cu privire la utilizarea formatului blended-learning în școli. Aceasta ar putea implica colectarea și analizarea opiniilor și experiențelor acestora pentru a înțelege mai bine perspectivele și provocările implicate în implementarea formatului blended-learning.

Concluzii

Utilizarea formatului blended-learning pe perioada pandemiei COVID-19 a reprezentat o modalitate eficientă de a asigura continuitatea procesului de învățare. Această metodă a oferit flexibilitate, interacțiune și acces la resurse online, într-un context în care învățarea tradițională în clasă a fost restricționată.

Utilizarea formatului blended-learning a avut un impact pozitiv asupra procesului de învățare al elevilor. Participanții au remarcat că formatul blended-learning a îmbunătățit calitatea învățării și a făcut procesul mai interesant și interactiv. Avantajele utilizării formatului blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare includ flexibilitatea în accesarea și parcurgerea conținutului, posibilitatea de a învăța în ritmul propriu și oportunitatea de a folosi tehnologie și resurse online.

Dezavantajele utilizării formatului blended-learning în comparație cu metodele tradiționale de învățare includ nevoia de acces la tehnologie și internet, posibilitatea de a fi mai puțin interactiv și colaborativ și necesitatea unei gestionări eficiente a timpului.

Există o asociere între utilizarea formatului blended-learning și îmbunătățirea performanțelor școlare, deși aceasta poate varia în funcție de elevi. Unii participanți au observat o creștere semnificativă a performanțelor lor, în timp ce alții au observat o ușoară îmbunătățire sau nu au considerat că formatul blended-learning a avut un impact semnificativ.

Resursele și instrumentele specifice ale formatului blended-learning considerate cele mai utile de către participanți includ platforme online de învățare, videouri și tutoriale online, precum și activități interactive și jocuri educaționale. Există nevoi și aspecte care pot fi îmbunătățite în ceea ce privește resursele și suportul pentru utilizarea eficientă a formatului blended-learning. Majoritatea participanților au indicat că au avut acces la toate resursele și suportul necesare, în timp ce alții au considerat că nu au avut suficiente resurse și suport.

Bibliografie:

Adarkwah, M. A., & Huang, R. (2023). Blended-learning for the "multi-track" undergraduate students in Ghana in an adverse era. *Scientific African*, *21*, e01772. https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2023.e01772

Casa Corpului Didactic a Municipiului Bucureşti. (2023). Resurse online https://www.ccd-bucuresti.org/index.php/ro/formare-continua/scoala-online/resurse-online

Casa Corpului Didactic a Municipiului Bucureşti. (2023). FORMAREA PERSONALULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR CASA CORPULUI DIDACTIC A MUNICIPIULUI BUCUREȘTI.

https://www.ccd-bucuresti.org/index.php/ro/formare-continua

Casa Corpului Didactic a Municipiului Bucureşti. (2023). Modul 3 - Strategii de intervenție educațională în context blended – learning. Curs: PROF IV - Coaching în procesul de predare-învățare-evaluare în context blended-learning

Casa Corpului Didactic a Municipiului Bucureşti. (2023). Modul 2 - Promovarea activităților de evaluare/ autoevaluare folosind aplicațiile informatice educaționale. Curs: PROF IV - Coaching în procesul de predare-învățare-evaluare în context blended-learning

Ministerul Educatiei (ME), Ordinul 5487/1494/2020 pentru aprobarea măsurilor de organizare a activităţii în cadrul unităţilor/instituţiilor de învăţământ în condiţii de siguranţă epidemiologică pentru prevenirea îmbolnăvirilor cu virusul SARS-CoV-2 https://www.edu.ro/sites/default/files/Ordin%20comun%20MS%20-%20MEC_septembrie_2020.pdf

Ministerul Educatiei (ME), ORDIN Nr. 5545/2020 din 10 septembrie 2020 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind desfăşurarea activităţilor didactice prin intermediul tehnologiei şi al internetului, precum şi pentru prelucrarea datelor cu caracter personal

https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC%205545.pdf).

Schmid, R. F., Borokhovski, E., Bernard, R. M., Pickup, D. I., & Abrami, P. C. (2023). A meta-analysis of online learning, blended-learning, the flipped classroom and classroom instruction for pre-service and in-service teachers. *Computers and Education Open*, *5*, 100142. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100142

Tomej, K., Liburd, J., Blichfeldt, B. S., & Hjalager, A.-M. (2022). Blended and (not so) splendid teaching and learning: Higher education insights from university teachers during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, *3*, 100144. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100144

CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE ÎN CLASELE PRIMARE

Profesor învățământ primar **Codrici Cristina**
Școala Gimnazială „I.G. Duca”, București

STUDIU DE CAZ ȘI BUNE PRACTICI

Cum transformăm școala primară într-un laborator al gândirii vii?

1. DE CE AVEM NEVOIE DE ALTĂ ȘCOALĂ?

Învățământul primar este mai mult decât „școala mică" – este terenul unde se cultivă, fragil și prețios, relația copilului cu cunoașterea. Aici se scrie prima pagină din povestea sa cu învățarea: fie una scrisă cu litere de bucurie și curiozitate, fie una îngreunată de frică, plictiseală sau neînțelegere.

Lumea de astăzi nu seamănă cu cea de acum douăzeci de ani. Copiii noștri cresc într-o lume a schimbării accelerate, a inteligenței artificiale, a informației nelimitate, dar și a incertitudinii. Ce competențe au cu adevărat nevoie să dezvolte? Nu doar să memoreze, ci să gândească; nu doar să răspundă, ci să întrebe; nu doar să repete, ci să inventeze.

Prin acest studiu de caz, pornim de la o întrebare simplă, dar provocatoare: **cum facem ca școala primară să fie nu doar un loc unde se învață, ci un loc unde se gândește viu?**

Am derulat un proiect-pilot într-o școală din București, pe parcursul unui an școlar, în care am testat strategii care pun creativitatea și reflecția în centrul învățării. Nu am căutat rețete magice, ci gesturi pedagogice care transformă, pas cu pas, relația copilului cu știința de a învăța.

2. CE SPUN CERCETĂTORII DESPRE CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE

Creativitatea este adesea înțeleasă greșit în școală: o asociem cu desenul, cu muzica, cu „talentul". În realitate, creativitatea este o capacitate umană fundamentală – capacitatea de a vedea legături noi, de a genera soluții inedite, de a gândi în afara tiparelor. (Runco & Jaeger, 2012)

Reflecția, la rândul ei, este arta de a privi înapoi pentru a merge mai departe. Pentru un profesor, reflecția înseamnă a-și întreba: „Ce funcționează? Ce nu? Ce aș putea face altfel?" Pentru un elev, înseamnă a-și spune: „Ce am învățat? Cum am învățat? Ce mă mai întreb?" Schön (1983) numea acest proces „reflecția în acțiune" – acea gândire care se întâmplă în timp ce facem, nu după.

Cercetările recente arată că școlile care integrează creativitatea și reflecția în ADN-ul lor pedagogic obțin rezultate remarcabile: elevi mai motivați, mai autonomi, mai capabili să facă față schimbării. (Edmondson, 2018; Masgras & Vrăsmaș, 2026)

3. CUM AM CERCETAT

3.1. Scop

Am vrut să vedem **cum se schimbă elevii și profesorii** atunci când creativitatea și reflecția devin obiceiuri zilnice, nu activități izolate.

3.2. Cine a participat

- 120 de elevi din clasele I-IV
- 8 învățători și profesori
- 2 consilieri școlari
- 40 de părinți

3.3. Ce am făcut

Ce am observat	Ce am întrebat	Ce am analizat
Activitățile didactice	Profesorii (interviuri)	Produsele creative ale elevilor
Comportamentul elevilor	Elevii (chestionare)	Jurnalele de reflecție
Climatul clasei	Părinții (chestionare)	Portofoliile

3.4. Pașii proiectului

Etapa	Când	Ce am făcut
Diagnostic	Sept-Oct	Am evaluat de unde pornim: creativitate, reflecție, atitudini
Implementare	Noi-Mai	Am aplicat strategii, am monitorizat, am ajustat
Evaluare	Iunie	Am măsurat impactul și am tras concluzii

4. CE AM FĂCUT CONCRET

4.1. Am schimbat spațiul pentru a schimba gândirea

O clasă care arată ca un muzeu (rânduri fixe de bănci, toți cu fața la tablă) trimite un mesaj clar: „ascultă și repetă". O clasă care arată ca un atelier (zone flexibile, materiale variate, culori) trimite un alt mesaj: „explorează și creează".

Practică: Clasa a II-a a devenit un spațiu viu: Colțul lecturii (perne, covoare), Colțul creației (materiale diverse), Zona experimentelor, Zona echipei (mese rotunde). Copiii au ales culorile și decorațiunile.

Ce s-a întâmplat: Elevii s-au simțit stăpâni pe propriul spațiu. Colaborarea a înflorit. Comportamentele disruptive au scăzut cu 35%.

4.2. Am transformat greșeala în prietenă

În multe școli, greșeala este dușmanul – ceva de ascuns, de evitat. Noi am încercat să o transformăm în aliată.

Practică: La clasa I, am introdus „Toleranța la eroare". În fiecare zi, un elev împărtășește „eroarea interesantă" – o greșeală din care a învățat ceva prețios.

Ce s-a întâmplat: Frica de a greși s-a diminuat. Elevii au început să ofere mai multe răspunsuri, să încerce abordări noi. Participarea orală a crescut cu 40%.

4.3. Am întrebat diferit

Întrebările închise („Câte pătrate sunt?") cer răspunsuri; întrebările deschise („În câte moduri poți număra?") cer gândire.

Întrebare veche	Întrebare nouă
Câte pătrate sunt?	În câte moduri poți număra pătratele?
Care e rezultatul?	Cum poți verifica dacă e corect?
Ce animale trăiesc în pădure?	Cum arată o pădure ideală? De ce?

Ce s-a întâmplat: Elevii au început să pună întrebări mai profunde. Curiozitatea naturală a fost valorificată.

4.4. Am povestit și am jucat

Practică: După „Cei trei purcelușii", am întrebat: „Ce s-ar fi întâmplat dacă lupul ar fi fost prietenos?" Copiii au rescris finalul. La „Educație socială", am jucat „Consiliul local al copiilor" – fiecare a primit un rol și a argumentat soluții pentru un parc degradat.

Ce s-a întâmplat: Creativitate debordantă, empatie dezvoltată, argumentare consolidată.

4.5. Am conectat disciplinele

Practică: Proiectul „Apa – comoara vieții" a îmbinat științe (experimente), arte (picturi), literatură (poezii), geografie (hărți) și educație civică (economisirea apei).

Ce s-a întâmplat: Copiii au văzut că învățarea nu e împărțită în „cutii", ci e o țesătură vie. Motivația a crescut.

4.6. Am adus modele vii în școală

Practică: Patru vizite de specialiști: un ilustrator de cărți, un arhitect, un biolog-fotograf, un povestitor profesionist. Fiecare a făcut un atelier interactiv.

Ce s-a întâmplat: Copiii au văzut creativitatea ca pe o profesie, nu doar ca pe un talent. Unii și-au descoperit pasiuni noi.

4.7. Profesorii au învățat să reflecteze împreună

Practică: Fiecare profesor a ținut un jurnal săptămânal cu patru rubrici:

Ce a funcționat?	Ce a fost dificil?	Ce întrebări am?	Ce voi schimba?

Întâlniri lunare de „comunitate de practică": am analizat cazuri dificile, am planificat împreună, am învățat unii de la alții.

Ce s-a întâmplat: Izolarea profesională s-a redus. Profesorii au devenit mai conștienți de practicile lor. Satisfacția profesională a crescut.

4.8. Profesorii s-au observat reciproc

Practică: Fiecare profesor a observat un coleg de două ori pe semestru. După observare, o discuție de 20-30 de minute.

Ce s-a întâmplat: S-a diminuat rezistența la schimbare. Profesorii au învățat mai mult din colegi decât din cursuri.

4.9. Elevii și-au spus părerea

Practică: La finalul fiecărei unități, elevii au răspuns:

1. Ce activitate ți-a plăcut cel mai mult și de ce?
2. Ce activitate ți s-a părut mai dificilă?
3. Ce ai fi vrut să faci altfel?
4. Ce ai învățat nou?

Ce s-a întâmplat: Profesorii și-au ajustat strategiile în funcție de răspunsuri.

4.10. Am învățat copiii să reflecteze

Practică:

- **Cerculețe de reflecție** (vineri, 20 min): „Ce am învățat săptămâna asta? La ce întrebare am rămas? Ce vreau să învăț?"
- **Portofoliu personal**: lucrări, autoevaluări lunare, reflecții, obiective.
- **Jurnal de învățare**: zilnic, un gând sau o întrebare.
- **Cele trei întrebări** după fiecare activitate: „Ce am învățat? Ce mi-a plăcut? Ce aș fi făcut altfel?"
- **Ateliere de metacogniție** (lunar): „Cum învăț mai bine?"

Ce s-a întâmplat: Elevii și-au dezvoltat conștiința de sine, au învățat să se autoevalueze, să pună întrebări profunde, să vadă legătura între școală și viață.

5. CE S-A SCHIMBAT?

5.1. Creativitatea a înflorit

Indicator	Început	Sfârșit
Idei generate (brainstorming, 10 min)	8.2	14.6
Categorii diferite de soluții	3.1	5.8
Idei considerate inovatoare	18%	42%
Elevi care experimentează spontan	22%	67%

Ce înseamnă: Copiii au devenit mai fluenți, mai flexibili, mai originali. Cel mai important – au căpătat curajul de a încerca.

5.2. Reflecția elevilor s-a adâncit

Indicator	Început	Sfârșit
Conștiința de sine (scara 1-5)	2.4	4.1
Întrebări de tip „de ce/cum"	15%	53%
Corelația auto-notă/notă profesor	0.42	0.78
Elevi care văd școala relevantă	34%	81%

Ce înseamnă: Copiii s-au cunoscut mai bine pe ei înșiși, au învățat să se evalueze corect și au descoperit sensul învățării.

5.3. Profesorii s-au transformat

Indicator	Început	Sfârșit
Conștientizarea practicii (scara 1-5)	3.1	4.5
Ajustări ale strategiilor (pe lună)	1.2	4.8
Satisfacție profesională (scara 1-5)	2.8	4.2
Colaborare între colegi (scara 1-5)	2.5	4.3

Ce înseamnă: Profesorii au devenit mai reflexivi, mai adaptabili, mai împliniți și mai conectați între ei.

5.4. Părinții au văzut schimbarea

Ce au spus părinții	Procent
Copilul este mai interesat de școală	85%
Apreciază accentul pe creativitate	91%
Copilul aplică acasă ce învață	73%
Se simt parteneri ai școlii	78%

6. CE NE-A DAT DIFICULTATE

6.1. Timpul

Activitățile creative și reflecția consumă timp – și timpul în școală este mereu prea puțin.

Ce am făcut: Am integrat creativitatea în proiectarea zilnică, nu ca „extra". Am înlocuit activități ineficiente cu cele creative.

6.2. Evaluarea

Cum notezi creativitatea? Cum măsori reflecția?

Ce am făcut: Am dezvoltat rubrici de evaluare, am folosit portofolii și jurnale, am evaluat procesul, nu doar produsul.

6.3. Rezistența la schimbare

Unii profesori și părinți au fost sceptici.

Ce am făcut: I-am implicat în proiectare, am demonstrat eficiența prin proiecte-pilot, am comunicat transparent beneficiile.

6.4. Resursele

Lipsa materialelor și spațiilor adecvate.

Ce am făcut: Am folosit materiale reciclabile, am amenajat flexibil spațiile existente, am căutat parteneriate.

7. CE RECOMANDĂM

7.1. Creativitatea și reflecția nu sunt opționale

Nu le tratați ca pe „extra". Includeți-le explicit în planificări.

7.2. Profesorii au nevoie de formare continuă

Cursurile punctuale nu ajung. Aveți nevoie de programe aplicative, susținute pe termen lung.

7.3. Cultivați experimentarea

Eșecul este o oportunitate de învățare, nu o culpă.

7.4. Implicați părinții

Organizați ateliere pentru ei. Ajutați-i să înțeleagă și să susțină abordările inovatoare.

7.5. Evaluați autentic

Nu doar produsul, ci și procesul. Rubrici, portofolii, autoevaluare.

7.6. Extindeți

Ce funcționează în primar poate funcționa și în gimnaziu, în liceu.

8. CE AM ÎNVĂȚAT

Școala primară poate fi altfel. Poate fi un loc unde copiii nu doar „învață", ci se **îndrăgostesc de învățare**. Un loc unde greșeala este binevenită, unde întrebările sunt mai prețioase decât răspunsurile, unde fiecare copil este văzut ca un posibil creator.

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, ca un mușchi.

Ceea ce am făcut noi nu necesită resurse fantastice. A necesitat, în schimb, **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. Este o realitate posibilă. La îndemâna noastră.

BIBLIOGRAFIE

1. Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
2. Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
3. Institutul de Științe ale Educației. (2023). *Raportul național privind climatul școlar*. Editura ISE.
4. Masgras (Chircu), C., & Vrăsmaș, E. (2026). ABC-ul digital: O analiză sistematică a practicii cadrelor didactice în reconfigurarea instruirii în învățământul primar. *Revista de Pedagogie*, LXXIV(1).
5. OECD. (2023). *PISA 2022 results: Well-being and equity*. OECD Publishing.
6. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
7. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
8. WHO. (2024). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report*. World Health Organization.

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCATIONAL

"MESERIA DE PARINTE"

Cojoaca Constantin

Scoala Gimnaziala com. Traian, Teleorman

IDENTIFICAREA PROBLEMEI

Avand in vedere modificarile survenite in ultimii ani in scoala romaneasca se constata ca parintii intampina probleme in implicarea alaturi de scoala in educatia copiilor.

ARGUMENT

Parintii trebuie sa stie cum sa-si educe si sa-si ajute copiii, in orice situatie. Au probleme, dar nu au curajul de a le spune, ori nu-si dau seama ca au probleme.

Sedintele cu parintii au doar rol de informare, parintii nu stiu sa foloseasca informatiile in beneficiul copiilor. Cand sunt chestionati, fie oral, fie scris, raspund cu teama, nu sunt sinceri sau nu stiu sa raspunda. Am o colaborare excelenta cu parintii, dar unilaterala: feed-back-ul nu se realizeaza, sunt foarte buni executanti, vor sa ajute, se implica, dar nu stiu "cum" si "cand" sa faca ceea ce este potrivit unei situatii. In societatea in care traim se pune din ce in ce mai mare accent pe conceptul de educatie permanenta, care este chiar o necesitate astfel, educarea parintilor dupa principii stiintifice de psihopedagogie devine o necesitate.

OBIECTIV GENERAL

DEZVOLTAREA LA PARINTI A ABILITATILOR DE A INTERACTIONA SI EMPATIZA CU PROPRII COPII

OBIECTIVE SPECIFICE

- implicarea in cunoasterea politicilor promovate de scoala (alegerea optionalelor, managementul clasei, programe scolare, standarde de performanta);
- cunoasterea tehnicilor de abordare a unor discipline si modul de interventie in pregatirea temelor, in dobandirea deprinderilor intelectuale;
- constientizarea progresului sau esecului copilului, a schimbarilor survenite in evolutia lui, nevoile, increderea in fortele proprii;
- imbunatatirea abilitatilor de consiliere si relationare cu familia, indeosebi cu familii in situatii de criza;
- promovarea unor schimbari in mentalitatea traditionala in raport cu pozitia copilului in familie

- dezvoltarea unor atitudini stimulative si suportive in randul parintilor, bunicilor, cadrelor didactice, asistenti sociali
- promovarea principiilor democratice in relatia parinte-copil
- implicare unui numar mai mare de parinti, bunici sau alti membrii ai comunitatii in educatia copiilor;
- dezvoltarea la parinti/bunici a unor abilitati de baza de care au nevoie pentru a influenta pozitiv comportamentul copiilor.
- cunoasterea unor metode si procedee pentru a preveni agresivitatea copiilor;
- descoperirea de catre parinti a tipului de parinte pe care il reprezinta, autocunoasterea parintilor;
- dialogul deschis intre parinti despre subiecte tabu privind climatul familial.

RESURSE

Pentru realizarea acestui proiect vor fi solicitati parintii elevilor de la clasa a VI-a si a VIII-a , care vor avea un rol hotarator in reusita proiectului. Activitatea se va desfasura in cadrul scolii.

GRUPUL TINTA: Parintii copiilor claselor a VI-a si a VIII-a

BENEFICIARI:

a) directi: copiii

b) indirecti: parintii copiilor, scoala, comunitatea locala

DURATA: decembrie 2026- iunie 2027

LOCUL DESFASURARII: scoala

REZULTATE ASTEPTATE

Abilitati de comunicare, in beneficiul copiilor, al scolii .

Dezvoltarea capacitatii de a-si intelege si de a-si ajuta copiii.

Mai multi parinti/bunici implicati in educatia copiilor.

Imbunatatirea rezultatelor scolare ale elevilor .

Ameliorarea calitatii deprinderilor parentale.

Dezvoltarea unor atitudini si comportamente civice ale elevilor fata de scoala.

Cresterea motivatiei scolare si a stimei de sine la elevi.

Diminuarea problemelor de comportament ale elevilor de tipul atentiei deficitare, agresivitatii, violentei.

Realizarea unor costume populare in comun de mame si bunici.

Elaborarea unor portofolii tematice care se vor folosi in activitatile instructiv-educative.

Crearea unui ambient nou si placut in scoala,prin valorificarea lucrarilor create in club.

Imbunatatirea relatiilor dintre membrii comunitatii

Diseminare, din experienta traita la "Scoala parintilor", in comunitate

ACTIVITATI PROPUSE

Meseria de parinte

Cum iti educi copilul. Cateva idei de educatie a copilului tau.

Alaturi de scoala

Traim in lumea reala

Putem creste copii buni intr-o lume negativa!

Obiceiuri si traditii locale

ETAPE DE IMPLEMENTARE A PROIECTULUI

Achizitia echipamentelor si instruirea personalului

Efectuarea sondajului

Anuntarea scopului invitatiei

Evidentierea necesitatii proiectului: motivatia, argumentul

Anuntarea obiectivelor

Prezentarea ofertei, care poate fi imbogatita sau transformata, in functie de optiunile, sugestiile parintilor

Anuntarea titlului proiectului, ca o concluzie a activitatii

Desfășurarea acțiunii

Consilierea părinților

Chestionar adresat parintilor

Oferirea spatiului pentru intruniri si discutii

Crearea de resurse

Colaborarea cu alte institutii si organizatii

Manifestari culturale

Concluzii .Masuri de lucru in viitor.

MODALITATI DE REALIZARE A OBIECTIVELOR:

Popularizarea evenimentelor din cadrul calendarului propus;

Organizarea de: activitati practice si aplicatii pe teme specifice intalnirilor dintre parteneri;

Intalniri cu reprezentantii comunitatii locale;

Expozitii de desene;

Sustineri de programe artistice, concursuri ;

MODALITATI DE MONITORIZARE SI EVALUARE A REZULTATELOR :

panou al activitatii cu parintii

rapoarte de evaluare

chestionare

cutia parintilor

fise de evaluare a activitatilor

portofoliul proiectului

inventar cu bune practici

CD-ul care sa cuprinda intreaga activitate desfasurata in cadrul proiectului,

expozitii tematice.

IMPACTUL IMPLEMENTARII PROIECTULUI ASUPRA GRUPULUI TINTA, ASUPRA SCOLII SI ASUPRA COMUNITATII:

parintii vor sti "ce", "cum", "cand" sa faca cu ceea ce stiu, in educarea copiilor

va spori increderea in ceea ce face scoala

va creste prestigiul scolii in comunitate

MODALITATI DE CONTINUARE DUPA INCHEIEREA PROIECTULUI

Activitatea "Meseria de parinte" va continua prin includerea acesteia in Planul Managerial al Scolii in anii scolari ce vor urma. Activitatea "Alaturi de scoala" va continua prin organizarea de activitati scolare si extrascolare in care vor fi implicati parinti, bunici, alti membrii ai comunitatii care vor fi incluse in Planul de Activitati Extracurriculare al scolii.

ACTIVITATI DE PROMOVARE - mediatizare, diseminare - in timpul proiectului si dupa incheierea acestuia: album cu fotografii, pliant

PARTENERI IMPLICATI IN PROIECT: profesor diriginte, parinti, director scoala, secretar.

RESPONSABIL PROIECT: prof. Cojoaca Ioana Alina

CONDITII CONTRACTUALE

Programul de activitati va fi stabilit in comun.

Programul poate suferi modificari pe parcursul anului, daca este in interesul unei mai bune functionari.

Fiecare parte poate sa vina cu completari sau cu modificari, cu conditia sa anunte la timp.

In organizarea activitatii la clasa, va fi acceptata si prezenta parintilor care doresc sa participe sau sa se implice.

La sfarsitul anului, se va face evaluarea activitatii de proiect.

PLANIFICAREA ACTIVITATILOR

NR CRT	DATA	CONTINUTURI	PARTICIPANTI	MODALITATI DE REALIZARE
	DECEMBRIE	*Obiceiuri si traditii*	• Copii; • Prof. diriginte; • parinti	• invitatie • expozitie de braduti eco cu contributia parintilor • program artistic • colinde
	IANUARIE	*Prezentare Proiect*	Prof. diriginte; Parinti;	• prezentarea generala a proiectului; • chestionar; • discutii
	FEBRUARIE	*Meseria de parinte pentru parinti*	Prof. diriginte; Parinti;	• prezentare referat; • Chestionare, • sondaje de opinie, • discutii; • joc de rol;
	MARTIE	Alaturi de scoala	Prof. diriginte; Parinti;	• sezatoare • parada costumelor populare • dansuri populare
	APRILIE	Traim in lumea reala *Putem creste copii buni intr- o lume negativa!*	Prof. diriginte; Parinti;	• Lectorat cu parintii • prezentare referat; masa rotunda pe teme de corectare a comportamentelor negative ale copiilor;
	MAI	*Rolul de parinte*	Prof. diriginte; Parinti;	• prezentare power point; • lectura • dezbateri;
	IUNIE	*Evaluarea Priectului*	Prof. diriginte; Parinti;	• prezentarea evaluarii; • pliante; • discutii;

PROIECT DE PREVENIRE ȘI INTERVENȚIE ASUPRA ABANDONULUI ȘCOLAR

„Prezența mea contează. Îmi construiesc viitorul pas cu pas”

Cojoacă Ioana Alina

Şcoala Gimnazială com.Traian, Teleorman

Nivel: gimnazial (clasa a VI-a)

Durata: 6 sesiuni de dirigenție (6 săptămâni)

Fundamentare teoretică: Teoria Atașamentului (Bowlby, Ainsworth) și Teoria Autodeterminării (Deci & Ryan)

1. Fundamentare teoretică succintă

Conform Teoriei Atașamentului, stilurile relaționale dezvoltate în copilărie influențează modul în care elevul solicită sprijin, gestionează eșecul și reacționează la autoritate. În mediul școlar, atașamentul insecurizant poate genera comportamente de evitare, anxietate sau dezorganizare, care conduc frecvent la absenteism și risc de abandon.

Teoria Autodeterminării susține că dezvoltarea unei motivații școlare sănătoase depinde de satisfacerea a trei nevoi psihologice fundamentale:

- autonomia (sentimentul de control asupra propriei vieți)
- competența (încrederea în propriile capacități)
- relaționarea (sentimentul de apartenență)

Atunci când aceste nevoi nu sunt satisfăcute, elevul dezvoltă demotivare și tendință de abandon școlar.

Programul urmărește consolidarea acestor trei dimensiuni prin intervenții relaționale și motivaționale realizate în cadrul orelor de dirigenție.

2. Scopul programului

Creșterea frecvenței școlare și prevenirea abandonului prin dezvoltarea motivației intrinseci, a sentimentului de apartenență și a încrederii elevilor în propriul potențial educațional.

3. Obiectivele programului

Obiectiv general

Reducerea riscului de abandon școlar prin creșterea implicării și a frecvenței școlare.

Obiective specifice

La finalul programului, elevii vor fi capabili:

- să identifice importanța frecvenței școlare pentru viitorul personal
- să conștientizeze legătura dintre prezență și succesul educațional
- să își stabilească obiective educaționale personale
- să își dezvolte sentimentul de apartenență la grupul clasei
- să identifice resurse personale și externe de sprijin

4. Grup țintă

Elevi de gimnaziu, cu accent pe elevii cu:

- absenteism moderat sau crescut
- risc de abandon școlar
- nivel scăzut de motivație școlară

5. Structura programului – 6 sesiuni de dirigenție

*** SESIUNEA 1 – „Ne cunoaștem mai bine"**

Obiectiv:

Consolidarea relațiilor dintre elevi și dezvoltarea sentimentului de apartenență la grupul clasei.

Activități:

- joc de cunoaștere: „Un lucru interesant despre mine"
- exercițiu de grup: „Ce avem în comun?"
- realizarea unui poster cu valorile clasei

Metode:

- joc didactic
- activitate colaborativă
- discuție ghidată

Rezultat așteptat:

Elevii își cunosc mai bine colegii și dezvoltă relații pozitive în cadrul grupului.

FIȘA DE LUCRU 1

„Ne cunoaștem mai bine"

Nume: _____

Data: _____

1. Completează enunțurile:

1. Un lucru interesant despre mine este:

   .....

2. O activitate care îmi place foarte mult:

   .....

3. Un lucru pe care colegii mei poate nu îl știu despre mine:

   .....

2. Ce avem în comun?

Discută cu colegul/colega de bancă și scrie **3 lucruri pe care le aveți în comun**:

1. .....
2. .....
3. .....

3. Reflecție

Cum te-ai simțit în timpul acestei activități?

☐ Foarte bine

☐ Bine

☐ A fost interesant

☐ Nu mi-a plăcut foarte mult

Explică pe scurt:

.....

- **SESIUNEA 2 – „Calitățile mele”**

Obiectiv:

Creșterea stimei de sine și conștientizarea punctelor forte personale.

Activități:

- exercițiu individual: „Calitățile mele”
- activitate în perechi: „Complimente constructive”
- realizarea unei „flori a calităților”

Metode:

- reflecție personală
- lucru în perechi
- feedback pozitiv

Rezultat așteptat:

Elevii își identifică resursele personale și își consolidează încrederea în sine.

FIȘA DE LUCRU 2

„Calitățile mele”

Nume: _____

Data: _____

1. Scrie 3 calități pe care crezi că le ai:

1. .....
2. .....
3. .....

2. Ce spun colegii despre mine?

Scrie **două calități pe care ți le-a spus colegul/colega**:

1. .....
2. .....

3. Reflecție

Care dintre aceste calități te ajută cel mai mult la școală?

.....

Cum o poți folosi mai des?

.....

- **SESIUNEA 3 – „Visurile mele pentru viitor”**

Obiectiv:

Conectarea educației cu planurile de viitor ale elevilor.

Activități:

- realizarea unui colaj „Viitorul meu”
- completarea fișei „Unde mă văd peste 10 ani”
- discuție despre rolul școlii în atingerea obiectivelor

Metode:

- activitate creativă
- reflecție individuală
- prezentare

Rezultat așteptat:

Elevii înțeleg legătura dintre școală și obiectivele lor de viață.

FIȘA DE LUCRU 3

„Visurile mele pentru viitor”

Nume: _____

Data: _____

1. Unde mă văd peste 10 ani?

Profesia pe care mi-ar plăcea să o am:

.....

Locul unde mi-ar plăcea să locuiesc:

.....

Un lucru important pe care vreau să îl realizez:

.....

2. De ce este importantă școala pentru viitorul meu?

Scrie cel puțin **două motive**:

1. .....
2. .....

3. Ce pot face de acum pentru a-mi atinge visurile?

.....

.....

- **SESIUNEA 4 – „Lucrăm împreună”**



Obiectiv:

Dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare.

Activități:

- provocare de echipă: construirea unui obiect din materiale simple
- activitate „Turnul echipei”
- reflecție despre colaborare

Metode:

- învățare prin cooperare
- joc de echipă
- discuție reflexivă

Rezultat așteptat:

Elevii exersează colaborarea și învață să lucreze eficient în echipă.

FIȘA DE LUCRU 4

„Lucrăm împreună”

Nume: _____

Data: _____

1. Activitate de echipă

Ce rol ai avut în echipa ta?

☐ am venit cu idei

☐ am organizat echipa

☐ am ajutat la realizarea sarcinii

☐ am susținut colegii

2. Ce a mers bine în colaborarea voastră?

.....

.....

3. Ce ar putea face echipa voastră mai bine data viitoare?

.....

.....

- **SESIUNEA 5 – „Gestionarea dificultăților”**

Obiectiv:

Dezvoltarea rezilienței și a capacității de a depăși obstacole.

Activități:

- discuție: „Ce fac când întâmpin o problemă?”
- joc de rol: situații dificile la școală
- identificarea strategiilor de rezolvare

Metode:

- joc de rol
- brainstorming
- problem solving

Rezultat așteptat:

Elevii identifică modalități constructive de a face față dificultăților școlare.

FIȘA DE LUCRU 5

„Gestionarea dificultăților”

Nume: _____

Data: _____

1. O dificultate pe care o întâmpin uneori la școală:

.....

2. Ce fac de obicei când apare această problemă?

.....

3. Scrie două soluții care m-ar putea ajuta:

1. .....
2. .....

4. Cine mă poate ajuta când întâmpin o problemă?

☐ profesorii

☐ colegii

☐ părinții

☐ consilierul școlar

☐ altcineva: _____

- **SESIUNEA 6 – „Clasa noastră – un loc sigur”**

Obiectiv:

Consolidarea sentimentului de apartenență și responsabilitate față de grup.

Activități:

- realizarea unui „contract al clasei”
- exercițiu: „Ce pot face eu pentru a avea o clasă mai bună?”
- mesaj pozitiv pentru colegi

Metode:

- activitate de grup
- reflecție
- dezbatere

Rezultat așteptat:

Elevii dezvoltă responsabilitate față de mediul școlar și față de colegi.

FIȘA DE LUCRU 6

„Clasa noastră – un loc sigur”

Nume: _____

Data: _____

1. Ce îmi place la clasa mea?

.....

.....

2. Ce putem îmbunătăți în relațiile dintre noi?

.....

.....

3. Ce pot face eu pentru ca atmosfera din clasă să fie mai bună?

.....

.....

4. Mesaj pentru colegii mei

Scrie un mesaj pozitiv pentru colegii tăi:

.....

.....

6. Metode utilizate

- conversația
- reflecția ghidată
- activitățile creative
- jocul de rol
- lucrul în grup

7. Modalități de evaluare

Evaluare inițială:

- grila de observație
- chestionar de autoevaluare

Evaluare finală:

- compararea frecvenței școlare
- observarea implicării
- analiza progresului elevului

8. Rezultate așteptate

- creșterea frecvenței școlare
- îmbunătățirea motivației
- dezvoltarea sentimentului de apartenență
- reducerea riscului de abandon

9. Concluzii

Programul contribuie la dezvoltarea motivației intrinseci și la consolidarea relației elev–școală, elemente esențiale pentru prevenirea abandonului școlar.

Prin satisfacerea nevoilor fundamentale de autonomie, competență și relaționare, școala

devine un spațiu de dezvoltare și siguranță.

Bibliografie

Bowlby, J. ”Attachment and Loss”, Basic Books, 1969

Ainsworth, M. ”Patterns of Attachment”, Erlbaum, 1987

Deci, E. L., & Ryan, R. M. ”Self-Determination Theory and intrinsic motivation”.

American Psychologist, 2000

Ryan, R. M., & Deci, E. L. ”Self-Determination Theory”, Guilford Press, 2017

Incluziune prin activitatea outdoor „Explorăm orașul”

Prof. Crișan Florica
Colegiul Național „Octavian Goga”, Marghita

Activitățile outdoor sunt activități care permit tuturor elevilor să participe și să se implice, facilitând colaborarea, dar și o mai bună cunoaștere a membrilor grupului. Copiii sunt integrați în clasele din școli normale, însă cel mai dificil este procesul de incluziune. Acest tip de activități ajută foarte mult la cunoașterea și acceptarea celor din jur, descoperind aptitudini și calități care nu se pot descoperi în sala de clasă.

Activitatea pe care o prezint a fost inspirată dintr-o mobilitate Erasmus+, de tip jobshadowing, la Mazsalacas mūzikas un mākslas pamatskola din regiunea Valmiera, Letonia și a fost realizată în cadrul Școlii de vară IN-VIS. ÎNVĂȚARE. VIZIUNE. SPERANȚĂ, Ediția a II-a, parte a Acreditării Erasmus+ cu numărul 2022-1-RO01-KA120-SCH-00010655, organizată de Colegiul Național „Octavian Goga”, Marghita. Activitatea a fost realizată la grupa de gimnaziu în data de 26 august 2026.

Realizarea acestui tip de activitate pornește cu stabilirea scopului și obiectivelor pe care dorim să le atingem. În cazul de față scopul a fost de a descoperi mediul în care copiii trăiesc prin cooperare și colaborare, iar obiectivele vizate: orientarea cu ajutorul unei hărți; identificarea obiectivelor din oraș; descoperirea istoriei și geografiei locale; realizarea incluziunii prin sarcini de cooperare.

Elevii au avut mai multe activități:

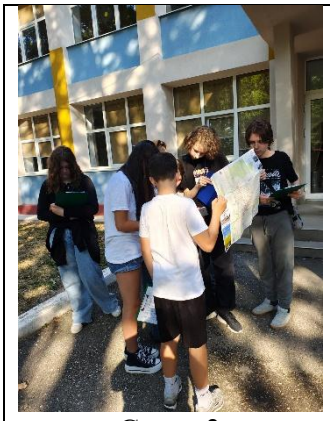
1) Alegerea denumirii grupului prin colaborare;
2) Notarea numele membrilor grupei, a școlii de proveniență și a profesorului coordonator;
3) Analizarea hărții primite, identificarea localităților care aparțin de Marghita și notarea lor prin precizarea poziției raportată la municipiu folosind punctele cardinale;
4) Parcurgerea unui traseu prestabilit. Spre exemplu: Str. Mihai Eminescu – str. Revoluției – str. Tudor Vladimirescu – Str. 1 Decembrie până la intersecția cu Ady Endre – Parcul Central;
5) Realizarea unor fotografii de grup la obiectivele 11, 12, 1, 5 (obiective notate pe hartăa municipiului Marghita);
6) aflarea de informații întrebând persoane care lucrează la obiectiv/alte persoane sau citind inscripții pentru un obiectiv, la alegere;
7) realizarea unui joc de tip BINGO.

Elevii au format trei grupe mixte (au fost atât de la Colegiul Național „Octavian Goga” cât și de la Liceul Teoretic ”Horváth János”) și au ales următoarele denumiri: *Steluțelor*, *Cea mai tare* și *Steluțele gembe-gembe* (acesta fiind salutul pe care îl aveau la atelierele de muzico-terapie realizate de Jean Baptiste Odobestianu/Manitou). Denumirile le-am descoperit la final de activitate când fiecare echipă a prezentat ceea ce au făcut.

Copiii au cooperat în realizarea sarcinilor, acest aspect l-am observat pe parcursul incursiunii în orizontul local. Chiar și cei mai timizi au comunicat cu colegii și au și-au exprimat punctul de vedere (doar un elev a avut foaia cu sarcinile grupei, iar ceilalți doar jocul BINGO). Au

discutat fiecare sarcină, au citit cu atenție toate cerințele de pe fișa Bingo și cel mai important le-au rezolvat împreună, fiecare și-a exprimat punctul de vedere/ideea. În același timp au învățat cum pot să afle informații de la persoanele pe care la întâlnesc: salută, întreabă dacă au un minut și doar dacă primesc răspunsul afirmativ, atunci pun întrebarea. Una dintre sarcinile de la Bingo a fost: „Întreabă un localnic ce înseamnă Margitta”.

Activitatea a început la școală – împărțirea pe grupe și a fișelor, iar traseul a fost un circuit închis.



Grupa 3



Grupa 2



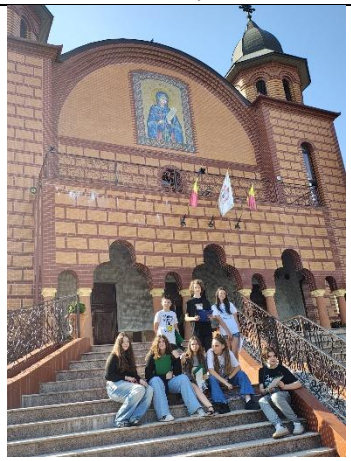
Grupa 1



Colegiul Național „Octavian Goga”, locația Piața Independenței



Biserica Greco-Catolică Sfinții Arhangheli Mihail și Gavril



Biserica parohială, „Sfânta Cuvioasă Parascheva”



Spitalul Municipal Dr Pop Mircea Marghita



Casa de cultură Marghita

La finalul activității copiii au afirmat că le-a plăcut: să descopere cele cerute, să comunice între ei, să meargă prin oraș și mai doresc să facem joc Bingo..

Acest tip de activitate îi determină pe toți copiii să participe activ, le trezește interesul pentru cunoaștere, îi determină să observe cu atenție detaliile realității geografice, în acest caz.

Bibliografie

https://iteach.ro/experientedidactice/activitatile-outdoor-exemple-de-buna-practica
https://marghita.ro/obiective-turistice/biserica-parohiala-sfanta-cuvioasa-parascheva/
https://marghita.ro/obiective-turistice/biserica-greco-catolica/
https://marghita.ro/obiective-turistice/casa-de-cultura-2/
http://www.spitalulmarghita.ro/

INTEGRAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PREDARE – DE LA CONSUMUL DE INFORMAȚIE LA ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ

Prof. Cristea Melania-Voichița

Școala Gimnazială Maria Lazăr, București

Educația contemporană se află la intersecția dintre progresele tehnologice rapide și nevoia profundă de reconectare umană. Generația actuală de elevi consumă volume uriașe de informație digitală în mod pasiv. În contextul temei „Educație cu Suflet și Știință”, misiunea profesorului de fizică depășește simpla transmitere de formule. Tehnologia trebuie integrată nu ca un ecran care izolează, ci ca un instrument care stimulează curiozitatea nativă, colaborarea și reflexia pedagogică.

Tranziția de la consumul digital la învățarea activă necesită o schimbare de paradigmă. În loc ca elevii să vizioneze clipuri video sau să copieze prezentări, aceștia trebuie ghidați să folosească tehnologia pentru a experimenta. Această abordare pune accent pe dimensiunea umanistă a învățării, transformând o știință considerată abstractă într-o experiență palpabilă și captivantă. Elevul devine cercetător, descoperind legile naturii prin experimentare directă asistată de calculator.

Instrumente digitale interactive pentru ora de fizică

1. Laboratoarele virtuale PhET (Universitatea din Colorado): Aceste simulări permit vizualizarea fenomenelor microscopice sau greu accesibile în laboratorul clasic (ex. structura atomului, circuite electrice complexe). Elevii pot schimba variabilele în timp real, dezvoltându-și creativitatea prin testarea propriilor ipoteze.
2. Smartphone-ul ca laborator portabil prin aplicația Phyphox: Telefoanele elevilor devin instrumente științifice veritabile. Folosind senzorii interni (accelerometru, senzor de lumină, magnetometru), elevii pot realiza experimente reale de mecanică sau acustică, colectând și analizând date fizice autentice.
3. În cadrul unei lecții bazate pe învățare activă, elevii nu primesc direct ecuația mișcării rectilinii. Utilizând aplicația Phyphox, aceștia înregistrează mișcarea unui corp pe bancă. Datele colectate sunt transformate instantaneu în grafice. Prin analiză și reflecție

individuală sau în echipă, elevii deduc singuri semnificația fizică a pantei graficului viteză-timp. Procesul îmbină rigoarea științei cu satisfacția emoțională a descoperirii proprii.

Concluzii

Integrarea activă a instrumentelor digitale oferă o punte solidă între componenta științifică și cea afectivă a educației. Tehnologia utilizată cu sens stimulează creativitatea, sporește motivația și reduce anxietatea față de disciplinele exacte. O astfel de abordare asigură o educație relevantă, adaptată complexității lumii actuale, în care știința se predă și se învață cu suflet.

Bibliografie

1. Puentedura, R. R. (2010). SAMR: A brief introduction.
2. Staacks, S., Hütz, S., Heinke, H., & Stampfer, C. (2018). Advanced Physics Experiments with Physphox. European Journal of Physics.
3. Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Interactive Simulations for Teaching and Learning Physics. The Physics Teacher.

JOCUL DIDACTIC MATEMATIC INTERDISCIPLINAR: VECTOR DE VALORIFICARE AL POTENȚIALULUI CREATIV ȘI DE DEZVOLTARE UMANISTĂ LA CLASA A III-A

Cuțuhan Dumitrela, Liceul Mihail Sadoveanu, Borca

Rezumat

Acest studiu de caz investighează valențele formative ale jocului didactic matematic conceput în manieră integrată la clasa a III-a. Concentrându-se pe dezvoltarea gândirii critice, a imaginației spațiale și a competențelor de cooperare socială, cercetarea analizează modul în care structurile matematice (împarțirea, înmulțirea, elementele de geometrie) pot fi asimilate creativ prin scenarii ludice ancorate în realitatea cotidiană. Rezultatele demonstrează că jocul axat pe rezolvarea de probleme comunitare stimulează nu doar flexibilitatea mentală a școlarului mic, ci și pilonii unei cetățenii active și empatice.

1. Introducere: Jocul ca manifestare a libertății creative și cognitive

La nivelul clasei a III-a, copiii traversează o etapă de intensă restructurare a mecanismelor intelectuale. Trecerea către un grad mai înalt de abstractizare specific conceptelor matematice din această clasă (operațiile de înmulțire și împărțire, noțiunile de localizare spațială, perimetre) poate genera rezistență afectivă sau blocaje dacă procesul este pur directiv.

O educație relevantă, adaptată complexității lumii actuale, recunoaște jocul didactic nu ca pe o simplă pauză sau metodă de relaxare, ci ca pe o formă fundamentală de activitate cognitivă și activ-creativă. Prin joc, dimensiunea umanistă a educației își găsește expresia maximă: copilul explorează, greșește fără frică, negociază reguli și co-creează semnificații alături de semenii săi. Când jocul este integrat cu teme de relevanță socială și ecologică, matematica devine un instrument viu al responsabilității umane.

2. Contextul și Metodologia Cercetării

Studiul de caz s-a derulat la o clasă a III-a (9-10 ani) pe parcursul unui semestru, utilizând ca resursă strategică o suită de jocuri didactice matematice cu caracter deschis și integrat. Proiectul-cadru în care s-au înscris jocurile s-a numit *„Micii Urbaniști: Redesenăm Comunitatea Noastră”*.

Au fost implementate și monitorizate două tipuri de jocuri didactice complexe:

1. **Jocul de rol și simulare „Detectivii Resurselor” (Integrare: Matematică – Educație civică – Științe):** Elevii au primit roluri de „auditori ecologici” ai școlii. Folosind operațiile de înmulțire și împărțire, ei au trebuit să calculeze pierderile ipotetice de apă (ex: dacă dintr-un robinet defect se pierd 3 litri de apă pe oră, câți litri se pierd într-o săptămână în 4 clase?). Jocul a presupus generarea de soluții creative alternative pentru reducerea risipei, transpuse în afișe cu mesaje persuasive realizate la orele de AVAP.

2. **Jocul de construcție și design geometric „Arhitecții Incluziunii” (Integrare: Matematică – Geometrie – Arte):** Sarcina de joc a constat în proiectarea unui parc de joacă incluziv pentru copii cu dizabilități, respectând constrângeri geometrice specifice (utilizarea de linii paralele, perpendiculare, calculul perimetrelor formelor dreptunghice și pătratice destinate aparatelor de joacă). Elevii au trebuit să găsească soluții geometrice originale pentru ca spațiul să fie complet accesibil, îmbinând rigoarea perimetrelor cu estetica formelor și etica incluziunii.

3. Analiza Datelor și Discuții: Schimbarea atitudinii față de matematică

Datele colectate prin intermediul scalelor de atitudine, al analizei de portofoliu și al focus-grupurilor au evidențiat transformări profunde în structura personalității elevilor:

A. Restructurarea creativă a regulilor de joc

Un indicator major al creativității structurale a fost capacitatea elevilor de a modifica autonom și constructiv regulile jocurilor. În cadrul jocului „Arhitecții Incluziunii”, o echipă a constatat că perimetrul alocat unui carusel pentru copiii în scaun rulant era prea mic dacă foloseau doar forme pătratice standard. Dovedind o gândire laterală remarcabilă, elevii au propus învățătoarei modificarea regulamentului inițial pentru a introduce forme compuse (L-uri sau rețele poligonale), realizând un salt cognitiv de la reproducerea de formule la inventarea de soluții geometrice.

B. De la individualism la inteligența colectivă (Dimensiunea Umanistă)

Lumea actuală cere competențe de colaborare pentru rezolvarea problemelor globale hyper-complexe. Jocurile didactice propuse au eliminat competiția individuală distructivă în favoarea cooperării. Succesul în joc nu a mai aparținut elevului care calcula cel mai rapid, ci echipei care reușea să integreze calculele matematice într o viziune socială viabilă. Astfel, elevii cu un ritm mai lent de procesare matematică au fost valorizați pentru abilitățile lor de design vizual sau de argumentare etică a proiectului, asigurându-se un climat incluziv bazat pe respectul unicității fiecărui copil.

C. Dezvoltarea stimei de sine și diminuarea anxietății

Matematica tradițională generează adesea fenomenul de „blocaj în fața foii goale”. Introducerea elementului ludic a acționat ca un paravan protector din punct de vedere emoțional. Copiii s-au simțit liberi să propună strategii de calcul neconvenționale (de exemplu, descompuneri creative ale numerelor în cadrul înmulțirii), deoarece miza jocului a mutat accentul de pe „notă/calificativ” pe „soluționarea poveștii de joc”.

4. Concluzii și Recomandări Metodice

Studiul de caz demonstrează că jocul didactic integrat transformă matematica dintr-o disciplină a reproducerii într-un teritoriu al invenției și al reflecției umaniste la clasa a III-a. Pentru optimizarea practicii educaționale, se propun următoarele direcții:

- Depășirea utilizării jocului doar ca simplu moment de spargere a gheții; acesta trebuie să devină scheletul metodologic al unităților de învățare matematice.

- Corelarea sistematică a sarcinilor matematice cu realitățile micro-sociale ale comunității din care face parte copilul, stimulându-i astfel simțul civic prin intermediul cifrelor.

5. Bibliografie

1. Bruner, Jerome, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
2. Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București, 2006.
3. Șoitu, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
4. Rogers, Carl, *A deveni o persoană*, Editura Trei, București, 2008.
5. Vygotsky, Lev Semionovici, *Imaginație și creativitate în vârsta școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

Gestionarea anxietății de separare și stimularea coeziunii grupei prin joc dramatic și tehnica „Păpușii Personaj” (Persona Dolls) la Grupa Mică

Prof. Educație Timpurie: Dăescu Adela-Roxana

Grădinița cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși”, Târgu Jiu

Studiul de caz s-a derulat în cadrul Grădiniței cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși”, din Tg-Jiu, la o grupă mică compusă din 22 de preșcolari (cu vârste cuprinse între 3 și 4 ani), aflați pentru prima dată în sistemul instituționalizat. Perioada de debut a anului școlar a fost marcată de un nivel acut de anxietate de separare manifestat vizibil la un nucleu de 6 copii. Simptomatologia includea: plâns intens și prelungit la despărțirea de părinți (menținut pe parcursul primelor 2-3 ore din program), refuzul sistematic de a se alimenta sau de a participa la activitățile propuse, manifestări de izolare fizică (refugiul sub mese sau în colțurile îndepărtate ale sălii) și interacțiuni minime sau inexistente cu restul colegilor.

Această stare de tensiune emoțională s-a propagat rapid la nivelul întregului colectiv, generând un climat de neliniște generalizată. Strategiile tradiționale de gestionare, bazate în principal pe distragerea superficială a atenției (ex: oferirea rapidă a unei jucării noi, promisiuni repetate că „mami vine repede” sau utilizarea ecranelor pentru calmare) s-au dovedit a fi paleative cu efect de scurtă durată, nerezolvând problema de fond: nevoia profundă de securitate emoțională și lipsa de procesare a mecanismului separării. Conștientizând că aceste abordări tehniciste nu răspund valorilor unei educații umaniste, educatoarea a decis să structureze o intervenție profundă, bazată pe instrumente creative și autoreflecție pedagogică riguroasă.

1. Obiectivele fundamentale ale intervenției pedagogice

Pentru a ghida procesul și a asigure evaluarea corectă a rezultatelor, au fost stabilite următoarele obiective specifice:

a) Diminuarea timpului de acomodare și eliminarea completă a episoadelor de plâns intens la primirea de dimineață pentru toți cei 6 copii vizați, pe o perioadă de maximum 6-8 săptămâni.
b) Dezvoltarea comportamentelor prosociale și de sprijin reciproc în rândul întregului colectiv al grupei, cu accent pe manifestarea empatiei față de colegii aflați în suferință emoțională.
c) Utilizarea sistematică a reflecției scrise zilnice de către educatoare ca instrument de reconfigurare dinamică a planificării didactice și a managementului spațiului grupei, în raport direct cu starea psiho-emoțională a copiilor.

1. Metodologie și etapele detaliate ale implementării proiectului

Intervenția s-a desfășurat pe parcursul a două luni (octombrie – noiembrie) și a integrat trei piloni metodologici inovatori, strâns legați de tema creativității și a reflecției umaniste:

Pilonul 1: Jurnalul de bord reflexiv al educatoarei

În fiecare zi, imediat după plecarea copiilor (ora 17:30), educatoarea a alocat 15 minute pentru completarea unui jurnal reflexiv structurat. În loc să noteze doar aspecte organizatorice, ea s-a concentrat pe analiza fină a comportamentelor:

- Ce anume a declanșat astăzi criza plânsului copilului X? -A fost momentul fizic al despărțirii sau rutina de prânz, somnul?
- Care era starea mea interioară și cum a influențat ea atmosfera? -Am simțit iritare, neajutorare sau calm autentic?

În urma analizei notărilor din primele două săptămâni, educatoarea a realizat o descoperire critică: momentele cele mai instabile emoțional nu erau cele de activitate propriu-zisă, ci tranzițiile (trecerea de la primire la micul dejun, spălatul pe mâini, trecerea de la activități la jocurile libere). Această reflecție a condus direct la decizia de a introduce rutine creative de tranziție (cântece scurte cu mișcare, jocuri de degete liniștitoare) care să preia controlul emoțional într-un mod cald. Pilonul 2: Tehnica "Păpușii Personaj" (Persona Dolls) ca mediator emoțional.

În cadrul Întâlnirii de dimineață din săptămâna a treia, educatoarea a introdus un nou membru în comunitatea grupei: o păpușă mare din material textil, realizată manual, numită „Matei". Spre deosebire de o jucărie obișnuită, păpușa avea o identitate construită riguros: Matei avea 3 ani jumătate, hăinuțe similare cu ale copiilor și o poveste de viață personală. Educatoarea le-a vorbit copiilor pe un ton confidențial: „Copii, Matei a venit astăzi la noi, dar este foarte trist. Mi-a șoptit la ureche că dimineață, când tăticul lui l-a lăsat la ușa grupei, a simțit un nod mare în gât și a început să plângă. Îi este foarte dor de familia lui și se teme că ei vor uita să mai vină să îl ia acasă de la grădiniță. El nu cunoaște pe nimeni aici și îi este frică să se joace."

Efectul acestei abordări creative a fost imediat și profund. Datorită gândirii animiste specifice vârstei preșcolare, copiii au perceput păpușa ca pe o ființă reală. Externalizarea propriilor temeri profunde asupra păpușii „Matei" le-a permis preșcolarilor să proceseze emoții pe care altfel nu aveau capacitatea lingvistică sau curajul să le exprime. Copii care sufereau în tăcere s-au apropiat de Matei, l-au mângâiat și au început să îl consoleze: „Nu mai plânge, Matei, și mami a mea a plecat la serviciu, dar vine după masă!" sau „Uite, îți dau mașina mea să te joci, nu mai fii trist". Pe parcursul săptămânilor, Matei a devenit un catalizator al empatiei colective. El „venea" la grupă ori de câte ori un copil trecea printr-un moment dificil, devenind un partener de dialog securizant.

Pilonul 3: Reconfigurarea umanistă a spațiului – „Colțul de reîncărcare emoțională"

O altă decizie majoră derivată din jurnalul reflexiv a fost modificarea designului spațial al sălii de grupă. Educatoarea a eliminat un raft cu jucării standardizate și a amenajat, într-o zonă retrasă și intimă a clasei, un spațiu denumit de copii „Colțul de reîncărcare emoțională". Acesta a fost dotat cu o saltea moale, perne decorative, un baldachin din pânză semitransparentă care conferea intimitate, câteva cărți cu imagini calde și, cel mai important, „Albumele cu super-eroi". Fiecare familie a fost invitată să creeze un mic album foto de buzunar cu imagini din viața de zi cu zi (copilul alături de părinți, bunici, animale de companie).

Colțul nu a fost utilizat ca un spațiu de pedeapsă (ex: „treci la colț"), ci ca un refugiu auto-ales. Ori de câte ori un preșcolar se simțea copleșit de dorul de casă sau obosit de zgomotul din grupă, avea libertatea deplină de a merge în acest spațiu pentru a-și privi albumul foto sau

pur și simplu pentru a sta în liniște, beneficiind de un timp de autoreglare emoțională respectat cu sfințenie de educatoare și de ceilalți colegi.

2. Rezultate obținute și analiza de impact

La finalul celor 8 săptămâni de intervenție, datele colectate prin observare sistematică și consemnate în jurnalul reflexiv au indicat o transformare structurală a dinamicii grupei:

- Adaptare completă: Episoadele de plâns intens la sosirea de dimineață au fost eliminate în totalitate. Cei 6 copii care manifestau anxietate severă s-au integrat activ în rutinele grupei, timpul de acomodare matinală reducându-se de la câteva ore la mai puțin de 5-10 minute de atașament cald la intrarea în sală.
- Explozia comportamentelor prosociale: Grupa a dezvoltat un climat profund umanist. S-a înregistrat o creștere cu peste 70% a actelor spontane de întrajutorare (copiii aduceau șervețele unui coleg care vărsa accidental apa, își ofereau voluntar jucăriile sau se luau de mână în momentele de tranziție).
- Autoreglare emoțională eficientă: Utilizarea „Colțului de reîncărcare" a demonstrat că preșcolarii pot învăța de la vârste fragede să își recunoască și să își gestioneze singuri stările de suprasolicitare, scăzând incidența crizelor de furie sau a conflictelor agresive pentru jucării.

Studiul de caz dovedește cu pregnanță că atunci când o educatoare alege calea reflecției profunde și folosește instrumente pedagogice creative, centrate pe demnitatea și unicitatea copilului, problemele severe de adaptare pot fi transformate în oportunități majore de creștere socio-emoțională.

Bibliografie:

1. Bocoș, M. (2013). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Polirom, Iași.
2. Bocoș, M., & Glava, A. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
3. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom, Iași.
4. Dewey, J. (2014). *Cum gândim*. Editura Trei, București;
5. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Praeger, Westport.
6. Glava, A., Pocol, M., & Tătaru, L. L. (coord.). (2009). *Educația timpurie: Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului*. Editura Paralela 45, Pitești.
7. Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București.
8. Nicholson, S. (1971). *How NOT to Cheat Children: The Theory of Loose Parts*. Landscape Architecture, 62(1), 30-34.
9. Pânișoară, I.-O. (2017). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Editura Polirom, Iași.
10. Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *O lume a tuturor posibilităților. Să învățăm să fim creativi*. Editura Humanitas, București.

11. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
12. Stan, E. (2009). *Pedagogie umanistă*. Editura Institutul European, Iași.

„JURNALUL MEU DE CĂLĂTORIE ÎN LUMEA TEXTELOR” – INSTRUMENT CREATIV ȘI REFLEXIV PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Dașoveanu Ancuța – Liceul Teoretic „Ioan Petruș”

Rezumat

Articolul propune un instrument didactic denumit „Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor”, destinat formării treptate a competenței de lectură la elevii din ciclul primar. Demersul pornește de la ideea că lectura școlară devine relevantă atunci când exersarea tehnicilor de citire este însoțită de înțelegere, răspuns personal, creativitate și reflecție asupra propriei învățări. Jurnalul organizează întâlnirea copilului cu textul într-o succesiune accesibilă de sarcini: anticipare, clarificarea vocabularului, identificarea informațiilor și a ideilor importante, reprezentare vizuală, formularea unor întrebări, exprimarea emoțiilor, transformarea creativă a textului și autoevaluare. Instrumentul poate fi integrat într-o rutină săptămânală de aproximativ zece minute pe zi, construită în jurul „textului săptămânii”, fără a transforma lectura într-un șir de exerciții repetitive. Sunt prezentate fundamentele teoretice, structura jurnalului, modalitățile de aplicare, diferențiere și evaluare formativă, precum și repere pentru analiza ulterioară a efectelor sale. Lucrarea are caracter de propunere metodologică și exemplu de bună practică; eficiența instrumentului urmează să fie documentată prin observații sistematice și produse ale elevilor, după aplicarea la clasă.
Cuvinte-cheie: lectură, înțelegerea textului, jurnal reflexiv, creativitate, metacogniție, evaluare formativă.

1. Introducere

Intrarea copilului în lumea textelor este una dintre experiențele decisive ale începutului de școlaritate. În clasa I, efortul elevului este orientat spre recunoașterea literelor, combinarea sunetelor, citirea silabelor și a cuvintelor și dobândirea unei fluențe elementare. Totuși, lectura nu poate fi redusă la decodare. Un elev poate pronunța corect cuvintele unui enunț fără să construiască sensul global, fără să sesizeze legăturile dintre informații și fără să poată exprima ce a înțeles ori ce a simțit. În consecință, formarea cititorului presupune atât rigoare și exercițiu sistematic, cât și crearea unui spațiu în care copilul să intre în dialog cu textul.

Tema simpozionului, „Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale”, invită la reconsiderarea raportului dintre achizițiile măsurabile și dimensiunea personală a învățării. În domeniul lecturii, această relație poate fi construită prin sarcini care îi cer elevului nu doar să găsească un răspuns corect, ci și să formuleze întrebări, să facă predicții, să aleagă un moment semnificativ, să exprime o emoție, să compare conduita personajelor cu propriile valori sau să imagineze o altă continuare. Astfel, competența și sensibilitatea nu se exclud, ci se susțin reciproc.

„Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor” a fost conceput ca un suport flexibil pentru această dublă finalitate. Metafora călătoriei este accesibilă elevului mic: fiecare text reprezintă un nou teritoriu, cu personaje, locuri, cuvinte și idei de descoperit; fiecare pagină completată păstrează urmele traseului parcurs; iar revenirea asupra însemnărilor face vizibil progresul. Jurnalul nu este un caiet de teme suplimentare și nici o fișă standard aplicată identic după fiecare lectură. El funcționează ca portofoliu personal, organizator al gândirii și instrument de dialog între elev, text, colegi și cadru didactic.

2. Repere teoretice și curriculare

În perspectiva RAND Reading Study Group, înțelegerea textului nu presupune doar recuperarea informației din text, ci construirea sensului prin relația dintre particularitățile cititorului, caracteristicile textului și situația concretă în care are loc lectura (Snow, 2002). Definiția este importantă pentru practica școlară deoarece mută accentul de pe reproducerea unor informații izolate pe relația dinamică dintre ceea ce aduce cititorul - cunoștințe, vocabular, motivație, strategii, particularitățile textului și scopul concret al citirii. Pentru elevul mic, înțelegerea se dezvoltă atunci când profesorul face vizibile procesele gândirii și creează ocazii repetate de a anticipa, întreba, clarifica, reprezenta și sintetiza.

Duke și Pearson (2002) descriu instruirea eficientă pentru înțelegerea textelor ca pe o combinație între explicarea strategiilor, modelarea lor de către profesor, aplicarea ghidată și trecerea progresivă spre utilizarea independentă. În aceeași direcție, ghidul elaborat de What Works Clearinghouse recomandă predarea explicită a strategiilor de înțelegere, discutarea structurii textelor, conversații de calitate despre lectură, selectarea atentă a textelor și crearea unui context motivant pentru citit (Shanahan et al., 2010). Jurnalul propus nu înlocuiește această instruire, ci îi oferă o formă stabilă și vizibilă. Casetele și întrebările devin repere pe care elevul le poate interioriza treptat: „Ce cred că se va întâmpla?”, „Ce nu înțeleg încă?”, „Care este ideea importantă?”, „Cum știu că răspunsul meu se potrivește cu textul?”.

Dimensiunea reflexivă a instrumentului este susținută de perspectiva învățării autoreglate. Zimmerman (2002) arată că elevul autoreglat își stabilește scopuri, selectează strategii, își monitorizează progresul, își evaluează demersul și își adaptează acțiunile. La începutul școlarității, aceste procese nu apar spontan și nu trebuie formulate în limbaj abstract. Ele pot fi cultivate prin întrebări simple, simboluri și rutine: „Am citit singur/ă sau cu ajutor?”, „Unde m-am oprit?”, „Ce strategie m-a ajutat?”, „Ce voi încerca data viitoare?”. Autoevaluarea nu urmărește etichetarea performanței, ci formarea unei reprezentări realiste și încurajatoare asupra progresului.

O altă bază a demersului este teoria răspunsului cititorului. Rosenblatt (1978) consideră lectura o tranzacție între cititor și text, sensul fiind construit în actul lecturii, nu transferat mecanic din pagină către elev. În ciclul primar, această perspectivă justifică sarcini precum alegerea fragmentului preferat, exprimarea emoțiilor, formularea unei întrebări pentru personaj sau asocierea textului cu o experiență personală. Răspunsul personal nu înseamnă însă acceptarea oricărei afirmații fără raportare la text. Profesorul îi învață pe elevi să facă distincția dintre impresie și informație și să își susțină opiniile cu indicii accesibile din text sau din ilustrație.

Din punct de vedere curricular, programa pentru Comunicare în limba română, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/2013, valorizează receptarea mesajelor orale și scrise, exprimarea ideilor în contexte cunoscute, manifestarea interesului pentru comunicare, citirea unor texte scurte și realizarea unor produse precum jurnale și minicărți (Ministerul Educației Naționale, 2013). Jurnalul se află, așadar, în acord cu orientarea funcțională și integrată a curriculumului: citirea, vorbirea, ascultarea, scrierea și reprezentarea vizuală sunt mobilizate în jurul unei experiențe cu sens pentru copil.

3. Scopul și obiectivele propunerii metodologice

Scopul general este formarea unei relații active, personale și reflexive cu textul, concomitent cu dezvoltarea competențelor de receptare a mesajului scris. Instrumentul urmărește să transforme exercițiul de lectură dintr-o sarcină episodică într-o rutină coerentă, suficient de stabilă pentru a oferi siguranță și suficient de flexibilă pentru a menține curiozitatea.

Obiectivele operaționale ale demersului sunt:

- identificarea informațiilor explicite și a relațiilor simple dintre acestea;

- formularea de predicții și verificarea lor pe parcursul lecturii;
- clarificarea sensului unor cuvinte prin context, ilustrații și dialog;
- exprimarea orală, grafică sau scrisă a unei reacții personale la text;
- dezvoltarea vocabularului și utilizarea cuvintelor noi în enunțuri proprii;
- argumentarea unei alegeri printr-un indiciu din text;
- monitorizarea felului în care elevul citește și înțelege;
- cultivarea motivației, autonomiei și identității pozitive de cititor.

4. Structura instrumentului „Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor”

Jurnalul poate avea format A5, ușor de manipulat și de păstrat în portofoliul elevului. Coperta este personalizată cu numele copilului și un element vizual ales sau desenat de acesta. Prima pagină cuprinde o „hartă a călătoriei”, pe care elevul marchează textele parcurse prin simboluri, culori ori autocolante. Această reprezentare face progresul vizibil fără a transforma lectura într-o competiție cantitativă. Accentul cade pe continuitate și pe diversitatea experiențelor de lectură, nu pe numărul paginilor citite.

Pentru fiecare text se selectează câteva componente, în funcție de obiectiv și de nivelul elevilor. Nucleul jurnalului poate include: titlul și autorul; o predicție realizată înainte de lectură; „cuvântul pe care îl iau cu mine”; „harta ideilor importante”; personajul sau momentul preferat; o emoție și cauza ei; o întrebare pentru personaj ori autor; un desen justificat printr-un enunț; o transformare creativă a textului; o scurtă autoevaluare. Nu este necesară completarea tuturor rubricilor la fiecare text. Alternarea lor previne formalismul și permite focalizarea pe competența urmărită.

„Harta ideilor importante” reprezintă componenta cognitivă centrală. În clasa I, ea poate fi organizată prin trei repere: „Cine?”, „Unde?” și „Ce se întâmplă?”. Ulterior pot fi adăugate „De ce?”, „Cum se rezolvă?” și „Ce învățăm?”. Pentru texte informative, reperele se modifică: „Despre ce este textul?”, „Ce am aflat?”, „Ce m-a surprins?”, „Ce aș mai dori să știu?”. În felul acesta, elevul descoperă intuitiv că structura și scopul lecturii influențează modul de organizare a informației.

Componenta creativă oferă posibilitatea transformării: elevul poate schimba locul acțiunii, poate introduce un personaj, poate imagina o replică, un alt final sau o copertă. Sarcina creativă este însoțită de o condiție simplă de coerență - noua variantă trebuie să păstreze cel puțin un element recognoscibil al textului. Creativitatea devine astfel o probă a înțelegerii: pentru a modifica plauzibil o poveste, copilul trebuie să fi sesizat personajele, situația și relațiile dintre evenimente.

Componenta reflexivă cuprinde două întrebări: „Ce am înțeles bine?” și „Ce voi încerca data viitoare?”. Răspunsul poate fi verbal, desenat, selectat printr-o pictogramă sau scris într-un enunț. Se recomandă evitarea formulărilor generale de tipul „Mi-a plăcut”, fără o continuare. Profesorul poate oferi începuturi de enunț: „M-a surprins… pentru că…”, „Am înțeles că…”, „Am avut nevoie de ajutor când…”, „Data viitoare voi reciti…”. Aceste structuri susțin exprimarea fără a dicta conținutul personal.

5. Integrarea într-o rutină săptămânală

Instrumentul poate fi utilizat în cadrul rutinei „Textul săptămânii”, în secvențe zilnice de aproximativ zece minute. Distribuirea activității reduce suprasolicitarea și permite revenirea asupra aceluiași text cu scopuri diferite. Relectura capătă o motivație autentică: luni copilul ascultă și anticipează, marți încearcă să citească, miercuri lucrează asupra expresivității, joi discută cu un coleg, iar vineri organizează sensul și reflectează.

Ziua	Focalizare	Exemplu de activitate

Ziua	Focalizare	Exemplu de activitate
Luni	Întâlnirea cu textul	Lectura-model; activarea cunoștințelor; predicție; explicarea selectivă a vocabularului.
Marți	Citirea individuală	Citire în ritm propriu; marcarea unui cuvânt dificil; sprijin diferențiat.
Miercuri	Fluență și expresivitate	Citire-ecou; reluarea unei replici; observarea semnelor de punctuație.
Joi	Dialog și cooperare	Citire în perechi; întrebare adresată colegului; feedback descriptiv.
Vineri	Înțelegere și reflecție	Harta ideilor; răspuns personal sau creativ; autoevaluare și stabilirea unui pas următor.

În etapa inițială, profesorul modelează răspunsurile prin gândire cu voce tare: „Titlul mă face să cred că…”, „Nu înțeleg acest cuvânt; mă uit la propoziție și la imagine”, „Aleg această idee deoarece apare în mai multe momente”. Treptat, responsabilitatea este transferată elevilor. Același tip de întrebare este întâlnit în conversație, pe pagina jurnalului și în autoevaluare, ceea ce favorizează internalizarea strategiei. La finalul săptămânii, câteva răspunsuri sunt împărtășite, fără obligativitatea ca toți copiii să prezinte de fiecare dată.

6. Activități creativ-reflexive

O primă activitate, „Dacă aș intra în text”, îi solicită elevului să aleagă un moment și să explice ce ar spune sau ce ar face. Pentru elevii aflați la începutul scrierii, răspunsul poate combina desenul cu o propoziție dictată profesorului sau construită cu ajutorul unor cuvinte-suport. Sarcina dezvoltă perspectiva, exprimarea orală și înțelegerea motivației personajelor.

În activitatea „Cuvântul important”, elevul alege un cuvânt nou, interesant sau important pentru sens. Îl copiază, îl reprezintă grafic și îl folosește într-un enunț propriu. Alegerea este discutată în perechi: același text poate produce selecții diferite, iar diversitatea răspunsurilor devine resursă de învățare. Activitatea susține vocabularul, dar și asumarea unei opțiuni personale.

„Un alt drum pentru poveste” presupune modificarea unui singur element: decizia unui personaj, locul, ordinea a două întâmplări ori finalul. Înainte de a crea, elevul precizează ce păstrează din text. Prin această regulă, imaginația este ancorată în înțelegerea textului. Produsele pot fi prezentate oral, sub forma unei benzi desenate cu două-trei cadre sau a câtorva enunțuri.

„Întrebarea care rămâne” încheie lectura fără pretenția că toate sensurile au fost epuizate. Elevul formulează o întrebare la care textul nu răspunde direct: despre viitorul personajului, despre motivul unei alegeri sau despre o informație pe care ar dori să o verifice. Întrebările pot fi așezate într-un „rucsac al curiozității” și reluate în activități ulterioare. Astfel, necunoscutul este perceput nu ca eșec, ci ca punct de plecare pentru învățare.

„Mesajul pe care îl iau cu mine” solicită formularea unei idei cu relevanță personală. Profesorul evită impunerea unei „morale” unice și cere o justificare: „Ce moment din text te-a făcut să gândești astfel?”. În acest mod se construiește legătura dintre lectura literară, educația socio-emoțională și reflecția asupra conduitei, păstrând respectul pentru interpretarea copilului.

7. Diferențiere și incluziune

Într-o clasă primară, nivelurile de decodare, vocabular și exprimare scrisă sunt inevitabil diferite. Folosirea aceleiași pagini și solicitarea aceluiași volum de scris ar amplifica diferențele și ar putea asocia lectura cu nereușita. Jurnalul trebuie proiectat pe principiul accesului la aceeași idee prin modalități diferite de răspuns. Un elev poate selecta o

pictogramă și explica oral, altul poate completa un început de enunț, iar un al treilea poate redacta independent două-trei propoziții.

Pentru elevii care au nevoie de sprijin se pot utiliza imagini secvențiale, cuvinte-cheie, întrebări cu două opțiuni urmate de justificare, font mărit, spații generoase și lucru în pereche. Profesorul poate reduce numărul rubricilor fără a reduce valoarea cognitivă a sarcinii. De exemplu, în locul unei repovestiri scrise, copilul ordonează trei imagini și explică oral legătura dintre ele. Pentru elevii capabili de performanță se pot propune comparații între texte, schimbarea perspectivei narative, justificări prin două indicii ori redactarea unei recomandări de lectură.

Caracterul incluziv depinde și de climatul conversației. Răspunsurile nu sunt ierarhizate public după lungime sau aspect grafic, iar greșelile de scriere nu eclipsează ideea exprimată atunci când obiectivul este înțelegerea. Feedbackul separă dimensiunile: profesorul poate aprecia relevanța răspunsului și poate indica, distinct și selectiv, un aspect de limbă care necesită corectare. Această practică protejează curajul de a comunica și menține standardul învățării.

8. Etapele implementării și deschiderea către familie

Implementarea poate fi organizată în trei etape. În etapa de familiarizare, desfășurată pe parcursul a două-trei săptămâni, jurnalul este completat predominant în clasă, iar profesorul prezintă pe rând rubricile. Se recomandă utilizarea unui exemplar mărit sau proiectat și modelarea răspunsului fără a oferi o formulare care să fie copiată de toți elevii. Copiii învață unde se află informația în text, cum se marchează un cuvânt necunoscut și cum se justifică o alegere. În această etapă, obiectivul principal este înțelegerea funcției jurnalului, nu cantitatea produsului scris.

În etapa de consolidare, elevii cunosc deja succesiunea activităților și primesc un grad mai mare de autonomie. Profesorul selectează două sau trei rubrici pentru fiecare text și diferențiază nivelul de sprijin. Pot fi introduse scurte momente de alegere: copilul decide dacă răspunde prin desen sau enunț, alege una dintre două întrebări reflexive ori selectează fragmentul pe care dorește să îl citească expresiv. Alegerea controlată susține motivația, dar păstrează obiectivul comun al lecției. Periodic, elevii compară două pagini din propriul jurnal și identifică un progres observabil.

În etapa de autonomie ghidată, jurnalul poate însoți și lectura individuală a unei cărți scurte, fără ca fiecare pagină să fie verificată sau corectată exhaustiv. Elevul alege o rubrică prin care dovedește că a înțeles și una prin care exprimă o reacție personală. Profesorul continuă să ofere discuții scurte despre lectură, individuale sau în grup mic, și utilizează informațiile obținute pentru selectarea textelor și a strategiilor următoare. Autonomia nu înseamnă retragerea sprijinului, ci adaptarea lui la nevoile reale.

Familia poate fi informată despre scopul jurnalului pentru a evita transformarea sa într-o temă realizată de adult. Mesajul transmis părinților trebuie să precizeze că sunt valoroase răspunsurile autentice ale copilului, chiar dacă sunt scurte sau conțin erori specifice nivelului de dezvoltare. Acasă, adultul poate asculta lectura, poate adresa o întrebare deschisă și poate încuraja copilul să explice; nu este recomandat să dicteze răspunsul, să corecteze fiecare cuvânt în timpul citirii sau să compare produsul cu al altui elev.

O dată pe lună, copilul poate alege o pagină pe care dorește să o prezinte familiei și poate explica de ce o consideră importantă. Această selecție conferă elevului control asupra propriului portofoliu și transformă comunicarea școală-familie dintr-o raportare exclusivă a dificultăților într-un dialog despre progres și preferințe de lectură. Orice activitate realizată acasă rămâne opțională și adaptată resurselor familiei, pentru a nu crea inechități între copii.

9. Evaluarea formativă și documentarea progresului

Jurnalul oferă date calitative despre procese greu de surprins printr-o probă punctuală: tipurile de întrebări formulate, strategiile utilizate, capacitatea de a reveni la text, varietatea vocabularului, legătura dintre opinie și indiciile textuale sau evoluția autoevaluării. În modelul propus de Hattie și Timperley (2007), feedbackul îl ajută pe elev să înțeleagă obiectivul urmărit, distanța dintre performanța actuală și acel obiectiv, precum și acțiunile prin care poate continua să progreseze. În acest sens, comentariul „Ai ales un moment potrivit și ai explicat de ce; data viitoare caută și cuvintele din text care îți susțin ideea” este mai util decât o apreciere globală.

Pentru monitorizare poate fi folosită lunar o grilă cu trei trepte: „cu sprijin constant”, „cu sprijin ocazional” și „independent”. Criteriile pot viza: identificarea informației explicite; formularea unei predicții plauzibile; ordonarea evenimentelor; explicarea unui cuvânt prin context; formularea unui răspuns personal relevant; justificarea printr-un element din text; autoevaluarea realistă. Grila nu se completează după fiecare activitate și nu este transformată automat în calificativ. Rolul său este de a orienta deciziile didactice și de a evidenția progresul individual.

Pentru a analiza riguros eficiența propunerii, aplicarea poate fi însoțită de o evaluare inițială și una finală, realizate pe texte comparabile, de analiza a trei produse succesive din jurnal și de o fișă de observație a participării la discuții. Pot fi urmărite frecvența răspunsurilor susținute prin indicii, autonomia completării și diversitatea strategiilor. Eventualele opinii ale elevilor pot fi colectate prin întrebări scurte și pictograme. Produsele se anonimizează atunci când sunt prezentate în contexte profesionale, iar orice fotografie sau exemplu individual este utilizat numai cu respectarea regulilor instituției privind protecția datelor.

În absența unei aplicări sistematice finalizate, este corect metodologic să vorbim despre rezultate așteptate, nu demonstrate: creșterea disponibilității de a reveni asupra textului, participare mai activă la conversațiile despre lectură, îmbogățirea vocabularului, răspunsuri personale mai bine articulate și o mai bună conștientizare a strategiilor. Un studiu ulterior ar putea verifica aceste ipoteze și ar putea compara progresul în funcție de tipul textului și de nivelul inițial al elevilor.

10. Reflecția cadrului didactic

Valoarea jurnalului nu constă numai în ceea ce produce elevul, ci și în informațiile pe care profesorul le obține despre propria proiectare. Dacă majoritatea copiilor reproduc detalii, dar nu formulează ideea centrală, întrebările sau modelarea trebuie revizuite. Dacă răspunsurile creative sunt bogate, dar se îndepărtează de text, este necesară întărirea justificării. Dacă autoevaluările sunt invariabil pozitive și generale, criteriile trebuie făcute mai concrete. Reflecția pedagogică transformă astfel produsele copiilor în puncte de plecare pentru reglarea predării.

Există și riscuri. Completarea prea frecventă a acelorași rubrici poate produce rutină formală; accentul excesiv pe aspectul paginii poate dezavantaja elevii cu ritm lent; solicitarea unei justificări scrise ample poate măsura mai curând scrierea decât înțelegerea; corectarea integrală poate inhiba exprimarea. Prevenirea acestor efecte presupune alternarea sarcinilor, acceptarea răspunsului multimodal, selectarea unei singure ținte de feedback și păstrarea unui interval real pentru conversație.

Profesorul devine însoțitor al călătoriei, dar nu renunță la rigoare. El selectează texte de calitate și dificultate adecvată, modelează strategiile, observă, pune întrebări și oferă sprijin temporar. În același timp, lasă loc alegerii și pluralității răspunsurilor. Echilibrul dintre structură și libertate reprezintă dimensiunea în care „știința” și „sufletul” educației se

întâlnesc: cunoașterea mecanismelor învățării susține o experiență umană, iar atenția față de vocea copilului informează decizia pedagogică.

11. Concluzii

„Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor” este o propunere de organizare a lecturii care reunește exersarea sistematică, înțelegerea, creativitatea și reflecția. Prin caracterul său flexibil, poate însoți texte literare și informative, poate integra răspunsuri orale, grafice și scrise și poate fi adaptat nivelurilor diferite din aceeași clasă. Metafora călătoriei conferă continuitate, iar paginile succesive fac vizibilă evoluția cititorului.

Noutatea practică a demersului nu rezidă într-o rubrică izolată, ci în designul coerent al instrumentului: textul este reluat cu scopuri distincte, răspunsul personal este ancorat în indicii, creația devine dovadă a înțelegerii, iar autoevaluarea pregătește autonomia. Jurnalul poate susține o educație relevantă și umanistă tocmai pentru că nu separă performanța de sens, nici rigoarea de sensibilitate.

În etapa următoare, aplicarea la clasă trebuie însoțită de documentare sistematică, analiză critică și revizuirea instrumentului. Reflecția asupra răspunsurilor elevilor va arăta ce rubrici sunt cu adevărat utile, ce sprijin este necesar și în ce măsură rutina contribuie la progres. Jurnalul rămâne, prin urmare, un instrument deschis: nu o rețetă, ci un cadru în care fiecare copil poate învăța să citească mai bine și, în același timp, să se descopere pe sine ca cititor.

Bibliografie

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

- Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013.

- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

„JURNALUL MEU DE CĂLĂTORIE ÎN LUMEA TEXTELOR” – INSTRUMENT CREATIV ȘI REFLEXIV PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Dașoveanu Ancuța – Liceul Teoretic „Ioan Petruș”

Rezumat

Articolul propune un instrument didactic denumit „Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor”, destinat formării treptate a competenței de lectură la elevii din ciclul primar. Demersul pornește de la ideea că lectura școlară devine relevantă atunci când exersarea tehnicilor de citire este însoțită de înțelegere, răspuns personal, creativitate și reflecție asupra propriei învățări. Jurnalul organizează întâlnirea copilului cu textul într-o succesiune accesibilă de sarcini: anticipare, clarificarea vocabularului, identificarea informațiilor și a ideilor importante, reprezentare vizuală, formularea unor întrebări, exprimarea emoțiilor, transformarea creativă a textului și autoevaluare. Instrumentul poate fi integrat într-o rutină săptămânală de aproximativ zece minute pe zi, construită în jurul „textului săptămânii”, fără a transforma lectura într-un șir de exerciții repetitive. Sunt prezentate fundamentele teoretice, structura jurnalului, modalitățile de aplicare, diferențiere și evaluare formativă, precum și repere pentru analiza ulterioară a efectelor sale. Lucrarea are caracter de propunere metodologică și exemplu de bună practică; eficiența instrumentului urmează să fie documentată prin observații sistematice și produse ale elevilor, după aplicarea la clasă.
Cuvinte-cheie: lectură, înțelegerea textului, jurnal reflexiv, creativitate, metacogniție, evaluare formativă.

1. Introducere

Intrarea copilului în lumea textelor este una dintre experiențele decisive ale începutului de școlaritate. În clasa I, efortul elevului este orientat spre recunoașterea literelor, combinarea sunetelor, citirea silabelor și a cuvintelor și dobândirea unei fluențe elementare. Totuși, lectura nu poate fi redusă la decodare. Un elev poate pronunța corect cuvintele unui enunț fără să construiască sensul global, fără să sesizeze legăturile dintre informații și fără să poată exprima ce a înțeles ori ce a simțit. În consecință, formarea cititorului presupune atât rigoare și exercițiu sistematic, cât și crearea unui spațiu în care copilul să intre în dialog cu textul.

Tema simpozionului, „Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale”, invită la reconsiderarea raportului dintre achizițiile măsurabile și dimensiunea personală a învățării. În domeniul lecturii, această relație poate fi construită prin sarcini care îi cer elevului nu doar să găsească un răspuns corect, ci și să formuleze întrebări, să facă predicții, să aleagă un moment semnificativ, să exprime o emoție, să compare conduita personajelor cu propriile valori sau să imagineze o altă continuare. Astfel, competența și sensibilitatea nu se exclud, ci se susțin reciproc.

„Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor” a fost conceput ca un suport flexibil pentru această dublă finalitate. Metafora călătoriei este accesibilă elevului mic: fiecare text reprezintă un nou teritoriu, cu personaje, locuri, cuvinte și idei de descoperit; fiecare pagină completată păstrează urmele traseului parcurs; iar revenirea asupra însemnărilor face vizibil progresul. Jurnalul nu este un caiet de teme suplimentare și nici o fișă standard aplicată identic după fiecare lectură. El funcționează ca portofoliu personal, organizator al gândirii și instrument de dialog între elev, text, colegi și cadru didactic.

2. Repere teoretice și curriculare

În perspectiva RAND Reading Study Group, înțelegerea textului nu presupune doar recuperarea informației din text, ci construirea sensului prin relația dintre particularitățile cititorului, caracteristicile textului și situația concretă în care are loc lectura (Snow, 2002). Definiția este importantă pentru practica școlară deoarece mută accentul de pe reproducerea unor informații izolate pe relația dinamică dintre ceea ce aduce cititorul - cunoștințe, vocabular, motivație, strategii, particularitățile textului și scopul concret al citirii. Pentru elevul mic, înțelegerea se dezvoltă atunci când profesorul face vizibile procesele gândirii și creează ocazii repetate de a anticipa, întreba, clarifica, reprezenta și sintetiza.

Duke și Pearson (2002) descriu instruirea eficientă pentru înțelegerea textelor ca pe o combinație între explicarea strategiilor, modelarea lor de către profesor, aplicarea ghidată și trecerea progresivă spre utilizarea independentă. În aceeași direcție, ghidul elaborat de What Works Clearinghouse recomandă predarea explicită a strategiilor de înțelegere, discutarea structurii textelor, conversații de calitate despre lectură, selectarea atentă a textelor și crearea unui context motivant pentru citit (Shanahan et al., 2010). Jurnalul propus nu înlocuiește această instruire, ci îi oferă o formă stabilă și vizibilă. Casetele și întrebările devin repere pe care elevul le poate interioriza treptat: „Ce cred că se va întâmpla?”, „Ce nu înțeleg încă?”, „Care este ideea importantă?”, „Cum știu că răspunsul meu se potrivește cu textul?”.

Dimensiunea reflexivă a instrumentului este susținută de perspectiva învățării autoreglate. Zimmerman (2002) arată că elevul autoreglat își stabilește scopuri, selectează strategii, își monitorizează progresul, își evaluează demersul și își adaptează acțiunile. La începutul școlarității, aceste procese nu apar spontan și nu trebuie formulate în limbaj abstract. Ele pot fi cultivate prin întrebări simple, simboluri și rutine: „Am citit singur/ă sau cu ajutor?”, „Unde m-am oprit?”, „Ce strategie m-a ajutat?”, „Ce voi încerca data viitoare?”. Autoevaluarea nu urmărește etichetarea performanței, ci formarea unei reprezentări realiste și încurajatoare asupra progresului.

O altă bază a demersului este teoria răspunsului cititorului. Rosenblatt (1978) consideră lectura o tranzacție între cititor și text, sensul fiind construit în actul lecturii, nu transferat mecanic din pagină către elev. În ciclul primar, această perspectivă justifică sarcini precum alegerea fragmentului preferat, exprimarea emoțiilor, formularea unei întrebări pentru personaj sau asocierea textului cu o experiență personală. Răspunsul personal nu înseamnă însă acceptarea oricărei afirmații fără raportare la text. Profesorul îi învață pe elevi să facă distincția dintre impresie și informație și să își susțină opiniile cu indicii accesibile din text sau din ilustrație.

Din punct de vedere curricular, programa pentru Comunicare în limba română, aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/2013, valorizează receptarea mesajelor orale și scrise, exprimarea ideilor în contexte cunoscute, manifestarea interesului pentru comunicare, citirea unor texte scurte și realizarea unor produse precum jurnale și minicărți (Ministerul Educației Naționale, 2013). Jurnalul se află, așadar, în acord cu orientarea funcțională și integrată a curriculumului: citirea, vorbirea, ascultarea, scrierea și reprezentarea vizuală sunt mobilizate în jurul unei experiențe cu sens pentru copil.

3. Scopul și obiectivele propunerii metodologice

Scopul general este formarea unei relații active, personale și reflexive cu textul, concomitent cu dezvoltarea competențelor de receptare a mesajului scris. Instrumentul urmărește să transforme exercițiul de lectură dintr-o sarcină episodică într-o rutină coerentă, suficient de stabilă pentru a oferi siguranță și suficient de flexibilă pentru a menține curiozitatea.

Obiectivele operaționale ale demersului sunt:

- identificarea informațiilor explicite și a relațiilor simple dintre acestea;

- formularea de predicții și verificarea lor pe parcursul lecturii;
- clarificarea sensului unor cuvinte prin context, ilustrații și dialog;
- exprimarea orală, grafică sau scrisă a unei reacții personale la text;
- dezvoltarea vocabularului și utilizarea cuvintelor noi în enunțuri proprii;
- argumentarea unei alegeri printr-un indiciu din text;
- monitorizarea felului în care elevul citește și înțelege;
- cultivarea motivației, autonomiei și identității pozitive de cititor.

4. Structura instrumentului „Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor”

Jurnalul poate avea format A5, ușor de manipulat și de păstrat în portofoliul elevului. Coperta este personalizată cu numele copilului și un element vizual ales sau desenat de acesta. Prima pagină cuprinde o „hartă a călătoriei”, pe care elevul marchează textele parcurse prin simboluri, culori ori autocolante. Această reprezentare face progresul vizibil fără a transforma lectura într-o competiție cantitativă. Accentul cade pe continuitate și pe diversitatea experiențelor de lectură, nu pe numărul paginilor citite.

Pentru fiecare text se selectează câteva componente, în funcție de obiectiv și de nivelul elevilor. Nucleul jurnalului poate include: titlul și autorul; o predicție realizată înainte de lectură; „cuvântul pe care îl iau cu mine”; „harta ideilor importante”; personajul sau momentul preferat; o emoție și cauza ei; o întrebare pentru personaj ori autor; un desen justificat printr-un enunț; o transformare creativă a textului; o scurtă autoevaluare. Nu este necesară completarea tuturor rubricilor la fiecare text. Alternarea lor previne formalismul și permite focalizarea pe competența urmărită.

„Harta ideilor importante” reprezintă componenta cognitivă centrală. În clasa I, ea poate fi organizată prin trei repere: „Cine?”, „Unde?” și „Ce se întâmplă?”. Ulterior pot fi adăugate „De ce?”, „Cum se rezolvă?” și „Ce învățăm?”. Pentru texte informative, reperele se modifică: „Despre ce este textul?”, „Ce am aflat?”, „Ce m-a surprins?”, „Ce aș mai dori să știu?”. În felul acesta, elevul descoperă intuitiv că structura și scopul lecturii influențează modul de organizare a informației.

Componenta creativă oferă posibilitatea transformării: elevul poate schimba locul acțiunii, poate introduce un personaj, poate imagina o replică, un alt final sau o copertă. Sarcina creativă este însoțită de o condiție simplă de coerență - noua variantă trebuie să păstreze cel puțin un element recognoscibil al textului. Creativitatea devine astfel o probă a înțelegerii: pentru a modifica plauzibil o poveste, copilul trebuie să fi sesizat personajele, situația și relațiile dintre evenimente.

Componenta reflexivă cuprinde două întrebări: „Ce am înțeles bine?” și „Ce voi încerca data viitoare?”. Răspunsul poate fi verbal, desenat, selectat printr-o pictogramă sau scris într-un enunț. Se recomandă evitarea formulărilor generale de tipul „Mi-a plăcut”, fără o continuare. Profesorul poate oferi începuturi de enunț: „M-a surprins… pentru că…”, „Am înțeles că…”, „Am avut nevoie de ajutor când…”, „Data viitoare voi reciti…”. Aceste structuri susțin exprimarea fără a dicta conținutul personal.

5. Integrarea într-o rutină săptămânală

Instrumentul poate fi utilizat în cadrul rutinei „Textul săptămânii”, în secvențe zilnice de aproximativ zece minute. Distribuirea activității reduce suprasolicitarea și permite revenirea asupra aceluiași text cu scopuri diferite. Relectura capătă o motivație autentică: luni copilul ascultă și anticipează, marți încearcă să citească, miercuri lucrează asupra expresivității, joi discută cu un coleg, iar vineri organizează sensul și reflectează.

Ziua	Focalizare	Exemplu de activitate
Luni	Întâlnirea cu textul	Lectura-model; activarea cunoștințelor; predicție; explicarea selectivă a vocabularului.
Marți	Citirea individuală	Citire în ritm propriu; marcarea unui cuvânt dificil; sprijin diferențiat.
Miercuri	Fluență și expresivitate	Citire-ecou; reluarea unei replici; observarea semnelor de punctuație.
Joi	Dialog și cooperare	Citire în perechi; întrebare adresată colegului; feedback descriptiv.
Vineri	Înțelegere și reflecție	Harta ideilor; răspuns personal sau creativ; autoevaluare și stabilirea unui pas următor.

În etapa inițială, profesorul modelează răspunsurile prin gândire cu voce tare: „Titlul mă face să cred că…”, „Nu înțeleg acest cuvânt; mă uit la propoziție și la imagine”, „Aleg această idee deoarece apare în mai multe momente”. Treptat, responsabilitatea este transferată elevilor. Același tip de întrebare este întâlnit în conversație, pe pagina jurnalului și în autoevaluare, ceea ce favorizează internalizarea strategiei. La finalul săptămânii, câteva răspunsuri sunt împărtășite, fără obligativitatea ca toți copiii să prezinte de fiecare dată.

6. Activități creativ-reflexive

O primă activitate, „Dacă aș intra în text”, îi solicită elevului să aleagă un moment și să explice ce ar spune sau ce ar face. Pentru elevii aflați la începutul scrierii, răspunsul poate combina desenul cu o propoziție dictată profesorului sau construită cu ajutorul unor cuvinte-suport. Sarcina dezvoltă perspectiva, exprimarea orală și înțelegerea motivației personajelor.

În activitatea „Cuvântul important”, elevul alege un cuvânt nou, interesant sau important pentru sens. Îl copiază, îl reprezintă grafic și îl folosește într-un enunț propriu. Alegerea este discutată în perechi: același text poate produce selecții diferite, iar diversitatea răspunsurilor devine resursă de învățare. Activitatea susține vocabularul, dar și asumarea unei opțiuni personale.

„Un alt drum pentru poveste” presupune modificarea unui singur element: decizia unui personaj, locul, ordinea a două întâmplări ori finalul. Înainte de a crea, elevul precizează ce păstrează din text. Prin această regulă, imaginația este ancorată în înțelegerea textului. Produsele pot fi prezentate oral, sub forma unei benzi desenate cu două-trei cadre sau a câtorva enunțuri.

„Întrebarea care rămâne” încheie lectura fără pretenția că toate sensurile au fost epuizate. Elevul formulează o întrebare la care textul nu răspunde direct: despre viitorul personajului, despre motivul unei alegeri sau despre o informație pe care ar dori să o verifice. Întrebările pot fi așezate într-un „rucsac al curiozității” și reluate în activități ulterioare. Astfel, necunoscutul este perceput nu ca eșec, ci ca punct de plecare pentru învățare.

„Mesajul pe care îl iau cu mine” solicită formularea unei idei cu relevanță personală. Profesorul evită impunerea unei „morale” unice și cere o justificare: „Ce moment din text te-a făcut să gândești astfel?”. În acest mod se construiește legătura dintre lectura literară, educația socio-emoțională și reflecția asupra conduitei, păstrând respectul pentru interpretarea copilului.

7. Diferențiere și incluziune

Într-o clasă primară, nivelurile de decodare, vocabular și exprimare scrisă sunt inevitabil diferite. Folosirea aceleiași pagini și solicitarea aceluiași volum de scris ar amplifica diferențele și ar putea asocia lectura cu nereușita. Jurnalul trebuie proiectat pe principiul accesului la aceeași idee prin modalități diferite de răspuns. Un elev poate selecta o

pictogramă și explica oral, altul poate completa un început de enunț, iar un al treilea poate redacta independent două-trei propoziții.

Pentru elevii care au nevoie de sprijin se pot utiliza imagini secvențiale, cuvinte-cheie, întrebări cu două opțiuni urmate de justificare, font mărit, spații generoase și lucru în pereche. Profesorul poate reduce numărul rubricilor fără a reduce valoarea cognitivă a sarcinii. De exemplu, în locul unei repovestiri scrise, copilul ordonează trei imagini și explică oral legătura dintre ele. Pentru elevii capabili de performanță se pot propune comparații între texte, schimbarea perspectivei narative, justificări prin două indicii ori redactarea unei recomandări de lectură.

Caracterul incluziv depinde și de climatul conversației. Răspunsurile nu sunt ierarhizate public după lungime sau aspect grafic, iar greșelile de scriere nu eclipsează ideea exprimată atunci când obiectivul este înțelegerea. Feedbackul separă dimensiunile: profesorul poate aprecia relevanța răspunsului și poate indica, distinct și selectiv, un aspect de limbă care necesită corectare. Această practică protejează curajul de a comunica și menține standardul învățării.

8. Etapele implementării și deschiderea către familie

Implementarea poate fi organizată în trei etape. În etapa de familiarizare, desfășurată pe parcursul a două-trei săptămâni, jurnalul este completat predominant în clasă, iar profesorul prezintă pe rând rubricile. Se recomandă utilizarea unui exemplar mărit sau proiectat și modelarea răspunsului fără a oferi o formulare care să fie copiată de toți elevii. Copiii învață unde se află informația în text, cum se marchează un cuvânt necunoscut și cum se justifică o alegere. În această etapă, obiectivul principal este înțelegerea funcției jurnalului, nu cantitatea produsului scris.

În etapa de consolidare, elevii cunosc deja succesiunea activităților și primesc un grad mai mare de autonomie. Profesorul selectează două sau trei rubrici pentru fiecare text și diferențiază nivelul de sprijin. Pot fi introduse scurte momente de alegere: copilul decide dacă răspunde prin desen sau enunț, alege una dintre două întrebări reflexive ori selectează fragmentul pe care dorește să îl citească expresiv. Alegerea controlată susține motivația, dar păstrează obiectivul comun al lecției. Periodic, elevii compară două pagini din propriul jurnal și identifică un progres observabil.

În etapa de autonomie ghidată, jurnalul poate însoți și lectura individuală a unei cărți scurte, fără ca fiecare pagină să fie verificată sau corectată exhaustiv. Elevul alege o rubrică prin care dovedește că a înțeles și una prin care exprimă o reacție personală. Profesorul continuă să ofere discuții scurte despre lectură, individuale sau în grup mic, și utilizează informațiile obținute pentru selectarea textelor și a strategiilor următoare. Autonomia nu înseamnă retragerea sprijinului, ci adaptarea lui la nevoile reale.

Familia poate fi informată despre scopul jurnalului pentru a evita transformarea sa într-o temă realizată de adult. Mesajul transmis părinților trebuie să precizeze că sunt valoroase răspunsurile autentice ale copilului, chiar dacă sunt scurte sau conțin erori specifice nivelului de dezvoltare. Acasă, adultul poate asculta lectura, poate adresa o întrebare deschisă și poate încuraja copilul să explice; nu este recomandat să dicteze răspunsul, să corecteze fiecare cuvânt în timpul citirii sau să compare produsul cu al altui elev.

O dată pe lună, copilul poate alege o pagină pe care dorește să o prezinte familiei și poate explica de ce o consideră importantă. Această selecție conferă elevului control asupra propriului portofoliu și transformă comunicarea școală-familie dintr-o raportare exclusivă a dificultăților într-un dialog despre progres și preferințe de lectură. Orice activitate realizată acasă rămâne opțională și adaptată resurselor familiei, pentru a nu crea inechități între copii.

9. Evaluarea formativă și documentarea progresului

Jurnalul oferă date calitative despre procese greu de surprins printr-o probă punctuală: tipurile de întrebări formulate, strategiile utilizate, capacitatea de a reveni la text, varietatea vocabularului, legătura dintre opinie și indiciile textuale sau evoluția autoevaluării. În modelul propus de Hattie și Timperley (2007), feedbackul îl ajută pe elev să înțeleagă obiectivul urmărit, distanța dintre performanța actuală și acel obiectiv, precum și acțiunile prin care poate continua să progreseze. În acest sens, comentariul „Ai ales un moment potrivit și ai explicat de ce; data viitoare caută și cuvintele din text care îți susțin ideea” este mai util decât o apreciere globală.

Pentru monitorizare poate fi folosită lunar o grilă cu trei trepte: „cu sprijin constant”, „cu sprijin ocazional” și „independent”. Criteriile pot viza: identificarea informației explicite; formularea unei predicții plauzibile; ordonarea evenimentelor; explicarea unui cuvânt prin context; formularea unui răspuns personal relevant; justificarea printr-un element din text; autoevaluarea realistă. Grila nu se completează după fiecare activitate și nu este transformată automat în calificativ. Rolul său este de a orienta deciziile didactice și de a evidenția progresul individual.

Pentru a analiza riguros eficiența propunerii, aplicarea poate fi însoțită de o evaluare inițială și una finală, realizate pe texte comparabile, de analiza a trei produse succesive din jurnal și de o fișă de observație a participării la discuții. Pot fi urmărite frecvența răspunsurilor susținute prin indicii, autonomia completării și diversitatea strategiilor. Eventualele opinii ale elevilor pot fi colectate prin întrebări scurte și pictograme. Produsele se anonimizează atunci când sunt prezentate în contexte profesionale, iar orice fotografie sau exemplu individual este utilizat numai cu respectarea regulilor instituției privind protecția datelor.

În absența unei aplicări sistematice finalizate, este corect metodologic să vorbim despre rezultate așteptate, nu demonstrate: creșterea disponibilității de a reveni asupra textului, participare mai activă la conversațiile despre lectură, îmbogățirea vocabularului, răspunsuri personale mai bine articulate și o mai bună conștientizare a strategiilor. Un studiu ulterior ar putea verifica aceste ipoteze și ar putea compara progresul în funcție de tipul textului și de nivelul inițial al elevilor.

10. Reflecția cadrului didactic

Valoarea jurnalului nu constă numai în ceea ce produce elevul, ci și în informațiile pe care profesorul le obține despre propria proiectare. Dacă majoritatea copiilor reproduc detalii, dar nu formulează ideea centrală, întrebările sau modelarea trebuie revizuite. Dacă răspunsurile creative sunt bogate, dar se îndepărtează de text, este necesară întărirea justificării. Dacă autoevaluările sunt invariabil pozitive și generale, criteriile trebuie făcute mai concrete. Reflecția pedagogică transformă astfel produsele copiilor în puncte de plecare pentru reglarea predării.

Există și riscuri. Completarea prea frecventă a acelorași rubrici poate produce rutină formală; accentul excesiv pe aspectul paginii poate dezavantaja elevii cu ritm lent; solicitarea unei justificări scrise ample poate măsura mai curând scrierea decât înțelegerea; corectarea integrală poate inhiba exprimarea. Prevenirea acestor efecte presupune alternarea sarcinilor, acceptarea răspunsului multimodal, selectarea unei singure ținte de feedback și păstrarea unui interval real pentru conversație.

Profesorul devine însoțitor al călătoriei, dar nu renunță la rigoare. El selectează texte de calitate și dificultate adecvată, modelează strategiile, observă, pune întrebări și oferă sprijin temporar. În același timp, lasă loc alegerii și pluralității răspunsurilor. Echilibrul dintre structură și libertate reprezintă dimensiunea în care „știința” și „sufletul” educației se

întâlnesc: cunoașterea mecanismelor învățării susține o experiență umană, iar atenția față de vocea copilului informează decizia pedagogică.

11. Concluzii

„Jurnalul meu de călătorie în lumea textelor” este o propunere de organizare a lecturii care reunește exersarea sistematică, înțelegerea, creativitatea și reflecția. Prin caracterul său flexibil, poate însoți texte literare și informative, poate integra răspunsuri orale, grafice și scrise și poate fi adaptat nivelurilor diferite din aceeași clasă. Metafora călătoriei conferă continuitate, iar paginile succesive fac vizibilă evoluția cititorului.

Noutatea practică a demersului nu rezidă într-o rubrică izolată, ci în designul coerent al instrumentului: textul este reluat cu scopuri distincte, răspunsul personal este ancorat în indicii, creația devine dovadă a înțelegerii, iar autoevaluarea pregătește autonomia. Jurnalul poate susține o educație relevantă și umanistă tocmai pentru că nu separă performanța de sens, nici rigoarea de sensibilitate.

În etapa următoare, aplicarea la clasă trebuie însoțită de documentare sistematică, analiză critică și revizuirea instrumentului. Reflecția asupra răspunsurilor elevilor va arăta ce rubrici sunt cu adevărat utile, ce sprijin este necesar și în ce măsură rutina contribuie la progres. Jurnalul rămâne, prin urmare, un instrument deschis: nu o rețetă, ci un cadru în care fiecare copil poate învăța să citească mai bine și, în același timp, să se descopere pe sine ca cititor.

Bibliografie

- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

- Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Aprobată prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013.

- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Nr...../.....

Avizat,
Director

PROIECT DE ACTIVITATE
EXTRACURRICULARĂ



ȘCOALA GIMNAZIALĂ CRISTEȘTI

PROF. ÎNV. PRIMAR,

DELEANU DOINA-IONELA

ARGUMENT

Organizarea acestui proiect extracurricular, ”Unde-s mulți puterea crește”, cu ocazia zilei de 24 ianuarie, urmărește valorificarea semnificației istorice a Unirii Principatelor Române și formarea la elevii clasei a II-a a unor atitudini de respect față de valorile naționale. Activitățile propuse contribuie la dezvoltarea spiritului civic, a sentimentului de apartenență și a capacității de cooperare, prin metode interactive și adaptate nivelului de vârstă. Totodată, proiectul sprijină formarea competențelor de comunicare, exprimare creativă și lucru în echipă, într-un cadru educativ stimulativ și coerent cu obiectivele educaționale ale ciclului primar.

ȘCOALA GIMNAZIALĂ CRISTEȘTI

PROF. ÎNV. PRIMAR: DELEANU DOINA-IONELA

CLASA : a II-a A

DATA: 21.01, 22.01, 23.01.2026

ARIA CURRICULARĂ: Consiliere și orientare, Arte, Tehnologii

SCOPUL ACTIVITĂȚII: Formarea și dezvoltarea sentimentului de apartenență națională la elevii clasei a II-a, prin cunoașterea semnificației istorice a zilei de 24 ianuarie și promovarea valorilor unității, cooperării și respectului față de trecutul național.

OBIECTIVE:

1. Să identifice semnificația zilei de 24 ianuarie și evenimentul istoric asociat acesteia.
2. Să recunoască simboluri naționale legate de Unirea Principatelor Române.
3. Să participe activ la activități de grup, respectând regulile de cooperare.
4. Să exprime verbal și artistic idei și emoții legate de unitate și apartenență națională.
5. Să realizeze produse simple (desene, colaje, afișe) cu tematică istorică și patriotică.

GRUP ȚINTĂ: elevii clasei a II-a A

RESURSE UMANE: 30 elevi.

RESURSE MATERIALE: Povestea **”Moș Ion Roată și Unirea”** carton colorat, fâșii de hârtie, fire de ață, șervețele, pensule, tempera.

RESURSE FINANCIARE: Nu este cazul.

ACTIVITĂȚI PROPUSE

Nr. Crt.	Denumire activitate	Obiective urmărite	Conținutul activității	Durata	Responsabili
Miercuri,21.01.2025					
1.	**”Unirea Moldovei cu Țara Românească”**	-Să identifice semnificația zilei de 24 ianuarie și evenimentul istoric asociat acesteia; -Să recunoască simboluri naționale legate de Unirea Principatelor Române.	-Prezentarea unui scurt film pentru copii ”Unirea Principatelor Române 1859”. -Participarea la momentul artistic ”Hora Unirii” organizat de elevii claselor a III-a A și a IV- aA -Hora Unirii în curtea școlii	15 min 15 10 min.	Cadre didactice Elevi, Cadre didactice
Joi, 22.01.2025					
2.	**”Moș Ion Roată și Unirea”**	-Să exprime verbal și artistic idei și emoții legate de unitate și apartenență națională	-Lecturarea poveștii ”Moș Ion Roată și Unirea” de Ion Creangă. -Întrebări și răspunsuri pe marginea textului citit.	45 min.	Elevi, cadru didactic
Vineri, 23.01.2025					
3.	**„Unde-s mulți puterea crește„**	-Să participe activ la activități de grup, respectând regulile de cooperare; - Să realizeze produse simple (desene, colaje, afișe) cu tematică istorică și patriotică	-Realizarea unor colaje sub formă de poster, în echipă, pe tema poveștii ”Moș Ion Roată și Unirea” de Ion Creangă	45 min.	Elevi, cadru didactic

CONCLUZII

Proiectul extracurricular desfășurat cu ocazia zilei de 24 ianuarie a contribuit la dezvoltarea sentimentului de apartenență națională și la formarea respectului față de istoria și valorile poporului român. Elevii au participat cu entuziasm la activități precum realizarea de desene, cântece patriotice, poezii și jocuri didactice, demonstrând interes și implicare activă.

Prin aceste activități, copiii au înțeles importanța Unirii Principatelor Române și rolul unității în viața unei comunități. Proiectul a favorizat cooperarea, creativitatea și exprimarea liberă a emoțiilor, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale și civice.

În concluzie, activitățile desfășurate au avut un impact educativ pozitiv, consolidând cunoștințele istorice într-o manieră atractivă și adaptată vârstei elevilor.

EVALUAREA ACTIVITĂȚII : -album cu fotografiile realizate, expopziția lucrărilor

WEBOGRAFIE:

https://www.youtube.com/watch?v=wZqg_izAEYM
https://ro.pinterest.com/
https://www.didactic.ro/

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR PRIN ACTIVITĂȚI INTERDISCIPLINARE. STUDIU DE CAZ LA CLASA I

Diac Iulia Maria
Liceul Tehnologic „Matei Corvin”, Hunedoara

Rezumat

Educația contemporană presupune depășirea unui model centrat exclusiv pe transmiterea și reproducerea informațiilor și orientarea către formarea unor competențe care să îi permită elevului să se adapteze, să gândească, să colaboreze și să găsească soluții originale în situații diverse. În acest context, dezvoltarea creativității reprezintă o direcție importantă a activității didactice, în special în învățământul primar, unde curiozitatea, imaginația și nevoia de explorare constituie resurse importante ale copilului.

Lucrarea de față prezintă un studiu de caz privind utilizarea activităților interdisciplinare pentru stimularea creativității elevilor din clasa I. Demersul urmărește evidențierea modului în care integrarea unor sarcini de comunicare, matematică, arte vizuale și activități practice poate crea contexte de învățare în care elevii sunt încurajați să formuleze idei, să facă alegeri, să colaboreze și să ofere soluții personale. În același timp, este analizat rolul reflecției pedagogice în proiectarea, desfășurarea și adaptarea activităților didactice.

1. Introducere

Școala contemporană se află într-un context caracterizat prin schimbări rapide în plan social, cultural și tehnologic. În aceste condiții, educația nu mai poate fi redusă la transmiterea unor informații care urmează să fie reproduse de elev, ci trebuie să creeze contexte în care acesta să poată utiliza cunoștințele în situații variate, să formuleze întrebări, să caute soluții și să își exprime propriile idei.

Creativitatea ocupă, astfel, un loc important între competențele necesare unei educații relevante. Interesul pentru creativitate în psihologie și educație a fost consolidat, între altele, de lucrarea lui J. P. Guilford, care a atras atenția asupra necesității studierii și dezvoltării potențialului creativ. [1] În perspectiva educațională actuală, creativitatea nu trebuie privită exclusiv ca o caracteristică a unor persoane „talentate”, ci poate fi susținută prin contexte și practici pedagogice adecvate.

Raportul OECD dedicat dezvoltării creativității și gândirii critice în școală evidențiază importanța unor situații de învățare care le permit elevilor să genereze și să dezvolte idei, să exploreze probleme din perspective diferite, să creeze produse și să reflecteze asupra propriilor soluții. [2]

În învățământul primar, aceste principii pot fi valorificate cu ajutorul activităților interdisciplinare. Copilul de vârstă școlară mică nu percepe în mod rigid limitele dintre discipline, iar experiențele de învățare care reunesc comunicarea, matematica, artele, explorarea mediului și activitățile practice pot transforma învățarea într-un proces mai coerent și mai apropiat de experiența sa.

Pornind de la aceste considerente, lucrarea urmărește să evidențieze modul în care activitățile interdisciplinare pot constitui un context favorabil dezvoltării creativității elevilor din clasa I și să sublinieze rolul reflecției pedagogice în adaptarea demersului didactic la particularitățile reale ale clasei.

2. Creativitatea în procesul educațional

Creativitatea este un concept complex, dificil de redus la o singură definiție. În literatura de specialitate, aceasta este asociată cu producerea unor idei sau soluții care prezintă atât un anumit grad de noutate, cât și relevanță pentru situația în care sunt formulate.

Guilford (1950) a contribuit la consacrarea creativității ca temă importantă de cercetare psihologică, atrăgând atenția asupra faptului că potențialul creativ nu poate fi explicat exclusiv prin nivelul general al inteligenței. [1] În perspectiva educațională, dezvoltarea creativității presupune mai mult decât realizarea unor activități artistice. Ea poate fi stimulată prin sarcini care îi solicită elevului să formuleze mai multe răspunsuri posibile, să găsească modalități diferite de rezolvare, să transforme o idee sau să își argumenteze alegerea.

Un aspect important îl reprezintă climatul clasei. Un elev va fi mai dispus să formuleze o idee neobișnuită atunci când percepe că aceasta poate fi exprimată fără teama imediată de a fi ridiculizat sau respins. Prin urmare, profesorul are rolul de a crea un spațiu educațional în care greșeala să poată deveni o etapă a învățării, iar întrebările și soluțiile diferite să fie valorificate.

OECD evidențiază importanța unor practici pedagogice care sprijină dezvoltarea creativității și a gândirii critice, printre acestea numărându-se activitățile de explorare,

colaborarea, formularea și dezvoltarea ideilor, realizarea unor produse și reflecția asupra procesului de învățare. [2]

În acest sens, profesorul nu este doar transmițător de informații, ci și proiectant al unor contexte de învățare. El trebuie să creeze situații în care elevul să poată participa activ, să facă alegeri și să își valorifice propriile idei.

3. Activitățile interdisciplinare ca modalitate de stimulare a creativității

Interdisciplinaritatea presupune realizarea unor conexiuni între domenii de cunoaștere și utilizarea acestora în cadrul unor situații de învățare coerente. În învățământul primar, această abordare poate fi valorificată în mod natural, deoarece aceeași temă poate deveni punct de plecare pentru activități de comunicare, matematică, explorare, arte sau dezvoltare personală.

De exemplu, o temă precum „Toamna” poate genera simultan activități de observare și descriere a fenomenelor din natură, exerciții de exprimare orală și scrisă, clasificări și numărări, activități artistice și sarcini practice. În loc să fie percepute ca activități separate, acestea pot fi organizate în jurul unei experiențe comune.

Din perspectiva dezvoltării creativității, valoarea unei asemenea abordări constă în faptul că elevul poate utiliza aceeași informație în contexte diferite. Un cuvânt poate deveni punct de plecare pentru o poveste, o imagine poate genera o problemă matematică, iar un obiect realizat la arte poate fi utilizat ulterior într-o activitate de comunicare.

Activitatea interdisciplinară devine astfel relevantă atunci când nu urmărește doar combinarea unor discipline, ci creează o situație autentică în care elevul are nevoie de cunoștințe și deprinderi diferite pentru a realiza o sarcină.

În acest tip de demers, este important ca sarcinile să fie suficient de deschise pentru a permite existența mai multor răspunsuri. Activitățile orientate spre dezvoltarea creativității pot include provocări, explorarea unor perspective diferite, realizarea unor produse și acordarea unui spațiu pentru reflecție și feedback. [2]

4. Studiu de caz – activități interdisciplinare desfășurate la clasa I

4.1. Contextul studiului

Studiul de caz pornește de la activitatea didactică desfășurată la nivelul unei clase I din învățământul primar. Demersul a urmărit valorificarea unor activități interdisciplinare în care

elevii să poată utiliza cunoștințe și deprinderi din mai multe domenii, într-un cadru centrat pe participare activă.

Alegerea clasei I este relevantă deoarece această etapă marchează trecerea către un mod de învățare mai sistematic, fără ca elevul să își piardă nevoia firească de joc, explorare, mișcare și exprimare personală. Activitățile propuse au urmărit tocmai valorificarea acestor particularități.

Demersul nu a avut ca obiectiv măsurarea experimentală a creativității și nu urmărește formularea unor concluzii generalizabile statistic. Observațiile prezentate au caracter pedagogic și reflectă modul în care anumite strategii pot fi utilizate și analizate în practica de la clasă.

4.2. Obiectivele demersului

Activitățile au urmărit:

- stimularea exprimării libere a ideilor;
- dezvoltarea capacității de a formula răspunsuri personale;
- stimularea imaginației și a curiozității;
- realizarea unor conexiuni între diferite domenii de învățare;
- dezvoltarea colaborării între elevi;
- încurajarea asumării unor alegeri personale;
- dezvoltarea capacității de a explica și valorifica propriile produse;
- stimularea reflecției asupra modului în care a fost realizată o sarcină.

4.3. Organizarea activităților

Un exemplu de activitate interdisciplinară a fost construit în jurul unei teme apropiate de experiența elevilor: schimbările specifice anotimpului toamna.

Activitatea a fost organizată în mai multe etape.

Etapa de activare a experienței anterioare a pornit de la observarea unor elemente specifice anotimpului. Elevii au fost invitați să identifice schimbări observate în natură și să formuleze enunțuri despre acestea. În această etapă, accentul nu a fost pus exclusiv pe

răspunsul corect, ci pe diversitatea observațiilor și pe capacitatea copiilor de a argumenta ceea ce afirmă.

Etapa de comunicare a urmărit valorificarea cuvintelor și expresiilor asociate temei. Elevii au formulat propoziții, au descris imagini și au construit scurte secvențe narative. O sarcină precum „Imaginează-ți că o frunză ar putea vorbi” a creat un context în care elevii au putut introduce elemente de personificare și imaginație.

Etapa matematică a urmărit integrarea unor sarcini de numărare, comparare și organizare. Pornind de la imagini sau obiecte asociate toamnei, elevii au putut grupa, ordona și compara elemente. În locul unei abordări strict algoritmice, unele sarcini au fost formulate sub forma unor mici probleme în care elevii trebuiau să decidă ce operație sau strategie este potrivită.

Etapa artistică și practică a oferit elevilor posibilitatea de a realiza un produs propriu. Utilizând materiale accesibile, aceștia au putut realiza compoziții plastice sau obiecte decorative inspirate de tema abordată. Cerința nu a impus un model unic, ci a stabilit câteva repere generale, lăsând loc pentru alegeri individuale.

Etapa de prezentare și reflecție a urmărit valorificarea produselor realizate. Elevii au fost invitați să prezinte ceea ce au realizat, să spună ce le-a plăcut, ce a fost dificil și ce ar schimba dacă ar relua activitatea.

Această ultimă etapă are o importanță deosebită deoarece activitatea creativă nu se încheie în momentul realizării produsului. Elevul poate fi sprijinit să analizeze propriul demers, să observe ce a funcționat, să primească feedback și să își formuleze idei pentru o activitate viitoare.

5. Observații asupra activității și rezultate pedagogice

Analiza activităților a evidențiat câteva aspecte relevante pentru practica didactică.

În primul rând, sarcinile deschise au favorizat apariția unor răspunsuri diferite. Atunci când cerința nu impunea un singur model, elevii au avut tendința de a face alegeri proprii în ceea ce privește formularea răspunsului sau realizarea produsului.

În al doilea rând, activitățile interdisciplinare au oferit posibilitatea valorificării unor competențe diferite. Un elev care întâmpina dificultăți într-o sarcină de scriere putea manifesta inițiativă și originalitate în activitatea artistică sau practică. Acest lucru

demonstrează importanța unei abordări care nu reduce evaluarea elevului la un singur tip de performanță.

Un alt aspect observat a fost rolul colaborării. În situațiile în care elevii au lucrat în perechi sau în grupuri mici, aceștia au fost puși în situația de a explica, negocia și compara idei. Astfel, colaborarea nu a avut doar o funcție socială, ci a devenit și un context pentru dezvoltarea gândirii.

Activitățile au evidențiat și importanța formulării cerințelor. O cerință precum „Realizează un desen despre toamnă" oferă un spațiu larg de exprimare, dar poate fi prea generală pentru unii elevi. În schimb, o provocare de tipul „Imaginează-ți că toamna a lăsat un mesaj pentru copii. Cum ar arăta acest mesaj?" oferă un punct de plecare și, în același timp, păstrează libertatea de interpretare.

Prin urmare, stimularea creativității nu presupune renunțarea la structură. Dimpotrivă, cadrul didactic trebuie să construiască situația de învățare astfel încât elevul să primească suficiente repere pentru a putea acționa, dar să păstreze un spațiu real pentru alegere și inițiativă.

6. Reflecția pedagogică – componentă a demersului didactic

Un element important al activităților prezentate îl reprezintă reflecția profesorului asupra propriei practici. O activitate didactică nu poate fi considerată reușită doar pentru că a fost desfășurată conform proiectării inițiale. Profesorul trebuie să observe modul în care elevii răspund sarcinilor și să fie dispus să ajusteze demersul.

Reflecția pedagogică poate porni de la întrebări simple:

- Au înțeles elevii cerința?
- Au avut suficient spațiu pentru a formula propriile idei?
- A fost sarcina prea ușoară sau prea dificilă?
- Ce tip de sprijin a fost necesar?
- Au fost valorificate răspunsurile diferite?
- Au participat toți elevii?
- Ce aș modifica dacă aș relua activitatea?

Aceste întrebări transformă experiența didactică într-o sursă de învățare profesională pentru profesor.

Reflecția este importantă și pentru dezvoltarea creativității elevilor deoarece strategiile creative nu pot fi aplicate mecanic. O activitate care funcționează într-un anumit colectiv poate necesita modificări într-un altul. Nivelul de autonomie, ritmul de lucru, interesele și particularitățile elevilor trebuie luate în considerare.

În acest sens, profesorul reflexiv nu este un simplu executant al unei metode, ci un profesionist care observă, analizează și adaptează. Proiectarea mediului de învățare și adaptarea practicilor pedagogice la nevoile elevilor reprezintă componente importante ale dezvoltării creativității în școală. [2]

Reflecția poate avea loc atât după activitate, cât și în timpul acesteia. Dacă profesorul observă că elevii nu răspund unei sarcini așa cum a anticipat, poate modifica cerința, poate oferi un exemplu suplimentar sau poate schimba modul de organizare a colectivului. Flexibilitatea devine, astfel, o condiție importantă a unei educații centrate pe elev.

7. Discuții

Studiul de caz evidențiază faptul că dezvoltarea creativității poate fi integrată în activitatea didactică obișnuită, fără a fi necesare întotdeauna activități separate sau resurse sofisticate. O imagine, o întrebare, un obiect, o poveste sau o situație-problemă pot deveni puncte de plecare pentru activități care solicită imaginația și gândirea elevilor.

Totuși, creativitatea nu trebuie confundată cu libertatea totală sau cu absența obiectivelor didactice. Activitatea creativă eficientă are un scop educațional clar și presupune existența unor repere. Diferența constă în faptul că drumul către atingerea obiectivului poate fi diferit de la un elev la altul.

Un alt aspect important este evaluarea. Dacă profesorul urmărește exclusiv existența unui răspuns unic, elevii pot ajunge să evite soluțiile neobișnuite. În schimb, atunci când sunt apreciate procesul, argumentarea, efortul de elaborare și capacitatea de a îmbunătăți o idee, evaluarea poate deveni compatibilă cu dezvoltarea creativității.

Rezultatele PISA 2022 privind gândirea creativă arată, de asemenea, importanța climatului școlar. La nivelul țărilor OECD participante, aproximativ 70% dintre elevi au declarat că profesorii lor apreciază creativitatea, iar aproximativ 69% au considerat că școala

le oferă posibilitatea de a-și exprima ideile. [3] Aceste date susțin importanța unui mediu educațional în care elevul simte că ideile sale sunt ascultate și valorizate.

În același timp, dezvoltarea creativității trebuie privită ca un proces de durată. O singură activitate creativă nu poate produce transformări definitive. Este nevoie de consecvență, de un climat pozitiv și de oportunități repetate de explorare, colaborare, producere și reflecție.

8. Concluzii

Creativitatea reprezintă o componentă importantă a unei educații relevante pentru realitatea contemporană. În învățământul primar, dezvoltarea acesteia poate fi susținută prin activități care îi permit elevului să observe, să întrebe, să imagineze, să formuleze soluții și să creeze produse personale.

Studiul de caz prezentat evidențiază valoarea activităților interdisciplinare ca modalitate de a crea astfel de contexte. Integrarea comunicării, matematicii, activităților artistice și practice poate contribui la construirea unor experiențe de învățare mai coerente și mai apropiate de interesele copilului.

Un rol esențial îi revine profesorului. Acesta trebuie să proiecteze situații de învățare care să ofere elevilor atât repere, cât și libertate de alegere. De asemenea, profesorul trebuie să observe constant reacțiile elevilor și să își adapteze strategiile, transformând reflecția pedagogică într-o componentă firească a activității profesionale.

O educație „cu suflet și știință” presupune, în acest sens, întâlnirea dintre rigoarea pedagogică și înțelegerea copilului. Creativitatea nu se dezvoltă doar prin metode „creative”, ci printr-o cultură a clasei în care întrebările sunt încurajate, ideile sunt ascultate, greșelile pot deveni oportunități de învățare, iar elevul este privit ca participant activ la propria formare.

Într-o lume caracterizată prin schimbare și complexitate, școala are responsabilitatea de a-i pregăti pe copii nu doar să ofere răspunsuri, ci și să formuleze întrebări, să privească o situație din perspective diferite și să găsească soluții adecvate unor probleme noi. Din această perspectivă, cultivarea creativității și reflecția pedagogică reprezintă repere importante pentru construirea unei practici didactice relevante, umaniste și adaptate complexității lumii actuale.

Bibliografie

1. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487.

2. 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*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en.

3. OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en.

STUDIU DE CAZ
CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI REFLECȚIEI PEDAGOGICE CA REPERE PENTRU O EDUCAȚIE RELEVANTĂ, UMANISTĂ ȘI ANCORATĂ ÎN COMPLEXITATEA LUMII ACTUALE

Aplicație practică la Grupa Mare: *„Micii Exploratori și Secretele Naturii”*

Prof. Înv. Preșc. Dimitriu-Mihail Maria-Aura
Grădinița Cu Program Normal Tuzla, structură
Școala Gimnazială Nr. 1 Tuzla, Județul Constanța

1. Fundamentarea teoretică și Contextul cercetării

În contextul societății contemporane, marcată de o accelerare tehnologică fără precedent și de o complexitate socială sporită, educația timpurie își reconfigurează paradigmele fundamentale. Învățământul preșcolar nu mai poate fi privit exclusiv ca o etapă de socializare sau de transmitere mecanică a unor seturi de informații predefinite. Cultivarea creativității și practica reflexivă a cadrului didactic devin repere esențiale pentru configurarea unei educații autentic umaniste, capabile să răspundă nevoilor profunde ale copilului de astăzi. Educația umanistă plasează în centrul demersului didactic starea de bine a copilului (well-being), unicitatea acestuia și dezvoltarea sa armonioasă pe toate planurile: cognitiv, socio-emoțional și psihomotor. Creativitatea, departe de a fi o simplă abilitate artistică, reprezintă o formă supremă de adaptare, o manifestare a libertății de gândire și a capacității de a găsi soluții inedite în situații ambigue.

Pe de altă parte, reflecția pedagogică constituie motorul profesionalizării carierei didactice. Profesorul reflexiv nu mai este un simplu executant al unei programe școlare rigide, ci devin un cercetător al propriei practici, un designer de contexte de învățare emergentă. Reflecția sistematică permite educatoarei să decodeze mesajele subtile din spatele comportamentelor copiilor, să își chestioneze critic metodele utilizate și să ajusteze dinamic parcursul educațional în acord cu interesele spontane și autentice ale preșcolarilor. Fuziunea dintre aceste două dimensiuni – creativitatea stimulată la nivelul copilului și reflecția exersată la nivelul educatorului – asigură transformarea grădiniței într-un spațiu viu, relevant și profund ancorat în realitate.

Contextul studiului de caz: Prezentul studiu de caz a fost realizat la Grupa Mare (nivel de vârstă 5-6 ani), denumită *„Eco-Delfinașii”,* dintr-o unitate de învățământ preșcolar cu program normal. Grupa este alcătuită din 20 de copii (11 fetițe și 9 băieței) cu medii socio-culturale diverse. Problema inițială identificată de cadrul didactic la începutul anului școlar a fost o acută dependență a copiilor de validarea adultului și de modelele rigide. În cadrul activităților practice și plastice, majoritatea preșcolarilor solicitau constant îndrumări de tipul „*Este bine cum am desenat?”, „Eu nu știu să fac ca dumneavoastră”,* manifestând o teamă vizibilă de eșec și o rezistență crescută la sarcini deschise, care necesitau imaginație. La nivelul jocului liber, se observau scenarii repetitive, copiii reproducând aproape exclusiv tipare văzute în mediul digital sau desene animate comerciale, având dificultăți majore în a coopera și a gestiona mici conflicte fără intervenția directă a adultului.

Obiectivele intervenției pedagogice au fost stabilite în mod operațional:

1) *Stimularea gândirii divergente și a creativității prin restructurarea completă a spațiului educațional și a materialelor didactice;*

2) Dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor (empatie, rezolvare de probleme, cooperare) prin proiecte tematice cu caracter umanist;

3) Flexibilizarea proiectării didactice prin implementarea curriculumului emergent și documentarea sistematică a evoluției copiilor;

4) Dezvoltarea capacității de autoreglare a propriei practici didactice prin utilizarea jurnalului reflexiv săptămânal.

2. Exemple de bune practici în dezvoltarea creativității și umanismului

Buna practică A: Mediul fizic ca al treilea educator (Abordarea Reggio Emilia). Pentru a debloca potențialul creativ brut al copiilor, s-a renunțat complet la decorurile comerciale stridente, la sabloanele lipite pe ferestre și la jucăriile de plastic cu funcții prestabilite (care limitează imaginația). Spațiul clasei a fost reorganizat în zone deschise, utilizând culori neutre și materiale naturale (lemn, bumbac, piatră). Centrul de Arte a fost transformat într-un *„Atelier”* dotat cu o varietate de materiale nestructurate, cunoscute în literatura de specialitate sub denumirea de *„loose parts"* (nasturi, scoici, castane, bucăți de scoarță de copac, cartoane reciclate, sârme plușate, conuri de brad). Copiii au primit libertatea totală de a explora și combina aceste resurse fără a avea un produs final impus. De exemplu, în cadrul unei activități cu tema *„Orașul Viitorului”,* copiii nu au mai primit coli de colorat, ci au colaborat în grupuri mici pentru a construi structuri tridimensionale din materiale reciclabile. Rezultatul a fost uimitor: copiii au creat nu doar clădiri, ci povești întregi, dezvoltându-și limbajul narativ și capacitatea de negociere socială.

Buna practică B: Curriculumul emergent și proiectul *„Secretele Furnicilor”.* Această bună practică ilustrează modul în care o educatoare reflexivă poate valorifica un interes spontan al copiilor pentru a genera învățare relevantă. În timpul unei ieșiri în curtea grădiniței, un grup de copii a descoperit o colonie de furnici care transportau firimituri. În loc să întrerupă momentul pentru a trece la activitatea planificată inițial în proiectul tematic clasic, educatoarea a decis să reconfigureze activitățile din săptămâna respectivă. S-a născut astfel un mini-proiect de cercetare de două săptămâni. Copiii au formulat întrebări *(„Unde dorm ele?”, „Ce mănâncă?”, „Cum vorbesc?”*), au observat insectele cu ajutorul lupelor, au modelat furnici din plastilină și sârmă, realizând anatomia lor corectă prin descoperire, nu prin memorare. Domeniile experiențiale s-au integrat natural: au numărat furnicile (Domeniul Științe - Matematică), au ascultat povești științifice adaptate (Domeniul Limbă și Comunicare) și au învățat despre solidaritate și munca în echipă în comunitatea furnicilor, făcând o paralelă directă cu regulile propriei grupe (Domeniul Om și Societate). Învățarea a devenit contextuală și extrem de motivantă.

Buna practică C: Dimensiunea umanistă prin „*Termometrul Emoțiilor”* și „*Cercul de discuții”*. O educație ancorată în complexitatea lumii actuale trebuie să ofere instrumente pentru alfabetizarea emoțională. În fiecare dimineață, în cadrul Întâlnirii de dimineață, s-a introdus rutina plasării unui jeton cu numele copilului pe „*Termometrul Emoțiilor”* (Bucurie, Tristețe, Furie, Frică, Calm). Copiii au fost încurajați, fără a fi obligați, să exprime motivele stării lor. Această practică a dezvoltat o cultură a empatiei profunde la nivelul grupei. De exemplu, când un băiețel a mărturisit că se simte trist pentru că i s-a îmbolnăvit cățelul, ceilalți copii i-au oferit îmbrățișări și au propus să deseneze împreună mesaje de încurajare. Conflictele din timpul jocurilor nu au mai fost rezolvate prin pedepse sau măsuri autoritare de către educatoare, ci prin *„Scaunul Păcii”* – un spațiu de mediere unde copiii exersau ascultarea activă și își exprimau nevoile folosind mesaje la persoana întâi („*M-am simțit supărat când mi-ai luat cubul, te rog să mi-l dai înapoi când termini”)*.

3. Reflecția pedagogică ca instrument de autoreglare

Pe tot parcursul acestui studiu de caz, cadrul didactic a utilizat un Jurnal de bord reflexiv. Analiza scrisă a fiecărei zile a scos la iveală propriile preconcepții și rezistențe la schimbare. În primele săptămâni, tendința instinctivă a educatoarei a fost de a interveni imediat ce apărea un moment de liniște sau o mică neînțelegere între copii. Notând aceste aspecte în jurnal, educatorul a conștientizat că hiper-protecția și controlul excesiv inhibau exact inițiativa și creativitatea pe care dorea să le cultive. Reflecția pedagogică sistematică a condus la o schimbare de postură: trecerea de la rolul de „magister" central la cel de „facilitator silențios", un observator atent care intervine doar pentru a adăuga o nouă provocare intelectuală sau materială (scaffolding), permițând copiilor să își gestioneze singuri micro-lumea.

4. Rezultate obținute și Concluzii

Impactul aplicării acestor bune practici a fost evaluat calitativ prin fișe de observare psihopedagogică și portofoliile individuale ale copiilor. Rezultatele evidențiază o transformare structurală a dinamicii grupei:

1) Indicatorii privind creativitatea au înregistrat un progres remarcabil. Copiii nu mai cer modele repetitive; ei inițiază proiecte proprii, combină materiale neconvenționale și manifestă o gândire fluidă, flexibilă. Întrebările de validare exterioară au scăzut cu peste 80%, fiind înlocuite cu afirmații pline de încredere: „Uitați ce am inventat!".

2) Climatul socio-emoțional a devenit profund umanist. Preșcolarii manifestă comportamente prosociale spontane, sunt capabili să își numească și să își autoregleze emoțiile intense, iar rata conflictelor majore a scăzut semnificativ datorită deprinderii tehnicilor de comunicare empatică.

3) La nivelul practicii didactice, flexibilizarea prin curriculum emergent a demonstrat că rigoarea științifică nu este incompatibilă cu libertatea copilului, ci se potențează reciproc.

Concluzia majoră a acestui studiu este că o educație relevantă pentru lumea actuală trebuie să înceapă din primii ani de viață prin acte de curaj pedagogic. Cultivarea creativității necesită un profesor reflexiv, capabil să cedeze controlul absolut în favoarea libertății ghidate. Grădinița devine astfel nu doar un spațiu de pregătire pentru școală, ci o comunitate democratică micșorată, unde fiecare copil învață să gândească liber, să simtă empatic și să acționeze creator în fața complexității lumii.

BIBLIOGRAFIE

1. Bocoș, M. (2013) - „*Instruire interactivă. Repere pentru o pedagogie activă. "* Editura Polirom, București.
2. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011) - „ *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation",* Greenwood Publishing Group.
3. Ministerul Educației Naționale. (2019) - *Curriculum pentru educația timpurie.* București: MEN.
4. Schön, D. (1983) - „*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.",* New York: Basic Books.
5. Glăveanu, V. P. (2020) - „ *The Creativity Manifesto: A Cultural-Psychological Perspective on Creativity." ,* Palgrave Macmillan.

IMPLEMENTAREA METODOLOGIEI CLIL ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE:

PROIECT DIDACTIC BILINGV „COLORFUL SHAPES”

Prof. Înv. Preșcolar Dincă Roxana,Școala Gimnazială „I.L. Caragiale”, Pitești

Rezumat:

Această lucrare propune un model practic de integrare a metodologiei CLIL (Content and Language Integrated Learning) în învățământul preșcolar. Prin intermediul proiectului didactic prezentat, copiii asimilează simultan noțiuni matematice referitoare la formele geometrice și vocabularul specific în limba engleză. Demersul didactic valorifică resursele digitale, jocul de mișcare și activitățile practice, demonstrând cum creativitatea pedagogică poate transforma învățarea bilingvă într-un proces natural și captivant.

1. Context și Argument Pedagogic

Învățarea integrată a conținutului și a limbii străine (CLIL) reprezintă o abordare educațională modernă, perfect adaptabilă nevoilor și ritmului de dezvoltare din educația timpurie.

Într-o societate interconectată, familiarizarea timpurie cu o limbă de circulație internațională nu trebuie să fie o activitate izolată, ci parte integrantă a descoperirii lumii înconjurătoare. Exemplul de bună practică de mai jos detaliază o activitate aplicativă în care obiectivul de conținut (cunoașterea mediului și concepte matematice - formele geometrice) se împletește armonios cu obiectivul lingvistic (vocabular în limba engleză). Prin renunțarea la metodele tradiționale și adoptarea unui parcurs ce include percepția vizuală, jocul muzical, modelajul și utilizarea resurselor video, copiii sunt încurajați să comunice și să colaboreze activ.

2. Prezentarea Proiectului Didactic (CLIL Lesson Model)

În continuare este expus planul de lecție (redactat în limba engleză, limba țintă a activității), structurat pe obiective și secvențe de învățare, curățat de anexe pentru a facilita concentrarea pe fluxul metodologic.

Project lesson for CLIL: Colorful Shapes

Linguistic Objective – Vocabulary:

Nouns: the names of geometric shapes: triangle, square, rectangle, circle;

Adverbs: some spatial positions: up, down, left, right;

Structures: It is a square, there are 2 triangles; it is up, on the left; How many squares/circles, triangles are on the left/right?

Linguistic Objective – Skills:

Preschoolers understand simple information from a video clip in which geometric figures are presented. After watching, preschoolers interact with the teacher to answer questions about the geometric figures identified in the video, describe the figures (name, color, size).

Linguistic Objective – Functions:

Preschoolers receive tokens with simple images made up of geometric figures that they will describe (a house, a tree, a flower).

Content Objective:

Students name selected geometric figures and their space relations; recognize the characteristics of geometrical shapes (the number of sides).

Students will be able to demonstrate an understanding of geometric concepts by identifying and categorizing everyday objects in the classroom that correspond to specific shapes (e.g., a clock as a circle or a window as a square).

Students will be able to reconstruct geometric figures using various manipulative materials (such as playdough, sticks or pencils).

Communication & Cognition:

Students will be able to provide verbal descriptions of composite objects shown on flashcards, using shape-related vocabulary to enable their peers to guess them.

Perception – noticing shapes and their space relations in the pictures. They experiment with a thread, which figure has the larger outline without using calculations or the notion of perimeter.

Culture:

Children identify known geometric figures in the decorative patterns of traditional clothing from different nations.

Lesson Stages

Introduction (5 min):

Students get involved in the lesson by playing a short musical game. The students form a large circle with the teacher standing in the middle. Scattered across the carpet among the children and teachers are many geometric shapes of different colors and sizes. The students dance freely to the rhythm set by the teacher, who recites verses like: "Walking, walking, all around... Listen to the music. Walking, walking, all around... Find a shape, be quick!" At one point, the teacher changes the lyrics and sings: "Circle, circle, 1, 2, 3... Find the circle, run to me!" The children stop dancing

and look for the specific shape on the carpet, running toward the teacher.

Activity 1 (15 min):

Students watch a short educational video and name the shapes they recognize. The teacher plays the video, stopping it after every shape to ask questions (e.g., "What shape is it?", "What color is it?"). The teacher explains spatial relations when multiple shapes appear: "On the left is the blue square, on the right is the pink square." Furthermore, singular/plural concepts are introduced, contextually ("I am a square" vs. "We are squares"). The teacher asks students to identify other objects in the classroom that have the learned shapes. Finally, the teacher places figures on the board and asks children to arrange them correctly on the left and right, verbalizing the action ("I place the yellow triangle on the right side!").

Activity 2 (15 min):

The teacher places a rocket made of geometric shapes on the board and asks the preschoolers to count the shapes it is made of. She draws the outline on the board and invites a child to write the corresponding number of pieces. The preschoolers are then divided into three groups, receiving worksheets featuring vehicles composed entirely of geometric shapes. Their task is to count each type of shape and record the results. The teacher draws a table on the board for the groups to fill in and compare results.

Activity 3 (25 min - after snack break):

The children are divided into groups, each receiving a model of a vehicle made of modeling clay (playdough outlining geometric shapes). Colored strings are also provided. The task is to model their own version based on the example. Before starting, children do warm-up exercises for their fine motor skills ("dancing with their fingers").

Optional Extension: The teacher asks children to wrap colored strings around the outlines of their created shapes, cut the string to size, and place the strings side by side to visually determine which shape has a larger outline (introducing perimeter concepts visually, without calculations).

Fast Finisher Task: Children roll the used modeling clay into small colored balls and sort them into designated boxes, describing their actions contextually: "I put the blue modeling clay ball in the box on the left."

3. Concluzii și Reflecții

Acest proiect didactic ilustrează eficiența predării transdisciplinare. Utilizarea metodologiei CLIL le permite preșcolarilor să dobândească abilități de comunicare într-o limbăm străină fără a resimți

efortul tradițional de memorare. Prin implicarea motrică (jocul de mișcare), vizuală (suportul video) și tactilă (modelajul), învățarea devine profund ancorată în nevoile reale de explorare ale vârstei timpurii. Un astfel de demers stimulează nu doar creativitatea cadrului didactic în faza de proiectare, ci și autonomia și gândirea critică a copiilor pe parcursul desfășurării activităților.

Bibliografie:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Ministerul Educației (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
3. Bocoș, M., & Catalano, H. (coord.) (2019). *Pedagogia învățământului preșcolar. Instrumente didactice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
4. 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

Valorizarea diversității și învățarea prin cooperare
Bune practici în proiectul „Citește-mi 100 de povești”

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

Unul dintre proiectele educaționale de referință, care s-a bucurat de un impact semnificativ și care a presupus o implicare activă a părinților și a întregii comunități, este programul național „*Citește-mi 100 de povești*”. Inițiat în anul școlar 2022-2023 și desfășurat neîntrerupt până în prezent, acest demers are ca scop principal încurajarea și dezvoltarea dragostei pentru lectură în rândul copiilor, acționând convergent în grădiniță, în școală și în familie. Prin intermediul acestui proiect, am expus preșcolarii la experiențe de învățare diverse, orientate în mod special către explorarea și lucrul cu cartea.

Premergător implementării la grupă, cadrele didactice din unitate au beneficiat de formare profesională prin absolvirea cursului „Magia lecturii”, susținut de Fundația Ovidiu.ro. Această etapă de fundamentare a furnizat instrumente valoroase: tehnici eficiente de lecturare adaptate vârstei preșcolare, liste de lecturi recomandate pe niveluri de vârstă și strategii clare privind amenajarea unei „Insule de lectură” în sala de grupă.

Odată finalizată pregătirea teoretică, am elaborat un grafic complex de activități menite să transforme spațiul educațional într-un mediu captivant. Printre principalele acțiuni s-au numărat:

- Amenajarea „Insulei de lectură” și crearea unei mini-biblioteci a copiilor, cu un sistem săptămânal de împrumut de cărți.
- Organizarea de sesiuni de lectură cu invitați speciali: părinți, colege educatoare, bibliotecara școlii, învățătoare, foști preșcolari deveniți școlari, profesorul logoped al unității etc.
- Vizite tematice la Biblioteca Județeană „Dinicu Golescu” în perioada programului „Săptămâna Altfel”, unde copiii au putut explora universul cărților.
- Organizarea unor concursuri de creație plastică (desene și picturi cu momente din poveștile lecturate) și a unor concursuri de dramatizare și interpretare de roluri.

Succesul acestor activități a fost susținut de rolul primordial al părinților. Încă de la prima ședință, s-a discutat necesitatea susținerii financiare și materiale pentru dotarea colțului de lectură. Soluția identificată a fost una creativă și antreprenorială: participarea la târgurile școlare („Roadele Toamnei”, Târgul de Crăciun și Târgul „Martie, Mărțișor”). Părinții au donat produse

proaspete, iar în cadrul unor ateliere organizate la grupă au confecționat alături de copii decorațiuni de iarnă și accesorii. Fondurile obținute din vânzarea acestora au fost investite direct în achiziționarea de pernuțe, elemente de decor pentru insulă și seturi noi de cărți, îmbogățind astfel continuu biblioteca grupei.

Dimensiunea colaborativă a fost extinsă prin încheierea unui parteneriat cu o grupă de la grădinița din cadrul Școlii Gimnaziale „Ion Minulescu". Preșcolarii celor două unități au realizat schimburi săptămânale de cărți (câte 5 cărți alese din liste reciproce) și și-au dăruit semne de carte și mici cărticele de colorat confecționate sau achiziționate din fondurile târgurilor.

Spre finalul anului școlar, acest parteneriat a culminat cu derularea sincronizată a proiectului tematic „În lumea poveștilor". Finalitatea proiectului s-a materializat printr-un concurs de dramatizare, unde copiii, susținuți voluntar de părinți prin asigurarea costumelor și repetarea rolurilor, au interpretat personajele îndrăgite. Pentru a asigura incluziunea tuturor copiilor, cei care nu au interpretat roluri au realizat desene expuse ulterior pe holul grădiniței, putând fi admirate de întreaga comunitate.

Educația ancorată în complexitatea lumii actuale presupune și cultivarea empatiei. Un exemplu elocvent în acest sens a fost decizia preșcolarilor de a se implica în campania „Crăciunul într-o cutie de pantofi". Pe lângă îmbrăcăminte și dulciuri, copiii au hotărât ca unul dintre coletele donate să fie plin cu cărți, direcționat către grădinița de proveniență a copiilor din medii defavorizate pe care i-au sprijinit.

Concluzii Activitățile desfășurate, integrate în proiecte curriculare și extracurriculare interconectate, demonstrează că pasiunea pentru lectură și explorare poate fi cultivată eficient printr-un demers pedagogic creativ. Valorizarea diversității, implicarea activă a familiei și crearea unor parteneriate reale constituie bune practici esențiale pentru o educație relevantă, care formează nu doar competențe cognitive, ci și caractere empatice.

Bibliografie:

1. Asociația OvidiuRO (2022). *Magia lecturii - Suport de curs pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar*. București.
2. Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.
3. Ministerul Educației, Reprezentanța UNICEF în România (sau autorii specifici cursului parcurs). *Ghid de bune practici în educația parentală*. București.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă
Exemple de bune practice

Dinu Liliana

Introducere

Educația actuală se desfășoară într-un context caracterizat prin diversitate, dezvoltare tehnologică și acces permanent la informație. În aceste condiții, școala trebuie să se adapteze. Ea nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea și reproducerea unor cunoștințe, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic, să fie creative, să ia decizii, să colaboreze și să se adapteze unor situații noi. O educație modernă presupune raportarea conținuturilor și a demersului didactic la realitatea elevilor și la problemele societății actuale.

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două repere importante pentru realizarea acestui deziderat. Creativitatea îi permite elevului să formuleze idei originale și să găsească soluții alternative, în timp ce reflecția contribuie la înțelegerea experiențelor de învățare și la îmbunătățirea permanentă a procesului educațional.

Cultivarea creativității în procesul educational

Creativitatea nu trebuie privită aparținând doar disciplinelor artistice. Ea poate fi stimulată în toate ariile curriculare prin activități care presupun explorare, formularea de ipoteze și concluzii, rezolvarea de probleme, exprimarea unor impresii și găsirea unor răspunsuri personale.

Un exemplu de bună practică îl reprezintă învățarea bazată pe proiecte. Elevii pot lucra individual sau în echipe pentru realizarea unor afișe, prezentări, machete, reviste, materiale digitale sau campanii de informare. De exemplu, într-un proiect la Științe, despre protejarea mediului, elevii pot identifica problemele din comunitate, pot propune soluții, pot realiza materiale de promovare și pot prezenta rezultatele colegilor. O asemenea activitate valorifică nu numai cunoștințele, ci și inițiativa, imaginația, comunicarea și capacitatea de colaborare.

De asemenea, profesorul poate stimula creativitatea prin sarcini deschise, care permit existența mai multor răspunsuri corecte sau a mai multor modalități de rezolvare. Spre exemplu, după lectura unui text literar, elevii pot fi invitați să formuleze un alt final, să scrie o scrisoare din perspectiva unui personaj sau să transforme fragmentul într-un dialog.

De exemplu, aceeași problemă poate fi rezolvată prin calcul matematic, prin metoda grafică, prin alcătuirea unei scheme, prin încercări succesive sau prin identificarea unei reguli. Profesorul poate solicita elevilor să explice modul în care au ajuns la rezultat și să compare diferitele metode utilizate de colegi. În acest fel, matematica devine nu doar un exercițiu de aplicare a unor algoritmi, ci și un context pentru dezvoltarea gândirii logice, flexibile și creative.

Un rol important îl are încurajarea elevului de a-și argumenta propriul mod de gândire. Chiar dacă două soluții conduc la același rezultat, strategiile folosite pot fi diferite, iar această diversitate trebuie valorificată în procesul de învățare. Profesorul poate adresa întrebări precum „De ce ai ales această metodă?”, „Cum ai știut că este corectă?”, „Ai putea rezolva problema și în alt mod?” sau „Poți explica rezolvarea ta unui coleg?”. Astfel de întrebări îi determină pe elevi să cugete asupra propriului raționament, să utilizeze un limbaj matematic adecvat și să își susțină ideile cu argumente.

Acceptarea și valorizarea strategiilor personale contribuie și la dezvoltarea încrederii elevilor în propriile capacități. Atunci când elevul observă că ideea sa este ascultată și analizată, chiar dacă soluția necesită corectări, el devine mai dispus să participe și să își exprime opiniile.

În acest context, greșeala poate fi transformată într-o oportunitate de învățare, iar feedbackul profesorului trebuie să evidențieze atât ceea ce a fost realizat corect, cât și aspectele care pot fi îmbunătățite. Printr-o astfel de abordare, activitatea matematică contribuie nu numai la formarea competențelor de rezolvare a problemelor, ci și la dezvoltarea autonomiei, a perseverenței și a unei stime de sine bazate pe progres și pe experiența reușitei.

Metodele didactice interactive, precum brainstormingul, „Știu – Vreau să știu – Am învățat", metoda cubului, dezbaterea, studiul de caz sau jocul de rol contribuie și ele la cultivarea cretivității în procesul educational. Aceste metode creează contexte în care elevul nu este doar receptor de informații, ci participant activ la construirea propriei învățări.

Reflecția pedagogică – condiție a îmbunătățirii educației

Reflecția pedagogică presupune analiza conștientă și sistematică a activității educaționale: a obiectivelor, metodelor utilizate, relației cu elevii și a rezultatelor obținute.

Profesorul reflexiv nu se limitează la întrebarea „Ce am predat?", ci se întreabă și „Ce au învățat elevii?", „Cum au învățat?", „Ce dificultăți au întâmpinat?" și „Ce pot îmbunătăți?".

O bună practică este utilizarea jurnalului reflexiv al profesorului, în care acesta consemnează după activitățile importante ceea ce a funcționat, dificultățile întâlnite și eventualele modificări necesare. Un astfel de demers permite adaptarea progresivă a strategiilor didactice la nevoile reale ale clasei.

Reflecția poate fi stimulată și în rândul elevilor prin autoevaluare și evaluare formativă. La finalul unei activități, elevii pot răspunde unor întrebări simple: „Ce am învățat astăzi?", „Ce mi s-a părut dificil?", „Ce am făcut bine?", „Ce aș putea îmbunătăți?". Aceste exerciții dezvoltă metacogniția, responsabilitatea și capacitatea de a-și monitoriza propriul progres.

Feedbackul are, de asemenea, un rol esențial. În locul unei evaluări centrate exclusiv pe notă, profesorul poate oferi un feedback orientat spre progres. Elevul trebuie să înțeleagă nu numai unde a greșit, ci și ce poate face pentru a-și îmbunătăți rezultatul.

Exemple de bune practici

Educația contemporană presupune conectarea școlii cu viața reală. De aceea, activitățile interdisciplinare constituie o practică esențială. De exemplu, o temă precum „Apa – resursă esențială" poate fi abordată din perspectiva științelor, geografiei, limbii române, educației civice și matematicii. Elevii pot analiza consumul de apă, pot realiza calcule, pot cerceta probleme de mediu, pot propune soluții pentru economisirea resurselor și pot redacta o poezie despre apă.

O altă bună practică este învățarea prin cooperare. Activitățile pe grupe îi învață pe elevi să asculte opiniile celorlalți, să-și valideze propria idee, să negocieze, să își asume responsabilități, să respecte diferențele și să accepte diversitatea. Profesorul trebuie să creeze însă reguli clare de colaborare și să urmărească implicarea tuturor membrilor grupului.

În contextul digital actual, utilizarea responsabilă a tehnologiei reprezintă un alt reper important. Instrumentele digitale pot fi folosite pentru documentare, realizarea unor produse creative, prezentări, exerciții interactive și colaborare. Totodată, elevii trebuie învățați să verifice

informațiile, să distingă sursele credibile de cele nesigure și să utilizeze tehnologia într-un mod echilibrat și responsabil.

O educație umanistă presupune și crearea unui climat educațional bazat pe respect, empatie și siguranță psihologică. Profesorul trebuie să valorizeze fiecare elev, să evite etichetarea și comparațiile permanente și să creeze oportunități reale de participare. Greșeala trebuie privită ca o componentă firească a învățării, nu ca un motiv de sancționare sau descurajare.

Concluzie

Cultivarea creativității și reflecția pedagogică sunt esențiale pentru construirea unei educații relevante în societatea contemporană. Școala trebuie să depășească modelul bazat predominant pe memorare și reproducere și să ofere elevilor contexte în care să exploreze, să creeze, să colaboreze, să argumenteze și să reflecteze asupra propriei învățări.

Prin proiecte, metode interactive, sarcini deschise, activități interdisciplinare, evaluare formativă, feedback și utilizarea responsabilă a tehnologiei, profesorul poate transforma clasa într-un spațiu al participării active și al dezvoltării personale. În același timp, reflecția permanentă asupra propriei practici permite cadrului didactic să răspundă mai bine diversității și complexității nevoilor elevilor.

În acest sens, educația relevantă și umanistă nu înseamnă doar transmiterea unor competențe utile pentru viitor, ci și formarea unor oameni capabili să gândească independent, să se raporteze responsabil la ceilalți și la societate și să participe activ la construirea unei lumi mai echilibrate și mai adaptate provocărilor contemporane.

Bibliografie:

1. Bocoș, M.D. - *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a IV-a. București: Editura Paralela 45, 2017
2. Enăchescu, E. - *Creativitatea copiilor. O abordare psihopedagogică*. București: Editura Universitară, 2015
3. Robinson, K. - *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Oxford: Capstone, 2011

STUDIU DE CAZ - Cultivarea creativității și reflecției pedagogice
Domeniul: Matematică — exemple de bune practici din activitatea didactică

Prof. Dragomir Ioan Cristian
Școala Gimnazială „Mănăstireanu Mihai" Predeal Sărari

1. Context și motivația studiului

Educația matematică se confruntă astăzi cu o provocare esențială: aceea de a depăși percepția disciplinei ca fiind un ansamblu rigid de reguli și proceduri, pentru a deveni un spațiu de gândire critică, creativitate și conectare cu realitatea. Într-o lume marcată de schimbări rapide, incertitudine și complexitate, elevii au nevoie nu doar de competențe de calcul, ci și de capacitatea de a formula întrebări, de a explora soluții multiple și de a reflecta asupra propriului mod de a învăța.

Prezentul studiu de caz analizează experiența unui colectiv de cadre didactice de matematică dintr-un liceu urban, care a implementat, pe parcursul unui an școlar, o serie de strategii didactice orientate spre cultivarea creativității matematice și a reflecției pedagogice, atât la nivelul elevilor, cât și la nivelul propriei practici de predare.

2. Problema identificată

La începutul demersului, cadrele didactice au constatat, prin observații la clasă și prin chestionare aplicate elevilor, următoarele aspecte problematice:

- Percepția matematicii ca disciplină „rece", desprinsă de viața reală și de interesele elevilor;
- Predominanța exercițiilor algoritmice, cu soluție unică, în detrimentul problemelor deschise;
- Nivel scăzut de implicare afectivă și motivațională, în special la elevii cu rezultate medii și slabe;
- Absența unor momente structurate de reflecție asupra procesului de învățare (metacogniție);
- Rutina profesională a cadrelor didactice, cu puține ocazii de reflecție asupra propriilor decizii pedagogice.

3. Obiectivele intervenției

Pornind de la aceste constatări, echipa de proiect și-a propus următoarele obiective:

- Dezvoltarea gândirii creative și divergente în rezolvarea problemelor matematice;
- Conectarea conținuturilor matematice cu situații autentice din viața cotidiană și cu alte discipline (abordare STEAM);
- Formarea unei culturi a reflecției — atât la elevi (jurnal de învățare), cât și la profesori (jurnal profesional, lesson study);
- Promovarea unei educații umaniste, centrate pe elev, pe emoții, pe cooperare și pe sens, nu doar pe performanță.

4. Metodologia studiului

Studiul a folosit o metodologie calitativă, de tip cercetare-acțiune, derulată pe parcursul unui an școlar, la clase de gimnaziu și liceu. Instrumentele de culegere a datelor au inclus: observarea sistematică a lecțiilor, portofoliile elevilor, jurnalele de reflecție ale profesorilor, interviuri semi-structurate și chestionare de satisfacție aplicate elevilor la finalul fiecărui semestru. Datele au fost triangulate pentru a surprinde atât efectele asupra elevilor, cât și transformările din practica profesorilor.

5. Descrierea intervenției didactice

5.1. Probleme deschise și „matematica fără răspuns unic"

În locul exercițiilor cu soluție fixă, profesorii au introdus periodic probleme deschise, care admit mai multe strategii de rezolvare și, uneori, mai multe răspunsuri valide (de exemplu: „Estimați câți metri de gard sunt necesari pentru curtea școlii, având la dispoziție doar o hartă aproximativă"). Elevii au fost încurajați să compare metodele, nu doar rezultatele.

5.2. Proiecte STEAM și matematica în context real

Au fost derulate proiecte interdisciplinare precum modelarea consumului energetic al școlii, analiza statistică a obiceiurilor alimentare ale colegilor sau proiectarea unui buget pentru o excursie, îmbinând matematica cu educația financiară, fizica și educația pentru sănătate. Aceste proiecte au oferit sens social conținuturilor abstracte.

5.3. Jurnalul reflexiv al elevului

La finalul fiecărei unități de învățare, elevii au completat un scurt jurnal, răspunzând la întrebări precum: „Ce am înțeles mai greu?”, „Ce strategie am folosit și de ce?”, „Cum aș putea explica acest concept unui coleg mai mic?”. Practica a stimulat metacogniția și a redus anxietatea față de disciplină.

5.4. Comunitatea de învățare a profesorilor (lesson study)

Profesorii de matematică s-au întâlnit lunar pentru a analiza împreună o lecție predată de unul dintre ei, discutând deschis dificultățile, reacțiile elevilor și posibilele îmbunătățiri. Acest exercițiu de reflecție colegială a contribuit la o cultură profesională bazată pe deschidere, nu pe evaluare punitivă.

5.5. Matematica și povestea — abordarea narativă

Concepte precum șirurile, funcțiile sau probabilitățile au fost introduse prin scurte povești sau contexte istorice (de exemplu, istoria numărului π sau dilema jocurilor de noroc care a condus la teoria probabilităților), umanizând disciplina și oferind elevilor o perspectivă culturală asupra matematicii.

6. Exemple de bune practici — sinteză

- „Problema săptămânii” — o provocare deschisă, afișată la avizierul clasei, la care elevii pot răspunde voluntar, individual sau în echipă, primind feedback formativ, nu notă;
- „Galeria soluțiilor” — expunerea, pe tablă sau digital, a mai multor moduri corecte de rezolvare a aceleiași probleme, valorizând diversitatea gândirii;
- „Ceasul reflecției” — ultimele 5 minute din fiecare lecție dedicate întrebării „Ce am învățat despre mine ca persoană care învață matematică?”;
- Portofoliul de creativitate matematică — colecție semestrială de probleme inventate chiar de elevi, pornind de la situații din viața lor;
- Rubrici de autoevaluare centrate pe proces (perseverență, originalitate, cooperare), nu doar pe corectitudinea rezultatului final.

7. Rezultate și reflecții

La finalul anului școlar, datele calitative au evidențiat o creștere a interesului declarat al elevilor pentru matematică, o diversificare a strategiilor de rezolvare utilizate spontan și o reducere a atitudinilor de tipul „nu sunt bun la matematică”. Profesorii au raportat o schimbare de perspectivă: de la rolul de transmițători de informație, spre cel de facilitatori ai gândirii și ai reflecției. Jurnalele profesionale au relevat, de asemenea, o mai mare conștientizare a propriilor prejudecăți didactice (de exemplu, tendința de a favoriza elevii care rezolvă rapid, în detrimentul celor care gândesc mai lent, dar profund).

> *„Am înțeles că a preda matematica înseamnă, de fapt, a crea spațiul în care elevul îndrăznește să greșească, să întrebe și să caute — nu doar să reproducă.” — reflecție a unui cadru didactic participant la studiu*

Nu au lipsit nici dificultățile: presiunea programei încărcate, timpul limitat pentru activități de reflecție și rezistența inițială a unor elevi obișnuiți cu modelul tradițional de predare. Aceste provocări au fost gestionate prin planificare graduală și prin integrarea reflecției în activități deja existente, nu ca sarcini suplimentare.

8. Concluzii și recomandări

Studiul de caz confirmă faptul că matematica poate deveni un teren fertil pentru cultivarea creativității și a reflecției, cu condiția ca profesorul însuși să adopte o postură reflexivă și deschisă. O educație matematică relevantă și umanistă nu renunță la rigoare, ci o îmbină cu sens, context și emoție, pregătind elevii nu doar să calculeze, ci să gândească critic într-o lume complexă și schimbătoare.

Pe baza experienței descrise, se recomandă:

- Integrarea sistematică a problemelor deschise și a proiectelor interdisciplinare în planificarea didactică;
- Instituționalizarea unor momente periodice de reflecție, atât pentru elevi, cât și pentru profesori;
- Formarea continuă a cadrelor didactice în direcția didacticii creative și a evaluării centrate pe proces;
- Construirea unor comunități profesionale de învățare (de tip lesson study) la nivelul catedrelor de matematică.

Bibliografie

1. Boaler, J. (2016). Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching. Jossey-Bass.
2. Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
3. Ministerul Educației (2022). Repere pentru proiectarea curriculumului la disciplina Matematică.
4. Ionescu, M., Radu, I. (2001). Didactica modernă. Editura Dacia, Cluj-Napoca.

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI PENTRU CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

Prof.Educ. Timpurie ERDEI RAMONA FLORICA,

G.P.P.NR,56,Oradea

1. „Cutia cu posibilități" – utilizarea materialelor deschise

O practică eficientă pentru stimularea creativității este amenajarea unui spațiu permanent cu materiale care nu au o singură utilizare prestabilită. Materialele deschise permit copilului să decidă ce va crea și cum va utiliza resursele puse la dispoziție.

Pot fi utilizate:

- cutii de carton;
- tuburi de hârtie;
- capace;
- role;
- bețe;
- pietricele;
- conuri;
- scoici;
- dopuri;
- bucăți de material textil;
- sfoară;
- nasturi;
- lemnișoare;
- materiale reciclabile.

Noile tendințe în educația timpurie recomandă folosirea materialelor deschise pentru a stimula explorarea, construcția, jocul imaginar și rezolvarea de probleme.

Exemplu de activitate

Tema: „Ce putem construi?"

Educatoarea pune la dispoziția copiilor o varietate de materiale, fără a prezenta un model.

Întrebarea inițială este:

„Priviți materialele. Ce credeți că putem construi cu ele?"

Copiii pot construi:

- o casă;

- un robot;
- un avion;
- un oraș;
- un animal;
- un parc;
- o navă spațială.

Educatoarea nu corectează produsul și nu oferă o soluție prestabilită. Ea observă și intervine prin întrebări:

- „Ce ai dori să construiești?”
- „Cum ai putea să faci construcția mai stabilă?”
- „Ce alt material ai putea folosi?”
- „Ce s-ar întâmpla dacă ai schimba această piesă?”
- „Cum ai putea construi altfel?”

Valoare formativă

Activitatea dezvoltă:

- imaginația;
- gândirea divergentă;
- flexibilitatea;
- capacitatea de rezolvare a problemelor;
- motricitatea fină;
- autonomia;
- cooperarea.

2. „Nu există un singur răspuns” – întrebările deschise

Argument pedagogic

Întrebările adresate copiilor influențează profund calitatea gândirii acestora. Întrebările închise, care solicită un singur răspuns, pot fi necesare în anumite contexte, dar întrebările deschise oferă mai mult spațiu pentru exprimarea ideilor și stimulează creativitatea.

Exemplu de bună practică

În timpul unei activități despre frunze, în loc de:

„Ce culoare are frunza?”

educatoarea poate întreba:

„Ce observați la această frunză?”

sau:

„Ce credeți că am putea face cu această frunză?”

Alte întrebări:

- „Ce s-ar întâmpla dacă frunza ar putea vorbi?”
- „Unde credeți că a călătorit această frunză?”
- „Cum am putea transforma frunzele într-o operă de artă?”
- „Ce poveste ar putea spune această frunză?”
- „Ce altă utilizare putem găsi pentru ea?”

Copiii pot formula răspunsuri foarte diferite, iar toate răspunsurile argumentate sunt valorizate.

Element inovativ

Educatoarea poate crea în grupă un panou intitulat:

„Ideile noastre care nu seamănă între ele”

Pe acesta sunt afișate ideile originale ale copiilor.

Scopul este transmiterea mesajului:

„Faptul că gândim diferit este o valoare.”

3. „Povestea care nu are sfârșit” – dezvoltarea imaginației

Descriere

Educatoarea citește o poveste până la un moment important și se oprește.

De exemplu:

„Iepurașul a ajuns în fața unei păduri necunoscute. A auzit un zgomot ciudat din spatele copacilor. S-a uitat în jur și…”

Povestea se oprește.

Copiii sunt invitați să continue.

Sarcini creative

Fiecare copil poate:

- inventa un final;

- desena ceea ce crede că a găsit iepurașul;
- interpreta personajul;
- construi decorul;
- inventa un dialog;
- propune mai multe variante de final.

La final, educatoarea poate întreba:

„Care dintre variantele voastre ar putea exista în aceeași poveste?”

Copiii pot combina ideile și pot crea o poveste colectivă.

Valoare formativă

Activitatea dezvoltă:

- imaginația;
- limbajul;
- exprimarea emoțiilor;
- gândirea narativă;
- capacitatea de a anticipa;
- originalitatea.

4. „Atelierul fără model” – arta procesuală

Una dintre cele mai relevante practici pentru cultivarea creativității este **arta procesuală (process art)**.

Spre deosebire de activitatea în care toți copiii realizează același produs după modelul educatoarei, arta procesuală pune accentul pe explorarea materialelor și pe alegerile copilului, ca o abordare bazată pe alegere, deschisă și cu intervenție minimă din partea adultului.

Exemplu

Educatoarea pregătește:

- hârtie de dimensiuni diferite;
- acuarele;
- bureți;
- pensule;
- bețișoare;
- frunze;
- materiale textile;
- dopuri;
- sfoară;
- elemente naturale.

Tema este:

„Descoperim ce pot face culorile și materialele.”

Nu există un model.

Copilul poate picta, imprima, combina culori, experimenta texturi sau crea forme abstracte.

Educatoarea evită:

„Nu așa se face.”

și preferă:

„Observ că ai încercat ceva diferit. Povestește-mi despre ceea ce ai făcut.”

Întrebări recomandate

- „Ce ai descoperit?”
- „Ce se întâmplă dacă amesteci aceste două culori?”
- „Ce material îți place cel mai mult?”
- „Cum ai putea continua?”
- „Ce ai schimba dacă ai mai face o dată?”

5. „Podul rezistent” – creativitate și STEAM

Situație-problemă

Educatoarea le spune copiilor:

„Trebuie să construim un pod peste care să poată trece o mașinuță. Cum putem face acest lucru?”

Materiale:

- paie;
- hârtie;
- cuburi;
- bețe;
- carton;
- bandă adezivă;
- capace.

Copiii lucrează individual sau în echipe.

Fiecare echipă construiește o soluție.

Etapa de testare

Mașinuța este pusă pe pod.

Unele construcții rezistă, altele se prăbușesc.

Educatoarea nu consideră eșecul un rezultat negativ.

Întrebările sunt:

- „De ce credeți că podul a căzut?”
- „Ce putem schimba?”
- „Ce material ar putea fi mai potrivit?”
- „Cum putem face podul mai puternic?”
- „Ce altă soluție putem încerca?”

Activitatea reflectă principiile explorării STEAM, în care întrebările deschise și situațiile-problemă îi sprijină pe copii să formuleze ipoteze, să testeze soluții și să își explice gândirea.

Competențe dezvoltate

- rezolvarea problemelor;
- gândirea logică;
- creativitatea;
- cooperarea;
- comunicarea;
- perseverența;
- inițiativa.

6. „Laboratorul de invenții” – copilul ca inventator

Într-un colț al grupei poate fi amenajat un **„Laborator de invenții”**.

Copiii primesc obiecte simple:

- linguri de lemn;
- cutii;
- role;
- elastice;
- capace;
- sfoară;
- carton;
- pahare de hârtie.

Provocarea:

„Inventează ceva care nu există.”

Copilul trebuie să:

1. formuleze o idee;
2. realizeze un desen;
3. construiască prototipul;
4. testeze invenția;
5. modifice ceea ce nu funcționează;
6. prezinte invenția colegilor.

Această activitate introduce, într-o formă accesibilă vârstei, un ciclu creativ:

idee → plan → construcție → testare → modificare → prezentare.

Este important ca produsul final să nu fie criteriul principal de evaluare. Procesul de gândire și disponibilitatea copilului de a încerca variante diferite sunt esențiale.

7. „Ora întrebărilor copiilor”

O practică foarte valoroasă este instituirea unei perioade săptămânale în care copiii pot adresa orice întrebare despre lumea din jur.

Se poate crea un panou:

„Vrem să aflăm…”

Copiii pot întreba:

- „De ce Luna nu cade?”
- „Unde doarme vântul?”
- „De ce unele plante au flori?”
- „Cum știe o furnică unde să meargă?”
- „De ce plouă?”
- „Cum se construiește o casă?”

Educatoarea nu trebuie să ofere imediat răspunsul.

Poate spune:

„Cum am putea afla?”

Această formulare schimbă rolul copilului: din receptor al informației devine **investigator**.

Întrebările deschise de acest tip susțin curiozitatea, limbajul, gândirea critică și creativitatea.

8. „Orașul nostru imaginar” – proiect colaborativ

Durata

1–2 săptămâni.

Întrebarea de pornire

„Dacă am putea construi un oraș în care tuturor copiilor le-ar plăcea să trăiască, cum ar fi?”

Copiii discută despre:

- case;
- școli;
- parcuri;
- spitale;
- biblioteci;
- mijloace de transport;
- spații pentru animale;
- zone verzi;
- locuri de joacă.

Ulterior, orașul este construit din materiale reciclabile.

Fiecare copil poate avea o contribuție.

Element de creativitate

Nu se oferă un model al orașului.

Copiii decid:

- cum arată clădirile;
- unde sunt amplasate;
- cum circulă oamenii;
- ce reguli există;
- ce spații sunt necesare.

Extensie

Copiii pot inventa:

„Regulile orașului nostru”

De exemplu:

- Toți oamenii au voie să se joace.
- Animalele trebuie protejate.
- Copiii au dreptul să pună întrebări.
- Nimeni nu râde de ideea altuia.

Astfel, creativitatea este conectată cu educația civică, socială și emoțională.

9. „Transformă obiectul!" – flexibilitate cognitivă

Educatoarea prezintă un obiect simplu, de exemplu o cutie.

Întrebarea:

„Câte lucruri poate fi această cutie?"

Copiii pot spune:

- casă;
- mașină;
- robot;
- televizor;
- pat;
- vapor;
- castel;
- avion;
- magazin;
- cuib de pasăre.

Apoi, copiii trebuie să transforme fizic obiectul într-una dintre ideile lor.

Activitatea stimulează **flexibilitatea cognitivă** și capacitatea de a atribui obiectelor noi funcții și semnificații.

Materialele deschise, inclusiv cutii, tuburi, materiale reciclabile și elemente naturale, sunt recomandate tocmai pentru că permit multiple utilizări și încurajează copilul să preia inițiativa.

10. „Greșeala care ne ajută" – schimbarea raportării la eroare

Într-un mediu creativ, copilul trebuie să simtă că poate încerca fără teama de a fi sancționat pentru o soluție nereușită.

Educatoarea poate crea un panou:

„Astăzi am încercat și nu a funcționat"

Copiii povestesc:

- ce au încercat;
- ce nu a funcționat;
- de ce cred că s-a întâmplat;
- ce ar încerca data viitoare.

Exemplu:

„Turnul meu a căzut.”

Educatoarea:

„Ce ai descoperit despre turn?”

și nu:

„Ai construit greșit.”

Această abordare dezvoltă perseverența și disponibilitatea de a experimenta. Literatura de specialitate privind creativitatea în educația timpurie subliniază importanța unui climat în care copiii pot risca, greși, revizui și încerca din nou.

11. „Muzeul ideilor copiilor”

La finalul unei săptămâni sau al unui proiect, grupa poate organiza un mic muzeu.

Sunt expuse:

- desene;
- construcții;
- fotografii;
- povești;
- invenții;
- materiale naturale;
- produse realizate individual sau în echipă.

Fiecare copil poate prezenta:

„Aceasta este ideea mea.”

Colegul poate întreba:

„Cum ai făcut?”

sau:

„Ce ai vrea să mai adaugi?”

Accentul este pus pe **proces și reflecție**, nu pe comparația dintre copii.

12. „Copilul devine profesor”

O practică foarte eficientă este ca, periodic, un copil să explice colegilor cum a realizat ceva.

De exemplu:

„Astăzi, Andrei ne va arăta cum a construit robotul.”

Copilul explică:

- de unde a pornit;
- ce materiale a folosit;
- ce problemă a întâmpinat;
- cum a rezolvat-o.

Rolul educatoarei este de moderator.

Această practică dezvoltă:

- autonomia;
- comunicarea;
- încrederea în sine;
- metacogniția;
- capacitatea de argumentare;
- valorizarea ideilor personale.

13. „Povestea în mai multe forme”

O poveste poate fi transformată în:

desen → dramatizare → construcție → muzică → dans → poveste digitală.

De exemplu, după lectura unei povești despre o pădure:

- un copil desenează pădurea;
- altul construiește decorul;
- altul inventează un animal;
- altul creează sunetele pădurii;
- un grup dramatizează povestea;
- un alt grup inventează un final nou.

Astfel, aceeași temă este abordată prin mai multe modalități de exprimare.

Această practică respectă principiul potrivit căruia creativitatea se poate manifesta prin arte vizuale, muzică, dans, teatru, limbaj, joc și rezolvarea problemelor, nu doar prin desen și pictură.

14. „Natura ca atelier de creație”

Educatoarea organizează o explorare în curtea grădiniței sau într-un spațiu natural.

Copiii colectează, acolo unde este permis și fără a afecta mediul:

- frunze căzute;
- crenguțe;
- pietricele;
- conuri;
- semințe.

Provocarea:

„Putem crea o imagine folosind numai ceea ce găsim în natură?”

Copiii pot realiza:

- animale;
- personaje;
- case;
- mandale;
- peisaje;
- povești vizuale.

La final, fiecare copil explică:

„Ce ai creat și de ce?”

Activitatea combină creativitatea cu educația ecologică și cu dezvoltarea sensibilității față de natură.

15. „Un obiect, o sută de povești” – parteneriat cu familia

Fiecare familie primește sarcina de a alege un obiect banal:

- o lingură;
- o cheie;
- o piatră;
- o cutie;
- o fotografie;
- o jucărie veche.

Copilul și familia inventează împreună o poveste despre obiect.

La grădiniță, copiii prezintă poveștile.

Activitatea poate deveni o expoziție:

„Lucrurile obișnuite au povești neobișnuite”

Această practică creează continuitate între educația formală și experiența familială și îi ajută pe copii să descopere că obiectele cotidiene pot fi reinterpretate creativ.

16. Exemplu de bună practică integrată: „De la întrebare la invenție”

Aceasta poate constitui un **proiect demonstrativ** pentru tema articolului.

Tema proiectului

„Cum putem face viața mai ușoară?”

Etapa 1 – Întrebarea

Copiii identifică lucruri care le sunt dificile:

- strângerea jucăriilor;
- transportarea obiectelor;
- udatul plantelor;
- păstrarea materialelor;
- deplasarea prin spațiu.

Etapa 2 – Ideile

Fiecare copil propune o soluție.

Etapa 3 – Desenul

Copiii desenează invenția.

Etapa 4 – Prototipul

Folosesc materiale reciclabile pentru a construi un model.

Etapa 5 – Testarea

Invenția este testată.

Etapa 6 – Îmbunătățirea

Copiii răspund la întrebarea:

„Ce putem schimba pentru ca invenția să funcționeze mai bine?”

Etapa 7 – Prezentarea

Fiecare copil sau echipă își prezintă invenția.

Etapa 8 – Reflecția

Copiii completează oral:

„La început am crezut că…”

„Apoi am descoperit că…”

„Data viitoare aș…”

Această practică valorifică întregul proces creativ și integrează limbajul, matematica, științele, arta, motricitatea, cooperarea și dezvoltarea socioemoțională.

17. Instrument de observare a creativității

Pentru ca exemplele de bune practici să aibă și valoare științifică, educatoarea poate utiliza o grilă simplă de observație.

Indicator urmărit	Rareori	Uneori	Frecvent
Propune idei proprii			
Formulează întrebări			
Găsește mai multe soluții			
Utilizează materialele în mod original			
Acceptă ideile colegilor			
Modifică o soluție care nu funcționează			
Perseverează în rezolvarea unei probleme			
Explică propriile alegeri			
Participă la jocuri de rol			
Utilizează imaginația în joc			
Acceptă situații neprevăzute			
Propune finaluri alternative pentru povești			

Instrumentul nu trebuie folosit pentru clasificarea copiilor în „creativi” și „necreativi”, ci pentru identificarea progresului individual și pentru adaptarea intervenției pedagogice.

18. Condiții pentru transferul bunelor practici în activitatea zilnică

Pentru ca aceste exemple să nu rămână activități izolate, este necesară transformarea lor într-o **cultură a creativității** la nivelul grupei.

Aceasta presupune:

1. Un mediu flexibil

Copiii să poată accesa materiale și să poată face alegeri.

2. Timp suficient

Creativitatea nu poate fi stimulată permanent prin activități foarte scurte și strict delimitate.

3. Întrebări autentice

Educatoarea trebuie să fie interesată de ideea copilului, nu să folosească întrebarea doar pentru a obține răspunsul anticipat.

4. Acceptarea diversității

Produsele diferite nu trebuie corectate pentru a deveni identice.

5. Valorizarea procesului

„Cum ai gândit?” este adesea mai important decât „Ce ai făcut?”.

6. Dreptul de a greși

Copilul trebuie să poată experimenta fără teama de sancțiune.

7. Documentarea

Fotografiile, observațiile și portofoliile pot evidenția evoluția procesului creativ.

8. Parteneriatul cu familia

Părinții trebuie informați că dezvoltarea creativității continuă și acasă.

Concluzie

Bunele practici pentru cultivarea creativității în grădiniță nu presupun neapărat activități sofisticate sau costisitoare. Ele presupun, înainte de toate, **o schimbare de perspectivă asupra copilului și asupra învățării**.

Copilul nu este doar cel care execută o sarcină, ci cel care:

întreabă → imaginează → propune → experimentează → greșește → modifică → creează → explică → reflectează.

Educatoarea devine astfel designer al unor contexte de învățare în care există spațiu pentru curiozitate, alegere, explorare și originalitate.

În acest sens, o practică pedagogică poate fi considerată cu adevărat creativă atunci când nu îi spune copilului **„fă așa”**, ci îi oferă posibilitatea de a descoperi:

„Ce ai putea face tu?”

Această schimbare aparent simplă constituie una dintre bazele unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii contemporane. Cercetările și recomandările actuale pentru educația timpurie susțin tocmai această combinație dintre medii bogate în materiale deschise, joc, întrebări autentice, explorare și intervenție pedagogică atent dozată.

Studiu de caz: exemple de bune practici aplicate în predarea limbii și literaturii române

Prof. Farcaș - Curalariu Mirela
Școala Gimnazială Nr. 6, Timișoara

Prezentul articol propune un studiu de caz centrat pe exemple de bune practici aplicate în predarea disciplinei limba și literatura română, la nivel gimnazial și liceal. Pornind de la premisa că eficiența actului didactic depinde deopotrivă de creativitatea profesorului și de capacitatea acestuia de a reflecta asupra propriei practici, lucrarea documentează patru demersuri didactice concrete — atelierul de scriere creativă, dezbaterea literară, jurnalul de lectură al elevului și proiectul intertextual și transdisciplinar. Pentru fiecare practică sunt descrise contextul de aplicare, demersul didactic și rezultatele observate, urmate de o discuție privind implicațiile pentru formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de limba și literatura română.

1. Introducere

Disciplina limba și literatura română ocupă un loc particular în cadrul curriculumului școlar, îmbinând dimensiunea normativă a limbii cu dimensiunea interpretativă, estetică și identitară a textului literar. Această dublă natură a disciplinei impune profesorului o combinație de rigoare metodologică și flexibilitate creativă, precum și o disponibilitate constantă de a reflecta asupra eficienței strategiilor didactice utilizate.

Prezentul studiu de caz își propune să documenteze un set de practici didactice aplicate la clasă, considerate relevante pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, gândire critică și sensibilitate estetică ale elevilor. Fiecare practică este analizată din perspectiva contextului de aplicare, a demersului didactic urmat și a rezultatelor observate, oferind astfel repere aplicabile altor cadre didactice interesate de inovarea propriei practici.

2. Context și metodologie

Practicile descrise în continuare au fost selectate pe baza a trei criterii: relevanța pentru obiectivele curriculare ale disciplinei, gradul de implicare activă a elevilor și potențialul de a genera reflecție profesională sistematică din partea profesorului. Fiecare exemplu este prezentat după o structură unitară — context, demers didactic, rezultate și reflecție — pentru a facilita compararea și eventuala adaptare a practicilor la alte contexte de predare.

3. Exemple de bune practici

3.1. Atelierul de scriere creativă pornind de la un text canonic

Context. La finalul unei unități de învățare dedicate prozei scurte românești (de exemplu, o schiță de I.L. Caragiale), elevii au fost invitați să rescrie un episod al textului din perspectiva unui personaj secundar.

Demers didactic. Activitatea a fost structurată în trei etape: (1) discuție ghidată despre construcția personajelor și despre punctul de vedere narativ; (2) exercițiu individual de scriere, cu repere de sprijin (întrebări orientative, fișă de plan); (3) lectură voluntară a textelor produse și discuție colectivă asupra efectelor schimbării perspectivei narative.

Rezultate și reflecție. Elevii au demonstrat o înțelegere mai profundă a mecanismelor narative și a intenției auctoriale. Profesorul a consemnat în jurnalul reflexiv observația că elevii cu dificultăți de exprimare orală au avut, în acest format, o participare mai activă, ceea ce a condus la reconsiderarea frecvenței acestui tip de activitate în proiectarea didactică ulterioară.

3.2. Dezbaterea literară pe teme actuale

Context. Studierea unui roman din canonul școlar (de exemplu, un text de Marin Preda) a fost dublată de o dezbatere structurată pe o temă etică desprinsă din text (raportul individ–comunitate, responsabilitate morală).

Demers didactic. Clasa a fost împărțită în două echipe, fiecare susținând o poziție argumentată pe baza textului și a unor conexiuni cu realitatea contemporană. Profesorul a moderat dezbaterea și a notat momentele în care argumentarea elevilor a depășit nivelul anticipat, precum și punctele în care aceștia au întâmpinat dificultăți de interpretare.

Rezultate și reflecție. Activitatea a favorizat dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de argumentare orală. Reflecția ulterioară a profesorului a condus la ajustarea listei de întrebări-suport, pentru a preveni simplificarea excesivă a temelor morale complexe.

3.3. Jurnalul de lectură al elevului

Context. Pe parcursul unui semestru, elevii au completat un jurnal de lectură personal, în care au consemnat reacții, întrebări și conexiuni personale la textele studiate, atât cele din canon, cât și lecturi individuale.

Demers didactic. Profesorul a oferit periodic feedback individualizat, fără a evalua punitiv conținutul jurnalului, ci încurajând autenticitatea și profunzimea reflecției. Instrumentul a fost utilizat și ca punct de plecare pentru discuții individuale de orientare a lecturii.

Rezultate și reflecție. Jurnalul a devenit un instrument dublu: pentru elev, un spațiu de reflecție personală asupra lecturii; pentru profesor, o sursă valoroasă de informații pentru reflecția asupra propriei practici, permițând identificarea unor tipare de receptare și adaptarea ulterioară a selecției de texte.

3.4. Proiectul intertextual și transdisciplinar

Context. O poezie eminesciană a fost pusă în relație cu o piesă muzicală contemporană și cu o operă de artă vizuală, în cadrul unui proiect care a implicat colaborarea cu profesorii de educație muzicală și educație plastică.

Demers didactic. Elevii au analizat, în echipe, modul în care aceeași temă (de exemplu, timpul, iubirea, natura) este tratată în cele trei limbaje artistice, finalizând proiectul printr-o prezentare multimedia.

Rezultate și reflecție. Abordarea transdisciplinară a sporit motivația elevilor și a facilitat înțelegerea textului literar în raport cu sensibilitatea culturală contemporană. Reflecția colegială ulterioară, realizată împreună cu ceilalți profesori implicați, a evidențiat nevoia unei planificări mai riguroase a timpului alocat colaborării interdisciplinare.

4. Discuție

Analiza comparativă a celor patru practici relevă câteva elemente comune, relevante pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de limba și literatura română:

- centrarea pe elev și pe experiența sa de lectură, nu doar pe conținutul textual în sine;
- utilizarea reflecției — sub formă de jurnal, discuție colegială sau observație sistematică — ca instrument de validare și rafinare a practicilor didactice;
- deschiderea către conexiuni intertextuale și transdisciplinare, care sporesc relevanța actului didactic pentru elevul contemporan;
- necesitatea unei planificări atente, în special în cazul activităților colaborative sau interdisciplinare, pentru a evita superficialitatea abordării.

5. Concluzii

Exemplele prezentate demonstrează că aplicarea sistematică a principiilor creativității și reflecției pedagogice la disciplina limba și literatura română conduce la o mai bună implicare a elevilor, la o înțelegere mai profundă a textului literar și la o dezvoltare profesională continuă a cadrului didactic. Recomandăm ca astfel de practici să fie documentate și diseminate în cadrul comunităților de practică din școli, pentru a sprijini o cultură didactică reflexivă și inovatoare.

Bibliografie selectivă

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Pamfil, A. (2016). Limba și literatura română în școala primară și gimnazială. Perspective complementare. Pitești: Editura Paralela 45.

Parfene, C. (1999). Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura Polirom.

Goia, V. (2002). Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Craft, A. (2005). Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. London: Routledge.

Exemplu de bună practică

„Pașaport pentru 7 continente” – învățare prin explorare și educație interculturală în educația timpurie

Autor: Gavrila Maria Papusa
Profesor pentru educație timpurie

Argument

Copiii învață cel mai bine atunci când descoperă lumea prin joc și experiențe directe. Activitatea „Pașaport pentru 7 continente” a fost concepută ca un proiect interdisciplinar prin care preșcolarii au explorat diversitatea culturală, geografică și naturală a planetei, dezvoltând curiozitatea, respectul pentru diversitate și dorința de a învăța.

Grup țintă

Grupa mare (5–6 ani).

Scop

Formarea unei imagini de ansamblu asupra celor șapte continente prin activități interactive și creative.

Obiective

• identificarea celor șapte continente;
• cunoașterea unor elemente reprezentative (animale, tradiții, monumente, steaguri, hrană);
• dezvoltarea comunicării, colaborării și creativității;
• cultivarea respectului față de diversitatea culturală și față de mediul înconjurător.

Resurse

Pașapoarte simbolice realizate pentru copii, hartă și glob, imagini, costume și accesorii specifice diferitelor culturi, fișe, materiale pentru lucru practic, muzică tradițională și materiale multimedia.

Desfășurarea activității

Fiecare continent a reprezentat o etapă a unei călătorii imaginare. La începutul fiecărei activități, copiii primeau o ștampilă în pașaportul personal. Au descoperit animale specifice, au ascultat muzică tradițională, au realizat steaguri, au aflat informații despre monumente celebre și au participat la jocuri și ateliere inspirate din cultura fiecărui continent. Activitățile au integrat domeniile limbaj, științe, educație artistică, educație pentru societate și motricitate.

Elemente de inovare

Utilizarea pașaportului ca instrument motivațional, învățarea prin joc de rol, integrarea mai multor domenii experiențiale și folosirea materialelor vizuale și senzoriale pentru consolidarea cunoștințelor.

Rezultate obținute

Copiii au manifestat interes constant, au reținut cu ușurință informațiile despre continente și au demonstrat deschidere față de alte culturi. Activitatea a stimulat exprimarea orală, creativitatea, colaborarea și dorința de explorare.

Impact educațional

Proiectul a contribuit la dezvoltarea competențelor de comunicare, a spiritului de observație și a educației interculturale, oferind copiilor experiențe de învățare memorabile și atractive.

Concluzii

„Pașaport pentru 7 continente” reprezintă un exemplu de bună practică deoarece transformă învățarea într-o aventură. Copiii sunt implicați activ, descoperă lumea prin experiențe concrete și își dezvoltă competențe esențiale pentru o societate deschisă, diversă și aflată într-o continuă schimbare.

Când Dunărea devine cântec – creativitate și inspirație la ora de geografie

Profesor învățământ primar Gheorghe Gabriela
Școala Gimnazială Nr. 2 Chitila, Ilfov

Geografia este una dintre disciplinele care îi provoacă pe elevii clasei a IV-a să privească lumea din jur cu mai multă atenție. Este pentru prima dată când se întâlnesc, într-un mod organizat, cu harta țării, cu formele de relief, cu apele, județele, orașele, resursele naturale sau activitățile economice. Sunt multe denumiri noi, multe informații exacte și, inevitabil, apare și nevoia de a memora. Tocmai de aceea, mi-am pus întrebarea: *Cum putem face loc creativității într-o disciplină în care informația trebuie să rămână exactă?*

Am pornit de la ideea că a fi creativ nu înseamnă doar să desenezi, să compui sau să inventezi povești. Creativitatea poate însemna și să găsești o altă cale de a spune ceea ce ai învățat. Astfel, la orele de geografie, am început să le propun copiilor mici provocări. Informațiile trebuiau să fie corecte, harta trebuia citită cu atenție, denumirile trebuiau folosite potrivit, dar modul de prezentare putea fi ales de ei.

Le-am propus să lucreze individual sau în perechi, grupe mici și să pregătească diferite prezentări. Nu mi-am dorit prezentări identice, în care fiecare copil să vină în fața clasei și să citească informațiile găsite. Am vrut ca fiecare să își pună puțin amprenta asupra temei și să găsească o modalitate prin care să îi facă și pe colegi curioși.

Una dintre primele provocări a fost prezentarea localității bunicilor. Am ales intenționat un loc care are pentru copil o semnificație personală. Dintr-odată, geografia nu mai vorbea doar despre localități reprezentate prin semne pe hartă. Vorbea despre locul în care se află casa bunicilor, despre drumul făcut în vacanță, despre un râu cunoscut, despre dealul pe care copilul s-a jucat sau despre un oraș în care merge cu plăcere.

Pentru a pregăti prezentarea, copiii au trebuit să afle unde este situată localitatea, cărui județ îi aparține, ce forme de relief există în zonă, ce ape se găsesc în apropiere și care sunt principalele ocupații ale oamenilor. Unii au adăugat fotografii, alții au întrebat părinții sau bunicii. Astfel, o temă de geografie a devenit și un prilej de dialog în familie.

Am continuat cu prezentarea unei ape curgătoare. De această dată, copiii trebuiau să urmărească un traseu: de unde izvorăște apa, prin ce locuri trece, unde se varsă și ce importanță are pentru oameni. Apoi am ajuns la munți. Fiecare elev sau pereche a putut prezenta o grupă de munți, iar pe lângă informațiile geografice au apărut imagini, obiective turistice, plante, animale și experiențe din excursiile copiilor.

Am observat că, atunci când le-am oferit libertate în alegerea formei de prezentare, lucrurile au început să devină mult mai interesante. O prezentare s-a transformat în știre. Alta a devenit interviu. Au apărut mici dramatizări, dialoguri și cântece. Copiii nu mai veneau doar să răspundă la lecție, ci veneau cu dorința de a le arăta celorlalți ce au pregătit.

Un exemplu care mi-a rămas în minte este cel al Dunării. În mod obișnuit, lecția presupune o serie de informații foarte clare: pe unde intră Dunărea în țară, ce traseu urmează, ce orașe întâlnește, unde formează graniță, pe unde iese din țară și cum ajunge la vărsarea în Marea Neagră. La acestea se adaugă Delta Dunării și importanța economică a fluviului.

Noi am încercat să privim Dunărea ca pe o călătoare.

Am urmărit-o pe hartă de la intrarea în România până la vărsare și, pe parcurs, am adăugat povești. Am vorbit despre locuri, despre istorie, despre transport, hidroenergie, pescuit, agricultură și turism. Geografia s-a întâlnit firesc cu istoria și cu economia.

Și apoi Dunărea a devenit cântec.

Informațiile geografice au fost transformate în versuri simple și ritmate. Pentru copii, nu a fost nimic nefiresc în acest lucru. Din contră, au primit imediat provocarea cu entuziasm. Am

constatat că informațiile care puteau părea greu de reținut au devenit mai ușor de ordonat atunci când au fost legate de ritm și melodie.

Mi-am dat seama atunci că nu trebuie să alegem între informație și creativitate. Le putem avea pe amândouă. Dunărea trebuie să rămână pe traseul ei real, indiferent cât de frumos sună cântecul nostru. Un vârf de munte nu își poate schimba altitudinea pentru ca o rimă să iasă mai bine. Un județ nu își schimbă poziția pe hartă pentru ca prezentarea să fie mai spectaculoasă. Tocmai aceasta a devenit una dintre regulile noastre: **putem fi cât de creativi dorim în felul în care prezentăm, dar informația trebuie să rămână corectă.**

O altă activitate foarte simplă a pornit de la numerele de înmatriculare ale autoturismelor. Prescurtările județelor au devenit un joc de geografie. AG, BV, CT, IS, TM – ce județe se ascund în spatele acestor litere? Unde le găsim pe hartă? Ce știm despre ele?
Surpriza a venit după aceea. Jocul nu a rămas în clasă. Copiii au început să observe mașinile întâlnite pe stradă și să recunoască județele. Veneau apoi la școală și îmi spuneau ce indicative descoperiseră. Pentru mine, acesta a fost unul dintre cele mai clare semne că o informație învățată la școală poate deveni parte din viața copilului.

Am încercat să păstrez aceeași abordare și atunci când am discutat despre industrie și agricultură. Dincolo de denumiri și clasificări, am încercat să pornim de la întrebarea „De ce?”. De ce într-o anumită zonă se cultivă anumite plante? De ce apar anumite activități industriale acolo unde există resurse? De ce unele regiuni sunt mai potrivite pentru turism? Copiii au început astfel să vadă legături între relief, climă, resurse și activitatea oamenilor.
Treptat, am observat și o schimbare a rolurilor în clasă. Eu nu mai eram permanent persoana care oferea informația, iar elevii nu mai erau doar cei care o primeau. Pentru câteva minute, copilul care pregătise tema devenea cel care avea ceva de spus, iar colegii deveneau publicul său. Uneori apăreau întrebări la care nu avea imediat răspuns. Nu am privit aceste momente ca pe un eșec. Din contră, întrebarea la care trebuie să mai cauți un răspuns poate fi începutul unei noi învățări.

Activitățile în perechi au avut un avantaj în plus. Copiii au descoperit că nu trebuie să fie buni la aceleași lucruri pentru a realiza împreună o prezentare reușită. Unul putea căuta informațiile, celălalt putea desena. Unul avea curaj să vorbească în fața clasei, celălalt găsea ideea prezentării. Un copil pasionat de muzică putea propune un cântec, în timp ce altul prefera să devină reporter. Fiecare putea aduce ceva al său.

Cred că aici se află una dintre cele mai frumoase posibilități ale educației creative. Nu înseamnă să transformăm fiecare lecție într-un spectacol și nici să renunțăm la rigoarea disciplinei. Înseamnă să îi oferim copilului mai multe căi prin care să ajungă la învățare și mai multe modalități prin care să arate ceea ce știe.

Pentru mine, aceste ore au fost și un exercițiu de reflecție asupra propriei activități. Uneori, din dorința de a ne asigura că elevii au reținut toate informațiile, riscăm să le spunem noi prea mult. Pregătim explicația, întrebările, răspunsurile așteptate și drumul până la ele. Dar ce se întâmplă dacă, din când în când, le oferim doar punctul de plecare și îi lăsăm pe ei să găsească drumul?

Am descoperit că pot apărea soluții la care noi, adulții, nu ne-am fi gândit. O lecție poate deveni știre. Un munte poate fi prezentat printr-un interviu. Indicativul unei mașini poate porni o căutare pe hartă. Iar Dunărea poate deveni cântec.

La finalul clasei a IV-a, îmi doresc, desigur, ca elevii să cunoască formele de relief ale României, principalele ape, orașe și județe și să poată utiliza corect o hartă. Dar îmi doresc și altceva. Când pleacă într-o excursie, să privească pe fereastră și să se întrebe prin ce formă de relief trec. Când traversează un râu, să vrea să afle cum se numește și unde se varsă. Când văd un indicativ auto necunoscut, să fie curioși să descopere județul. Să înțeleagă că geografia nu se termină odată cu ora din program.

Poate că acesta este unul dintre cele mai importante lucruri pe care le putem face ca profesori: să nu oferim copiilor doar informații, ci și motive pentru a rămâne curioși.
Iar dacă, pentru a reține drumul unui fluviu, un copil simte nevoia să îl transforme în cântec, atunci să îl lăsăm să cânte. Geografia va rămâne la fel de exactă, dar lecția va fi, cu siguranță, mai vie.

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale (2014), *Programa școlară pentru disciplina Geografie – clasa a IV-a*, aprobată prin O.M.E.N. nr. 5003/02.12.2014, București.
2. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
3. Cucoș, C. (2014), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
4. Dulamă, M. E. (2010), *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

7.10.2025

Bună dimineața , elevi conștiincioși !

🎭 Dialogul

- 👧 - Bună dimineaţa, Andrei! 🌞
- 👦 - Bună, Maria! Ce frumos e afară azi! 🌈
-
- 👧 - Vrei să te joci cu mine în pauză? 🏃
- 👦 - Da, cu plăcere! Promit că te las să alegi jocul. 🎲
-
- 👧 -Mulţumesc, Andrei! 😊
- 👦 -Cu drag! Poţi, te rog, să îmi împrumuţi un creion? 🖍️
-
- 👧 -Sigur, uite-l! 💙
- 👦 -Mulţumesc mult! Promit că ţi-l dau înapoi la sfârşitul orei. 🙏
-
- 👧 -Ai grijă să nu-l pierzi! 😄
- 👦 - Aoleu, ieri chiar am pierdut unul... Îmi pare rău! 😔
-
- 👧 - Nu-i nimic, se mai întâmplă! Hai să fim atenţi azi! 🌟
-
- 👩‍🏫 - Bravo, copii! 👏 Îmi place că vorbiţi frumos şi politicos. Felicitări! 🏅

🖊️ Cerințe:

1. 1️⃣ Citește cu voce tare dialogul împreună cu un coleg.
2. 2️⃣ Colorează fiecare replică cu o culoare diferită, după tipul de act de vorbire: 🔵 Salutare 🟢 Întrebare 🟡 Cerere 🟣 Promisiune 🟠 Mulţumire 🔴 Scuză 🟤 Sfat 🟢 Felicitare.
3. 3️⃣ Scrie sub fiecare replică ce fel de act de vorbire este. Exemplu: „Bună dimineața, Andrei!” – salutare.
4. 4️⃣ Completează tu dialogul cu două replici noi în care să foloseşti: ✳️ o rugăminte ✳️ o felicitare.
5. 🔢 **Rotunjim şi estimăm**
   a) Rotunjește numerele de mai jos la zeci:
   👉 34 → ___ 78 → ___ 62 → ___ 89 → ___ 45 → ___
6. Bifează răspunsul corect ✅
   a) 47 este mai aproape de:
   ☐ 40 ☐ 50

b) 163 este mai aproape de:
☐ 100 ☐ 200
c) 278 este mai aproape de:
☐ 200 ☐ 300
d) 835 este mai aproape de:
☐ 800 ☐ 900

7. 🧠 Probleme aplicative

a) Într-o clasă sunt 28 de elevi. Aproximativ, câți elevi sunt?
👉 Răspuns: cam ____

b) În curtea școlii sunt 93 de copaci. Estimează câți copaci sunt în total.
👉 Răspuns: cam ____

c) Ana are 46 de mărgele, iar Maria are 53. Cam câte mărgele au împreună?
👉 Răspuns: cam ____

8. 🚿 Potrivește!

Unește printr-o linie obiceiul cu imaginea potrivită (sau cuvântul).

Obicei sănătos	Imagine/Cuvânt potrivit
Mă spăl pe mâini	💧 apă și săpun
Dorm suficient	😴 odihnă
Mănânc fructe	🍎 vitamine
Fac mișcare	🤸 energie

💬 Noutăți .....

„O zi plină de vorbe frumoase”!

GHID DE BUNE PRACTICI

Dezvoltarea competențelor digitale la clasele primare

Prof. Godja Nicoleta Mariana,

Școala Gimnazială Nr.1 Strâmtura, Maramureș

Introducere

Transformările tehnologice din ultimii ani au modificat semnificativ modul în care copiii comunică, se informează, învață și interacționează cu lumea. În acest context, dezvoltarea competențelor digitale reprezintă o componentă importantă a educației contemporane, inclusiv la nivelul învățământului primar.

Competența digitală nu înseamnă doar capacitatea de a utiliza un calculator, o tabletă sau un telefon. Ea presupune și abilitatea de a căuta și selecta informații, de a comunica responsabil, de a crea conținut digital, de a proteja datele personale și de a utiliza tehnologia în condiții de siguranță. Cadrul european DigComp 2.2 structurează competența digitală în cinci domenii: alfabetizare informațională și de date, comunicare și colaborare, creare de conținut digital, siguranță și rezolvarea problemelor.

În România, această orientare este susținută de **Cadrul de competențe digitale pentru elevi**, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 6466/2024. Documentul stabilește competențele digitale urmărite pentru elevii din învățământul preuniversitar și utilizează ca reper DigCompRo, construit pe baza cadrului european DigComp 2.2.

Scopul prezentului ghid este de a oferi cadrelor didactice din învățământul primar exemple concrete și ușor de aplicat pentru integrarea tehnologiei în procesul instructiv-educativ.

1. Principii de bază pentru dezvoltarea competențelor digitale

Integrarea tehnologiei în activitatea didactică trebuie să pornească de la obiectivele educaționale și nu de la instrumentul digital disponibil.

Principiul 1 – Tehnologia trebuie să servească învățării

Un instrument digital este valoros atunci când îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine un concept, să exerseze, să creeze, să colaboreze sau să reflecteze. Utilizarea tehnologiei doar pentru „modernizarea” aparentă a lecției nu reprezintă o practică eficientă.

Principiul 2 – Învățarea trebuie să fie activă

Elevul trebuie să fie utilizator și creator, nu doar consumator de conținut digital. Activitățile trebuie să îi ofere posibilitatea de a căuta, selecta, organiza și produce informații.

Principiul 3 – Siguranța digitală este prioritară

La clasele primare, copiii trebuie să învețe de timpuriu reguli privind parolele, datele personale, comportamentul online, comunicarea respectuoasă și identificarea situațiilor periculoase.

Principiul 4 – Activitățile digitale trebuie adaptate vârstei

Instrumentele, durata activităților și gradul de dificultate trebuie raportate la particularitățile de vârstă ale elevilor. Pentru clasele mici, activitățile scurte, vizuale și interactive sunt mai potrivite.

Principiul 5 – Digitalul trebuie combinat cu experiența directă

Tehnologia nu trebuie să înlocuiască lectura, scrisul de mână, jocul, experimentul, activitatea practică, comunicarea față în față sau explorarea mediului.

Planul de acțiune al Comisiei Europene pentru educația digitală promovează o educație digitală de calitate, incluzivă și accesibilă și evidențiază atât oportunitățile tehnologiei, cât și necesitatea reducerii inegalităților de acces.

2. Competențe digitale urmărite la clasele primare

Dezvoltarea competențelor digitale poate fi realizată progresiv, prin activități integrate în diferite discipline.

Domeniul	**Exemple de competențe la nivel primar**
Utilizarea dispozitivelor	pornirea/oprirea dispozitivului, utilizarea tastaturii și mouse-ului, deschiderea unei aplicații
Informații și date	căutarea unor informații simple, identificarea surselor, compararea informațiilor
Comunicare	utilizarea responsabilă a platformelor și instrumentelor de comunicare
Creare de conținut	redactarea unui text, realizarea unei prezentări, desen digital, înregistrare audio/video
Siguranță	protejarea datelor personale, parole, comportament adecvat online
Rezolvarea problemelor	alegerea unui instrument potrivit și rezolvarea unei sarcini cu ajutorul tehnologiei
Gândire critică	diferențierea dintre informație, opinie, reclamă și posibilă informație falsă

Aceste competențe trebuie dezvoltate gradual, de la sarcini simple la activități care solicită creativitatea, colaborarea și rezolvarea de probleme.

3. Bune practici pentru activitatea didactică

3.1. „Caută și verifică”

Scop: dezvoltarea alfabetizării informaționale.

Profesorul propune o temă simplă, de exemplu „Animalele din România”. Elevii primesc două-trei surse digitale selectate de profesor și trebuie să identifice informațiile relevante.

La final, elevii răspund la întrebări precum:

- Cine a realizat materialul?
- Unde am găsit informația?
- Este aceeași informație prezentată în toate sursele?
- Ce informație considerăm credibilă?
- Cum putem verifica o informație?

Activitatea poate fi adaptată vârstei și realizată în perechi.

Beneficiu: elevii învață că informația găsită online nu trebuie acceptată automat ca fiind adevărată.

3.2. „Povestea digitală”

Scop: dezvoltarea creativității și a capacității de creare a conținutului digital.

Elevii creează o poveste scurtă folosind imagini, text și, dacă este posibil, înregistrare audio.

Tema poate fi:

„O zi din viața unui animal”,
„Călătoria unei picături de apă” sau
„Orașul meu în anul 2050”.

Activitatea poate fi realizată individual sau în grupuri.

Profesorul urmărește:

- corectitudinea informațiilor;
- creativitatea;
- organizarea conținutului;
- utilizarea adecvată a imaginilor;
- colaborarea.

3.3. „Detectivii siguranței online”

Scop: dezvoltarea comportamentului responsabil în mediul digital.

Profesorul prezintă situații ipotetice:

„Un necunoscut îți trimite un mesaj și îți cere numele, adresa și o fotografie.”

„Un coleg postează o fotografie cu tine fără să îți ceară permisiunea.”

„Primești un link de la o persoană pe care nu o cunoști.”

Elevii discută în grupuri și stabilesc ce ar trebui să facă.

Regula poate fi sintetizată astfel:

MĂ OPRESC – VERIFIC – CER AJUTOR.

Activitatea dezvoltă conștientizarea riscurilor și îi învață pe copii să solicite ajutorul unui adult atunci când întâlnesc o situație nesigură.

3.4. „Învățăm prin joc”

Jocurile digitale educaționale pot fi utilizate pentru consolidarea cunoștințelor de matematică, limba română, științe sau limbi străine.

O practică eficientă este alternarea:

explicație → exercițiu practic → joc digital → discuție → reflecție.

Jocul digital nu trebuie să înlocuiască activitatea de învățare, ci să o completeze.

3.5. „Produsul digital al săptămânii”

O dată pe săptămână, elevii pot realiza un produs digital simplu:

- o pagină de prezentare;
- un desen digital;
- un poster;
- o fotografie comentată;
- un scurt material audio;
- o prezentare;
- o hartă conceptuală.

Produsele pot fi prezentate clasei și păstrate într-un portofoliu digital.

Această practică dezvoltă simultan competențele digitale, comunicarea, creativitatea și încrederea în propriile capacități.

4. Integrarea competențelor digitale în discipline

Dezvoltarea competențelor digitale nu trebuie să fie responsabilitatea unei singure discipline. Ea poate fi realizată interdisciplinar.

Limba și literatura română

- redactarea unor povești digitale;
- realizarea unor benzi desenate;

- înregistrarea lecturii;
- crearea unor prezentări despre personaje;
- realizarea unui jurnal digital.

Matematică

- exerciții interactive;
- reprezentări grafice;
- rezolvarea unor probleme în contexte reale;
- realizarea unor tabele și reprezentări simple.

Științe ale naturii

- vizionarea unor materiale educaționale;
- realizarea unor prezentări despre plante și animale;
- documentarea unor experimente;
- fotografierea etapelor unui experiment.

Arte vizuale și abilități practice

- desen digital;
- colaj;
- afiș;
- proiect multimedia;
- fotografie creativă.

Educație civică

- reguli de comportament online;
- drepturi și responsabilități;
- protejarea datelor personale;
- comunicare respectuoasă în mediul digital.

5. Rolul cadrului didactic

Profesorul are un rol esențial în formarea competențelor digitale. El trebuie să fie nu doar utilizator al tehnologiei, ci și **model de comportament digital responsabil**.

Cadrul didactic poate:

1. să selecteze resurse digitale sigure și adecvate vârstei;
2. să explice elevilor regulile de utilizare responsabilă a tehnologiei;

3. să încurajeze creativitatea și colaborarea;
4. să ofere feedback asupra produselor digitale;
5. să diferențieze sarcinile în funcție de nivelul elevilor;
6. să evite supraîncărcarea activităților cu tehnologie;
7. să discute despre sursele informațiilor și despre dezinformare;
8. să sprijine elevii care au acces limitat la dispozitive.

În România, cadrul de competențe digitale pentru profesioniștii din educație, aprobat în 2022, are la bază DigCompEdu și oferă un model de progres pentru dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice.

6. Evaluarea competențelor digitale

Evaluarea trebuie să urmărească nu doar dacă elevul „știe să folosească un dispozitiv", ci și **cum și de ce îl utilizează**.

Se poate utiliza o grilă simplă:

Nivel	**Descriptor**
Începător	Utilizează dispozitivul cu sprijinul adultului.
În dezvoltare	Realizează sarcini digitale simple cu sprijin minim.
Funcțional	Utilizează independent instrumente digitale pentru sarcini cunoscute.
Avansat	Alege instrumentul potrivit, creează conținut și explică modul de utilizare.

Evaluarea poate fi realizată prin:

- observație sistematică;
- portofoliu digital;
- proiect;
- produs digital;
- autoevaluare;
- evaluare în perechi;
- fișe de lucru;
- rubrici de evaluare.

Un exemplu de autoevaluare pentru elev:

Astăzi am învățat să:
☐ folosesc un instrument digital nou;
☐ caut o informație;
☐ verific o informație;

☐ creez un material digital;
☐ respect regulile de siguranță online;
☐ lucrez împreună cu colegii.

7. Reguli de siguranță digitală pentru elevii din ciclul primar

La clasele primare, regulile trebuie formulate simplu și repetate constant.

Regula 1

Nu oferim online informații personale fără acordul unui adult.

Regula 2

Nu comunicăm cu persoane necunoscute fără să informăm un adult.

Regula 3

Nu deschidem linkuri sau fișiere suspecte.

Regula 4

Folosim un limbaj respectuos.

Regula 5

Cerem permisiunea înainte de a fotografia sau distribui imaginea unei alte persoane.

Regula 6

Nu copiem automat informații găsite pe internet.

Regula 7

Atunci când ceva online ne sperie sau ne face să ne simțim inconfortabil, spunem imediat unui adult.

Dezvoltarea competenței digitale trebuie să includă astfel și dimensiunea etică, socială și de siguranță, nu doar competențele tehnice. DigComp 2.2 pune explicit accent pe utilizarea sigură, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale.

8. Recomandări pentru o integrare eficientă a tehnologiei

Pentru ca tehnologia să contribuie real la calitatea educației, se recomandă:

- alegerea instrumentului pornind de la obiectivul lecției;
- utilizarea unor aplicații simple și accesibile;
- alternarea activităților digitale cu cele non-digitale;
- folosirea tehnologiei pentru creație, nu doar pentru consum;
- încurajarea colaborării între elevi;

- acordarea unui feedback clar;
- dezvoltarea gândirii critice;
- educarea comportamentului responsabil online;
- implicarea familiei în educația digitală;
- adaptarea sarcinilor pentru elevii cu niveluri diferite de competență.

De asemenea, trebuie ținut cont de faptul că accesul la tehnologie nu este egal pentru toți elevii. O educație digitală incluzivă trebuie să evite situațiile în care lipsa unui dispozitiv personal devine un dezavantaj educațional. Comisia Europeană subliniază că transformarea digitală a educației poate accentua inegalitățile dacă accesul la infrastructură și competențe nu este asigurat în mod echitabil.

9. Concluzii

Dezvoltarea competențelor digitale la clasele primare reprezintă o necesitate a educației actuale. Copilul trebuie pregătit nu doar pentru utilizarea tehnologiei, ci pentru a deveni un **utilizator critic, creativ, responsabil și sigur al mediului digital**.

Rolul școlii este de a transforma tehnologia într-un instrument pentru învățare, comunicare, colaborare și creație. În acest proces, profesorul rămâne elementul central: tehnologia poate sprijini învățarea, dar nu înlocuiește relația pedagogică, empatia, dialogul și experiența directă.

Bunele practici prezentate în acest ghid pot fi adaptate la nivelul clasei, la resursele disponibile și la particularitățile elevilor. O abordare echilibrată presupune integrarea tehnologiei în activități autentice, relevante și interdisciplinare, în paralel cu dezvoltarea siguranței online și a gândirii critice.

În perspectiva educației viitorului, competența digitală trebuie privită ca parte integrantă a formării generale a copilului și ca una dintre condițiile participării active și responsabile la societatea contemporană.

SURSE BIBLIOGRAFICE

1. **European Commission – Joint Research Centre.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376.
2. **European Commission.** (2021). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. European Education Area.
3. **Ministerul Educației.** (2022). *Cadrul de competențe digitale al profesionistului din educație – DigCompEdu*, aprobat prin Ordinul nr. 4.150/29.06.2022.
4. **Ministerul Educației.** (2024). *Cadrul de competențe digitale pentru elevi*, aprobat prin Ordinul nr. 6.466/30.08.2024, publicat în Monitorul Oficial nr. 1057 bis/22.10.2024.

5. **Redecker, C.** (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770.

6. **UNESCO.** (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.

7. **UNESCO.** (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO.

EDUCAȚIA ROMÂNEASCĂ ÎN CONTEXTUL TRANSFORMĂRILOR DIN ULTIMII ANI

Studiu de specialitate

Prof. Godja Nicoleta Mariana,

Școala Gimnazială Nr.1 Strâmtura, Maramureș

Rezumat

Educația românească traversează, în ultimii ani, o perioadă de transformări profunde, determinate de schimbările sociale și economice, digitalizarea accelerată, efectele pandemiei de COVID-19, evoluțiile de pe piața muncii și necesitatea alinierii sistemului educațional la standardele europene și internaționale. Adoptarea noilor legi ale educației în anul 2023 a creat cadrul pentru o reformă amplă a învățământului preuniversitar și superior, susținută de investiții naționale și europene. În același timp, persistă probleme importante privind rezultatele școlare, abandonul educațional, disparitățile dintre mediul urban și rural, accesul la educație de calitate și atractivitatea profesiei didactice. Prezentul studiu analizează principalele transformări ale educației românești și evidențiază direcțiile necesare pentru construirea unui sistem educațional modern, echitabil, incluziv și centrat pe competențele necesare societății contemporane.

1. Introducere

Educația reprezintă unul dintre principalii factori care contribuie la dezvoltarea unei societăți, la creșterea economică și la formarea cetățenilor capabili să participe activ și responsabil la viața comunității. În România, sistemul educațional a cunoscut numeroase schimbări în ultimele decenii, însă perioada recentă se remarcă prin amploarea și complexitatea transformărilor propuse.

Pandemia de COVID-19 a reprezentat un moment de ruptură pentru educația românească, accelerând procesul de digitalizare și evidențiind, în același timp, vulnerabilitățile existente. Trecerea rapidă la învățarea online a demonstrat importanța competențelor digitale ale profesorilor și elevilor, dar și existența unor diferențe semnificative în ceea ce privește accesul la tehnologie și la condiții adecvate de învățare.

Ulterior, reforma legislativă din 2023 a oferit un nou cadru pentru transformarea sistemului educațional. OECD apreciază că această reformă constituie una dintre cele mai ambițioase încercări de modernizare a educației și formării din România de după perioada tranziției democratice. Reforma urmărește îmbunătățirea calității educației, extinderea accesului și dezvoltarea competențelor necesare într-o economie aflată într-o schimbare rapidă.

2. Noile direcții ale reformei educaționale

Un moment important pentru educația românească îl constituie adoptarea în anul 2023 a noilor acte normative care reglementează învățământul preuniversitar și superior. Acestea urmăresc reorganizarea unor componente ale sistemului și crearea unui cadru mai flexibil pentru dezvoltarea educației.

Reforma vizează, printre altele, îmbunătățirea guvernanței școlare, dezvoltarea carierei didactice, evaluarea și sprijinirea unităților de învățământ, consolidarea echității și utilizarea mai eficientă a datelor pentru fundamentarea deciziilor. OECD recomandă ca reforma să fie susținută

printr-o planificare strategică mai coerentă, finanțare adecvată și sisteme mai eficiente de monitorizare și evaluare.

Un aspect important îl reprezintă schimbarea perspectivei asupra calității educației. Calitatea nu trebuie evaluată exclusiv prin rezultate la examene, ci și prin capacitatea sistemului de a asigura accesul la educație, reducerea inegalităților, dezvoltarea competențelor și pregătirea elevilor pentru viața socială și profesională.

În acest sens, reforma trebuie înțeleasă nu ca o simplă modificare legislativă, ci ca un proces de transformare a culturii organizaționale și pedagogice a școlii.

3. Digitalizarea educației și schimbarea practicilor pedagogice

Una dintre cele mai vizibile transformări ale ultimilor ani este digitalizarea educației. Pandemia a determinat utilizarea pe scară largă a platformelor educaționale, a resurselor digitale și a instrumentelor de comunicare online. Experiența acumulată în această perioadă a contribuit la dezvoltarea unor noi competențe profesionale și la diversificarea modalităților de predare.

Digitalizarea oferă numeroase oportunități: acces rapid la resurse educaționale, posibilitatea utilizării materialelor multimedia, individualizarea învățării, colaborarea online și dezvoltarea competențelor digitale. În același timp, tehnologia nu garantează automat creșterea calității educației. Utilizarea instrumentelor digitale trebuie să fie integrată într-o strategie pedagogică adecvată.

O provocare actuală este reprezentată de apariția și dezvoltarea inteligenței artificiale. Profesorii și elevii trebuie să învețe să utilizeze aceste tehnologii în mod responsabil, critic și etic. Rolul profesorului se modifică: acesta devine tot mai mult mediator al învățării, facilitator și ghid în procesul de selectare și interpretare a informației.

Prin urmare, digitalizarea nu trebuie redusă la dotarea școlilor cu echipamente, ci trebuie asociată cu dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor, cu formarea continuă și cu dezvoltarea unor practici pedagogice adaptate noilor contexte.

4. Calitatea și rezultatele educației

În ciuda reformelor și investițiilor realizate, România continuă să se confrunte cu probleme semnificative în ceea ce privește rezultatele educaționale. Datele internaționale evidențiază dificultăți în dobândirea competențelor de bază.

Potrivit datelor prezentate în *Education and Training Monitor 2025*, în România proporția elevilor de 15 ani cu rezultate sub nivelul de bază este de aproximativ 38,7% la citire, 39,9% la matematică și 38,5% la științe. De asemenea, rata părăsirii timpurii a educației și formării rămâne ridicată, iar participarea la educația timpurie și la învățarea adulților este sub nivelurile europene de referință.

Aceste date trebuie interpretate cu atenție. Ele nu indică doar probleme ale elevilor, ci și dificultăți structurale ale sistemului educațional. Rezultatele școlare sunt influențate de factori precum nivelul socio-economic al familiei, mediul de rezidență, accesul la resurse educaționale, calitatea infrastructurii, pregătirea cadrelor didactice și sprijinul oferit elevilor aflați în situații de risc.

OECD evidențiază faptul că aproape patru din zece elevi români întâmpină dificultăți în atingerea competențelor de bază la citire și științe, iar aproximativ jumătate dintre elevi nu ating

nivelul de bază la matematică. În același timp, disparitățile sunt mai accentuate în comunitățile rurale și dezavantajate.

Prin urmare, una dintre prioritățile educației românești trebuie să fie consolidarea competențelor fundamentale: citire, scriere, matematică, științe, competențe digitale și socio-emoționale.

5. Inegalitățile educaționale și problema mediului rural

Una dintre cele mai importante provocări ale educației românești este asigurarea echității. Accesul la educație nu înseamnă doar existența unei școli, ci și accesul efectiv la o educație de calitate.

Diferențele dintre mediul urban și rural rămân importante. Elevii din comunitățile rurale dezavantajate se confruntă mai frecvent cu dificultăți legate de infrastructură, transport, acces la servicii educaționale și resurse, precum și cu riscul de abandon școlar. OECD subliniază că problemele sunt deosebit de acute în școlile rurale mici care deservesc comunități dezavantajate.

În acest context, politicile educaționale trebuie să fie orientate spre compensarea dezavantajelor. Este necesară dezvoltarea serviciilor de consiliere, a programelor remediale, a educației timpurii și a măsurilor de prevenire a abandonului școlar.

Educația incluzivă presupune, de asemenea, valorizarea diversității și acordarea unui sprijin adecvat elevilor cu cerințe educaționale speciale sau proveniți din grupuri vulnerabile.

Comisia Europeană atrage atenția asupra legăturii dintre statutul socio-economic și rezultatele școlare și evidențiază faptul că România se află printre țările europene în care inechitatea educațională este deosebit de pronunțată.

6. Profesorul și transformarea profesiei didactice

Nicio reformă educațională nu poate fi realizată fără implicarea profesorilor. Transformările actuale modifică semnificativ rolul cadrului didactic. Profesorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării, un mentor și un organizator al experiențelor educaționale.

În acest context, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice devine esențială. Profesorii trebuie să dezvolte competențe digitale, metodologice, socio-emoționale și de management al clasei. De asemenea, este important ca aceștia să beneficieze de autonomie profesională, sprijin instituțional și oportunități reale de dezvoltare.

OECD recomandă consolidarea profesiei didactice printr-o mai bună corelare între dezvoltarea profesională, evaluare, promovare și condițiile de muncă. În același timp, leadershipul pedagogic al școlilor trebuie dezvoltat astfel încât evaluarea să fie orientată spre îmbunătățire și sprijin, nu exclusiv spre control.

Transformarea profesorului presupune, astfel, trecerea de la o cultură predominant centrată pe transmiterea conținuturilor la una bazată pe competențe, colaborare, reflecție și învățare continuă.

7. Educația românească și necesitatea unei perspective centrate pe elev

O altă transformare importantă este orientarea progresivă spre elev și spre nevoile sale individuale. Educația contemporană urmărește dezvoltarea competențelor și nu doar acumularea de informații.

Elevul trebuie să fie implicat activ în propriul proces de învățare, să formuleze întrebări, să rezolve probleme, să colaboreze și să reflecteze asupra propriului progres. În acest sens, metodele interactive, învățarea prin proiecte, interdisciplinaritatea, învățarea bazată pe probleme și evaluarea formativă pot contribui la creșterea relevanței educației.

Această orientare este cu atât mai importantă cu cât lumea profesională se schimbă rapid. Elevii de astăzi vor avea nevoie nu doar de cunoștințe, ci și de creativitate, gândire critică, capacitate de adaptare, colaborare și învățare pe tot parcursul vieții.

Raportul OECD din 2025 subliniază necesitatea ca sistemul românesc să dezvolte competențele necesare participării active în societate și pe piața muncii și să reducă diferențele persistente de acces și rezultate.

8. Perspective și direcții de dezvoltare

Transformările ultimilor ani creează oportunități importante pentru modernizarea educației românești, dar succesul reformelor depinde de modul în care acestea sunt implementate.

În primul rând, este necesară asigurarea unei finanțări predictibile și eficiente. Investițiile trebuie orientate nu doar către infrastructură, ci și către resursa umană, formarea profesorilor, sprijinul elevilor și dezvoltarea serviciilor educaționale.

În al doilea rând, este necesară consolidarea culturii evaluării și utilizarea datelor pentru luarea deciziilor. Datele privind rezultatele elevilor, abandonul, participarea școlară și nevoile comunităților trebuie utilizate pentru intervenții concrete.

În al treilea rând, este importantă dezvoltarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate. Problemele educației nu pot fi rezolvate exclusiv în interiorul școlii. O educație de calitate presupune cooperarea tuturor actorilor implicați.

În al patrulea rând, România trebuie să continue procesul de digitalizare, dar într-o manieră echilibrată, în care tehnologia să fie subordonată obiectivelor pedagogice. Inteligența artificială și noile tehnologii trebuie integrate prin dezvoltarea competențelor de utilizare critică și responsabilă.

În decembrie 2024, România a primit avizul formal al Comitetului OCDE pentru Politici Educaționale în cadrul procesului de aderare la organizație, ceea ce confirmă progresul realizat în alinierea politicilor și practicilor educaționale la standardele și bunele practici promovate de OCDE**.**

9. Concluzii

Educația românească se află într-o etapă de transformare profundă. Reformele legislative din 2023, investițiile naționale și europene, digitalizarea, schimbarea rolului profesorului și orientarea către dezvoltarea competențelor creează premisele unui sistem educațional mai modern și mai adaptat societății contemporane.

Cu toate acestea, schimbarea legislativă nu este suficientă. România continuă să se confrunte cu probleme legate de rezultatele școlare, abandonul educațional, inegalitățile dintre mediul urban și rural, accesul diferențiat la resurse și atractivitatea profesiei didactice.

Viitorul educației românești depinde de capacitatea sistemului de a transforma reformele în practici concrete și durabile. Este necesară o viziune pe termen lung, bazată pe echitate, calitate, profesionalizarea cadrelor didactice, utilizarea responsabilă a tehnologiei și centrarea educației pe nevoile reale ale elevilor.

Într-o societate caracterizată de schimbare rapidă și incertitudine, școala trebuie să ofere mai mult decât informații. Ea trebuie să formeze persoane capabile să gândească critic, să creeze, să colaboreze, să se adapteze și să participe responsabil la viața societății. Prin urmare, transformarea educației românești trebuie privită nu doar ca o reformă instituțională, ci ca un proces de construire a viitorului societății românești.

Referințe bibliografice

1. Comisia Europeană (2024). *Education and Training Monitor 2024*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://doi.org/10.2766/222
2. Comisia Europeană (2025). *Education and Training Monitor 2025 – Romania*. European Commission.
3. Ministerul Educației și Cercetării (2024). *România a primit avizul formal al OCDE în domeniul politicilor educaționale*. București, 21 decembrie 2024.
4. OECD (2023). *PISA 2022 Results: Romania – Country Note*. OECD Publishing, Paris.
5. OECD (2024). *Reforming School Education in Romania: Strengthening Governance, Evaluation and Support Systems*. OECD Education Policy Perspectives, No. 92. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/5333f031-en
6. OECD (2024). *Education at a Glance 2024: Romania*. OECD Publishing, Paris.
7. OECD (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en
8. OECD (2025). *Education and Skills in Romania*. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/594cbb5d-en
9. UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO, Paris.
10. European Commission (2024). *Reforming School Education in Romania*. Directorate-General for Structural Reform Support, European Commission.

Studiu de caz „Școala pentru lumea de mâine”

Prof. Godja Nicoleta Mariana,

Școala Gimnazială Nr.1 Strâmtura, Maramureș

Rezumat

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări sociale, tehnologice și culturale rapide, diversitate și incertitudine. În aceste condiții, școala nu mai poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea de informații, ci trebuie să contribuie la formarea unor persoane capabile să gândească critic, să creeze, să colaboreze, să se adapteze și să reflecteze asupra propriilor experiențe. Creativitatea elevilor și reflecția pedagogică a profesorilor devin astfel două repere esențiale ale unei educații relevante și umaniste. Studiul de caz prezentat urmărește modul în care utilizarea unor strategii didactice creative, asociate cu reflecția sistematică a cadrului didactic, poate transforma procesul de învățare într-o experiență activă, semnificativă și conectată la realitatea elevilor.

1. Introducere

Lumea actuală este caracterizată de complexitate, schimbare accelerată și incertitudine. Transformările tehnologice, diversitatea culturală, dezvoltarea inteligenței artificiale, problemele sociale și ecologice solicită educației capacitatea de a pregăti elevii nu doar pentru situații cunoscute, ci și pentru contexte care nu pot fi anticipate în totalitate. UNESCO subliniază necesitatea regândirii educației prin prisma unui nou contract social, bazat pe demnitate umană, justiție socială, diversitate și responsabilitate față de viitor.

În acest context, creativitatea reprezintă mai mult decât capacitatea de a produce idei originale. Ea presupune disponibilitatea de a privi o problemă din perspective diferite, de a formula ipoteze, de a experimenta și de a găsi soluții adaptate unor situații concrete. OECD consideră creativitatea și gândirea critică abilități esențiale pentru societățile complexe și digitalizate și evidențiază rolul școlii în dezvoltarea lor sistematică.

În același timp, profesorul contemporan are nevoie de o atitudine reflexivă. Nu este suficient să aplice mecanic metode pedagogice consacrate; el trebuie să analizeze permanent efectele propriilor decizii, să observe nevoile elevilor și să adapteze demersul didactic. Reflecția transformă experiența profesională în sursă de învățare și dezvoltare.

2. Fundamentarea teoretică

Ideea profesorului reflexiv își are una dintre sursele importante în concepția lui **John Dewey**, pentru care reflecția presupune examinarea activă și atentă a experienței și a consecințelor acesteia. În această perspectivă, reflecția nu este o simplă rememorare a unei activități, ci un proces de analiză care conduce la înțelegere și la îmbunătățirea acțiunii viitoare.

Donald Schön dezvoltă această perspectivă prin conceptele de *reflection-in-action* și *reflection-on-action*. Profesorul poate reflecta atât în timpul activității, ajustându-și intervențiile în funcție de reacțiile elevilor, cât și ulterior, analizând ceea ce s-a întâmplat și identificând modalități de îmbunătățire.

Reflecția pedagogică trebuie însă înțeleasă ca un proces autentic și nu ca o simplă formalitate administrativă. Cercetările recente atrag atenția că reflecția poate deveni superficială atunci când este

redusă la completarea unor documente sau la formularea unor răspunsuri standardizate. Ea are valoare atunci când profesorul își analizează critic experiența, ipotezele și deciziile pedagogice.

Creativitatea este strâns legată de această atitudine reflexivă. Un profesor care reflectează asupra propriei practici este mai predispus să experimenteze, să accepte incertitudinea și să construiască situații de învățare în care elevii au libertatea de a propune soluții personale. OECD descrie predarea de calitate nu doar ca pe o activitate bazată pe cercetare, ci și ca pe o artă și o practică ce presupune creativitate, colaborare și îmbunătățire continuă.

3. Studiu de caz: „Școala pentru lumea de mâine”

Contextul

Studiul de caz poate fi raportat la o clasă de gimnaziu, formată din 24 de elevi, cu niveluri diferite de pregătire și interese variate. Profesorul constată că, în activitățile tradiționale, o parte dintre elevi participă activ, în timp ce alții manifestă pasivitate și dificultăți în exprimarea propriilor idei.

Pentru a răspunde acestei situații, cadrul didactic propune o activitate interdisciplinară cu tema **„Cum va arăta școala viitorului?”**. Scopul este dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a colaborării și a capacității de reflecție.

Desfășurarea activității

În prima etapă, elevii sunt invitați să formuleze individual idei despre școala viitorului. Nu există răspunsuri corecte sau greșite, iar profesorul încurajează exprimarea liberă a opiniilor.

În etapa a doua, elevii lucrează în grupuri și construiesc un model al școlii viitorului. Pot utiliza desene, texte, materiale reciclabile, prezentări digitale sau alte mijloace disponibile. Fiecare grup trebuie să răspundă la câteva întrebări: Ce va învăța elevul? Cum va arăta sala de clasă? Ce rol va avea profesorul? Cum va fi utilizată tehnologia? Cum vor fi respectate nevoile și diferențele individuale?

În etapa a treia, fiecare grup își prezintă produsul. Colegii formulează întrebări, observații și sugestii. Profesorul nu oferă imediat evaluări definitive, ci facilitează dialogul și îi determină pe elevi să-și argumenteze alegerile.

Ultima etapă este dedicată reflecției. Elevii răspund la întrebări precum: **Ce idee am schimbat în timpul activității? Ce am învățat de la colegi? Ce soluție consider cea mai importantă pentru școala viitorului? Ce aș modifica dacă aș relua activitatea?**

La rândul său, profesorul realizează o reflecție asupra propriei activități: Ce strategii au stimulat participarea? Care elevi au rămas mai puțin implicați? A oferit suficient spațiu pentru inițiativă? Ce poate modifica la următoarea activitate?

4. Interpretarea rezultatelor

Observarea activității evidențiază faptul că elevii devin mai implicați atunci când sarcina de învățare este deschisă și le oferă posibilitatea de a face alegeri. Elevii mai puțin activi în activitățile tradiționale se pot afirma prin desen, construcție, exprimare orală sau utilizarea instrumentelor digitale.

Un rezultat important este apariția **diversității soluțiilor**. Aceasta demonstrează că aceeași problemă poate fi abordată din perspective diferite, iar procesul educațional poate valorifica diferențele dintre elevi.

Din perspectiva profesorului, activitatea oferă informații importante despre propriul stil didactic. Reflecția de după lecție arată că profesorul trebuie să renunțe, atunci când este posibil, la controlul excesiv al procesului și să ofere elevilor mai multă autonomie.

Studiul de caz evidențiază astfel relația circulară dintre creativitatea elevilor și reflecția profesorului: **profesorul reflexiv creează contexte favorabile creativității, iar produsele și reacțiile creative ale elevilor oferă profesorului noi informații pentru reflecție și adaptare pedagogică.**

5. Concluzii

Cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă condiții importante pentru o educație relevantă în societatea contemporană. Școala nu poate rămâne centrată exclusiv pe reproducerea informației, într-o lume în care accesul la informație este rapid și aproape nelimitat. Valoarea educației constă tot mai mult în capacitatea de a transforma informația în înțelegere, experiență, judecată și acțiune responsabilă.

Profesorul devine astfel nu doar transmițător de cunoștințe, ci **designer al experiențelor de învățare, facilitator, observator și practician reflexiv**. El trebuie să fie dispus să experimenteze, să accepte că nu toate activitățile vor produce rezultatele așteptate și să transforme dificultățile în oportunități de învățare profesională.

În același timp, elevul trebuie privit ca persoană activă, capabilă să contribuie la construirea propriului parcurs educațional. O educație umanistă înseamnă să valorificăm nu doar performanța academică, ci și curiozitatea, imaginația, empatia, autonomia, colaborarea și responsabilitatea.

Prin urmare, creativitatea și reflecția nu constituie simple metode sau tehnici pedagogice, ci **dimensiuni fundamentale ale unei culturi educaționale adaptate complexității lumii actuale**. Împreună, acestea pot transforma școala într-un spațiu al întrebării, al dialogului, al experimentului și al dezvoltării umane.

Referințe bibliografice

1. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
2. Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7–16.
3. Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2).
4. OECD (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Paris: OECD Publishing.
5. OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. Paris: OECD Publishing.
6. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

7. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.

Gamificarea la clasa pregătitoare

P.i.p Horoiță Ciprian, Școala gimnazială nr.1 Perieni

Clasa pregătitoare reunește copii de șase ani aflați încă în plină vârstă a jocului, pentru care activitatea ludică nu este doar o formă de relaxare, ci principalul mod prin care înțeleg lumea, exersează reguli și își dezvoltă limbajul, atenția și relaționarea socială. În acest context, gamificarea – aplicarea elementelor și mecanicilor specifice jocurilor (puncte, insigne, niveluri, provocări, feedback imediat) în activități care nu sunt, prin natura lor, jocuri – a apărut ca o direcție firească de dezvoltare a metodei tradiționale a jocului didactic, mult mai familiară învățătorilor din România. Acest articol analizează, pe baza literaturii de specialitate recente, ce este gamificarea, de ce funcționează la această vârstă, ce dovezi există privind eficacitatea ei și cum poate fi aplicată realist la clasa pregătitoare.

Ce este gamificarea și cum se diferențiază de jocul didactic

Gamificarea este definită în literatură drept utilizarea mecanicii, esteticii și gândirii specifice jocurilor pentru a implica participanții, a motiva acțiunea și a susține învățarea în contexte care nu sunt jocuri. Spre deosebire de jocul didactic clasic – o activitate delimitată, cu început și sfârșit, folosită punctual pentru a fixa sau a evalua o cunoștință – gamificarea este, mai degrabă, un principiu de proiectare aplicat pe termen lung întregii activități didactice: rutina de dimineață, sistemul de recompense, modul de urmărire a progresului elevilor pot fi „îmbrăcate” în elemente de joc (puncte, niveluri, insigne, o „hartă a aventurii” a materiei parcurse), fără ca fiecare secvență în parte să fie neapărat un joc de sine stătător. Cele două abordări nu se exclud, ci se completează: jocul didactic rămâne un instrument esențial la clasa pregătitoare, iar gamificarea oferă un cadru suplimentar prin care progresul copilului pe parcursul întregului an școlar poate fi făcut vizibil și motivant.

Explicația psihologică a eficienței gamificării se regăsește în teoria autodeterminării, potrivit căreia motivația intrinsecă a unei persoane este susținută de satisfacerea a trei nevoi fundamentale: competența (sentimentul că poți reuși o sarcină), autonomia (sentimentul că ai un cuvânt de spus în privința activității) și relaționarea (sentimentul de apartenență la un grup). Elementele de gamificare bine proiectate – un nivel următor deblocat după ce copilul stăpânește o abilitate, posibilitatea de a alege ordinea unor sarcini, o insignă câștigată împreună cu colegii de la aceeași masă de lucru – oferă exact acest tip de satisfacții, motiv pentru care copiii de vârstă mică, aflați într-o etapă în care jocul este activitatea lor „naturală”, răspund deosebit de bine la o astfel de structurare a învățării.

Dovezi privind eficacitatea gamificării în educația timpurie

O meta-analiză recentă, care a sintetizat 41 de studii cu peste 5.000 de participanți din medii educaționale diverse, a constatat un efect global mare și semnificativ statistic al gamificării asupra rezultatelor învățării (mărimea efectului $g = 0,822$), efectul fiind moderat de tipul de

utilizator, disciplina studiată și durata experienței „gamificate”. La nivelul educației timpurii, un studiu experimental derulat pe 150 de copii de 4–6 ani, împărțiți într-un grup experimental expus unui mediu de învățare gamificat și un grup de control instruit prin metode tradiționale, a arătat că abilitățile de rezolvare de probleme dezvoltate prin gamificare au avut o influență semnificativă asupra capacității de concentrare a atenției copiilor. Un alt studiu, axat pe formarea abilităților de citire la copiii de 5–6 ani, a comparat metoda gamificării cu o metodă tradițională de tip „centre și cercuri de activitate” și a constatat o superioritate clară a grupului care a învățat prin gamificare în privința abilităților incipiente de citire.

Elemente de gamificare aplicabile la clasa pregătitoare

Traducerea acestor principii în activitatea zilnică de la clasa pregătitoare nu presupune neapărat resurse digitale costisitoare, ci, în primul rând, o reproiectare a rutinelor deja existente prin adăugarea unor elemente vizuale și simbolice specifice jocului. Tabelul de mai jos sintetizează câteva exemple aplicabile pe parcursul unei zile de școală.

Tabelul 1. Exemple de elemente de gamificare aplicabile la clasa pregătitoare

Moment al zilei	Element de gamificare	Scop urmărit
Întâlnirea de dimineață	„Roata provocărilor” sau un clasament al participării pozitive	Motivarea implicării active, exersarea autonomiei în alegerea sarcinii zilei
Comunicare în limba română	Insigne pentru „detectivul de litere” sau „povestitorul zilei”	Recunoașterea progresului individual, stimularea exprimării orale
Matematică și explorarea mediului	„Harta aventurii” cu niveluri deblocate pe măsura parcurgerii conținutului	Vizualizarea progresului, motivație pentru etapa următoare
Activități de grup	Insigne de echipă, obținute prin colaborare, nu prin competiție individuală	Dezvoltarea relaționării și a cooperării, nu doar a performanței individuale
Încheierea săptămânii	Un „jurnal al reușitelor” completat de fiecare copil, cu autocolante	Reflecție asupra progresului propriu, consolidarea sentimentului de competență

Precauții în utilizarea gamificării

Deși dovezile susțin eficacitatea gamificării, literatura de specialitate atrage atenția asupra câtorva riscuri pe care le confirm și din experiența proprie la catedră. În primul rând, o gamificare centrată exclusiv pe competiție individuală și pe recompense externe (puncte, premii materiale) poate eroda, în timp, motivația intrinsecă a copilului pentru învățare – fenomen cunoscut în psihologie drept „efectul de suprajustificare” – motiv pentru care recomand ca insignele și recompensele să fie legate explicit de progresul propriu al copilului și de colaborare, nu doar de compararea cu ceilalți. În al doilea rând, nu orice activitate cu elemente vizuale atractive este, prin

ea însăși, gamificare autentică: pentru a produce efectele descrise în literatură, o activitate gamificată trebuie construită pornind de la un obiectiv de învățare clar, nu adăugată superficial peste o lecție deja proiectată. În al treilea rând, la clasa pregătitoare, ritmul provocărilor trebuie adaptat capacității de concentrare încă limitate a copiilor de șase ani, evitând suprastimularea sau introducerea unui număr prea mare de elemente simultan.

Exemplu practic din activitatea la clasă

La clasa pregătitoare pe care am coordonat-o, am transformat rutina de consolidare a literelor învățate într-o „hartă a alfabetului", afișată pe un perete al sălii de clasă: fiecare literă parcursă devenea o „insulă" pe care copiii o „descopereau" după ce reușeau, în echipă, o mică provocare de recunoaștere și pronunție corectă (nu individual, tocmai pentru a evita competiția directă între copii). La finalul fiecărei săptămâni, echipa care descoperise cele mai multe insule primea dreptul de a alege jocul de mișcare din recreația următoare – o recompensă legată de o activitate pe care copiii o îndrăgeau deja, nu un obiect material. Am observat, în mod constant, o creștere vizibilă a implicării chiar și la copiii care, în activitățile clasice de fixare, manifestau mai puțin interes, precum și o reducere a conflictelor legate de „cine răspunde primul", tocmai datorită accentului pus pe reușita de echipă. Această experiență confirmă, la scară mică, ceea ce arată și cercetarea prezentată anterior: gamificarea funcționează cel mai bine atunci când este construită în jurul colaborării și al unui obiectiv de învățare clar, nu al competiției individuale.

Concluzii

Gamificarea reprezintă, pentru clasa pregătitoare, o extensie firească a jocului didactic tradițional, susținută de dovezi solide privind efectul ei asupra motivației, atenției și rezultatelor învățării la copiii mici. Aplicată cu discernământ – centrată pe progresul individual și pe colaborare, integrată organic în rutinele deja existente ale clasei și adaptată capacității de concentrare specifice vârstei de șase ani – gamificarea poate transforma activitatea zilnică într-o experiență în care copilul învață exact așa cum se dezvoltă cel mai bine la această vârstă: jucându-se.

Bibliografie

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification.

Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: a meta-analysis. (2023).

Gamificare, ludificare sau joc didactic digitalizat? (2025). EDICT. https://edict.ro

Gamification in Early Childhood Education: A Novel Adaptive Learning Framework for Enhancing Cognitive and Social Skills in Kindergarten Students. (2025).

Gamification în educație. Managementul clasei prin joc. (2024). Școala Privată Aletheea. https://aletheea.ro

Gamificarea învățării – o nouă metodă de învățare. (2023). EDICT. https://edict.ro

Importanța jocului didactic în clasa pregătitoare. (2020). EDICT. https://edict.ro

The effects of gamification method and cognitive style on children's early reading ability. (2022). Cogent Education.

ȘCOALA CARE ASCULTĂ-
INSPIRAȚIE PENTRU O EDUCAȚIE PARTICIPATIVĂ

IACOB ADELINA DORINA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ"DACIA" ORADEA

În ultimul deceniu, discursul despre reforma educației s-a mutat treptat dinspre "ce predăm" înspre "cine decide ce predăm, cum și de ce predăm". Tot mai multe sisteme de învățământ recunosc astăzi că elevii nu sunt doar beneficiari ai procesului educațional, ci actori care pot și trebuie să contribuie la deciziile care le modelează parcursul școlar.

Este important în acest sens o reflecție asupra a ceea ce înseamnă, concret, o "școală care ascultă": o instituție care construiește structuri reale de participare — nu simbolice — pentru elevi, cadre didactice și comunitate.

Ideea că elevii au dreptul să fie ascultați în deciziile care îi privesc nu este nouă — ea se regăsește în Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului (Articolul 12), care recunoaște dreptul copilului de a-și exprima liber opinia în toate chestiunile care îl privesc. Ceea ce s-a schimbat în ultimii ani este modul în care acest principiu a fost tradus în practici educaționale concrete, sub eticheta generică de vocea elevului. În plus,în sinergie cu "școala care ascultă", "școala democratică", unul dintre "tipurile de școli bune" (Tîrcă, A., p.84-85),"se caracterizează printr-un grad ridicat de participare, consultare și implicare a tuturor membrilor comunității școlare-elevi, profesori, personal administrative și membri ai comunității locale-în luarea deciziilor care privesc viața școlii".

Literatura recentă distinge între participarea formală, de tip "tick the box" — consultări simbolice, fără consecințe reale asupra deciziei — și participarea autentică, în care elevii sunt implicați ca parteneri în co-crearea curriculumului, a regulamentelor și a activităților școlare (Geurts, Reijs, Leenders, Jansen și Hoebe, 2024). O analiză sistematică a literaturii privind co-crearea și luarea deciziilor împreună cu elevii arată că beneficiile apar mai ales atunci când participarea este continuă și structurată instituțional, nu redusă la evenimente punctuale (Geurts et al., 2024).

Cercetările privind cercetarea-acțiune participativă condusă de tineri confirmă că implicarea elevilor în identificarea problemelor și propunerea de soluții — nu doar în consultări — crește sentimentul de apartenență, de eficacitate personală și percepția pozitivă asupra climatului școlar (Renick și Reich, 2024). În același timp, un studiu recent atrage atenția asupra unui risc real: chiar și în proiecte declarate participative, vocea elevilor rămâne frecvent subordonată celei a adulților, iar capacitarea autentică presupune o cedare deliberată de control din partea profesorilor și a conducerii școlii (Green, Dobson și Haines Lyon, 2025).

Pentru a măsura riguros acest fenomen, cercetătorii au dezvoltat recent instrumente standardizate — scale de evaluare a practicilor de tip "student voice" atât la nivelul clasei, cât și la nivelul întregii școli — semn că domeniul se maturizează dinspre pledoarie normativă înspre evaluare empirică (Conner, Mitra și Holquist, 2025).

Studiul internațional privind educația civică și cetățenească (ICCS 2022), la care România a participat pentru prima dată, oferă un reper prețios. Datele arată că, deși majoritatea elevilor participă la forme minime de implicare (de exemplu, votarea reprezentanților de clasă), participarea reală la decizii scade drastic pe măsură ce urcă nivelul de responsabilitate: un procent semnificativ mai mic de elevi devine candidat pentru consiliul școlar, iar și mai puțini declară că iau parte efectiv la decizii privind organizarea școlii (OECD, 2025, citând ICCS 2023).

Barometrul tinerilor (IRES, 2022) confirmă acest decalaj: jumătate dintre tinerii de 18-29 de ani nu au semnat niciodată o petiție, trei din cinci nu au participat niciodată la voluntariat, iar opt din zece nu s-au implicat în acțiuni civice inițiate de organizații neguvernamentale (apud Centrul Român de Politici Europene, 2023).

Concluzia acestor date convergente este limpede: educația civică declarativă, predată ca disciplină izolată, nu produce automat cetățeni implicați. Este nevoie de experiență trăită de participare, în cadrul școlii, ca spațiu de exersare a democrației.

Traducerea acestor principii în practica instituțională presupune structuri, nu doar intenții bune. Din experiența școlară curentă și din literatura de specialitate, se conturează câteva direcții de acțiune cu impact dovedit:

• Consilii ale elevilor cu putere de decizie reală, nu doar consultativă — cu buget propriu, cu drept de inițiativă în regulamentul intern și cu reprezentare în structurile de conducere ale școlii, acolo unde legislația o permite.

• Negocierea curriculumului la clasă — practică prin care profesorii și elevii stabilesc împreună teme, metode de evaluare sau proiecte, așa cum arată experiența școlilor vocaționale din Țările de Jos, unde colaborarea sistematică profesor-elev a redus reticența cadrelor didactice și a crescut motivația ambelor părți (Geurts et al., 2024).

• Cercetare-acțiune condusă de elevi — proiecte în care elevii identifică ei înșiși o problemă din școală sau din comunitate, colectează date și propun soluții, cu sprijin metodologic din partea adulților, nu în locul lor (Renick și Reich, 2024).

• Parteneriate școală–comunitate — proiecte de voluntariat, dezbateri publice și colaborări cu autoritățile locale, care mută educația civică din sala de clasă în spațiul public real.

• Instrumente digitale de participare — platforme prin care elevii pot propune idei, vota priorități sau raporta probleme, facilitând o participare continuă, nu limitată la ședințe ocazionale. experiență relevantă pentru ideea unei "școli care ascultă" este parteneriatul Școlii Gimnaziale "Dacia" cu Fundația Good Life Performers, în cadrul proiectului Lideri de viitor. Acest proiect a demonstrat cum principii valoroase— inițiativă a elevilor, decizie comună și responsabilitate împărtășită — pot funcționa și în activități față în față, construite în jurul unor teme sensibile precum prevenirea violenței și starea de bine în școală.

Elevii școlii au participat la Maratonul violenței, o acțiune tematică prin care tinerii sunt expuși direct la discuția publică despre formele de violență din mediul școlar și din comunitate, nu doar la informații transmise în clasă. În completarea acestei participări, elevii au realizat ei înșiși Scutul antiviolență, un obiect simbolic-artistic destinat expoziției organizate în cadrul proiectului. Trecerea de la a asculta un mesaj despre violență la a construi, cu mâinile proprii, un obiect care exprimă o poziție împotriva ei, elevul nu mai este destinatar al unui mesaj educativ, ci autor al unei declarații proprii (Geurts et al., 2024; Renick și Reich, 2024).

Consiliul Școlar al Elevilor a avut, la rândul său, un rol activ: reprezentanții elevilor au participat la ateliere tematice organizate în cadrul proiectului, funcționând ca punte între activitățile propuse de fundație și restul comunității de elevi din școală. Această implicare a structurii de reprezentare a elevilor — și nu doar a unor participanți individuali — este relevantă pentru că arată o participare instituționalizată, nu una punctuală, dependentă de entuziasmul câtorva elevi izolați.

Un moment deosebit de relevant pentru filosofia participativă a proiectului a fost Săptămâna fericirii, în cadrul căreia elevii nu au fost simpli participanți la un program stabilit de adulți, ci au fost solicitați în mod explicit să vină cu propriile idei pentru conținutul programului. Această practică — invitarea elevilor să co-proiecteze, nu doar să participle la o activitate — este exact tipul de participare cu consecințe reale asupra deciziei pe care cercetarea recentă îl asociază cu beneficii durabile asupra sentimentului de apartenență și de eficacitate personală (Conner, Mitra și Holquist, 2025; OECD, 2023).

Ceea ce leagă toate aceste activități — Maratonul violenței, Scutul antiviolență, atelierele tematice ale Consiliului Școlar al Elevilor și Săptămâna fericirii — este modul de lucru: elevii și profesorii au format o echipă, nu o relație de tip organizator-participant. Profesorii au oferit cadrul, resursele și îndrumarea metodologică, în timp ce elevii au adus conținutul propriu-zis: ideile pentru program, obiectul expus, prezența activă în discuții. Această distribuție a rolurilor este, de altfel, exact recomandarea centrală a literaturii despre participarea autentică: adulții rămân responsabili de siguranța și structura procesului, dar cedează deliberat spațiu real de decizie și creație elevilor (Green, Dobson și Haines Lyon, 2025).

Proiectul Lideri de viitor arată că o școală poate construi participarea autentică a elevilor prin mai multe canale complementare — digital și față în față, individual și structurat prin consiliul elevilor, pe teme civice și pe teme de bunăstare emoțională — consolidând, cumulativ, o cultură instituțională în care vocea elevului este parte firească a vieții școlii, nu un exercițiu izolat.

Literatura de specialitate identifică în mod constant aceleași obstacole în calea participării autentice: timpul limitat al cadrelor didactice, lipsa formării specifice pentru facilitarea proceselor participative, presiunea curriculară asupra orelor dedicate educației civice și, nu în ultimul rând, reticența instituțională de a ceda control real elevilor (Green, Dobson și Haines Lyon, 2025; OECD, 2025). Un raport internațional recent asupra educației civice arată că, deși majoritatea sistemelor educaționale includ formal educația civică în curriculum, formarea profesorilor pe această temă rămâne insuficientă, iar disciplina este adesea percepută ca având o prioritate scăzută în raport cu alte materii (OECD, 2025).

Pentru ca o școală să devină, în mod real, o "școală care ascultă", câteva condiții par esențiale: angajament explicit al conducerii, mecanisme instituționale permanente (nu doar proiecte punctuale), formare a cadrelor didactice pentru facilitare participativă și, mai ales, transparență privind modul în care propunerile elevilor influențează efectiv deciziile — pentru a evita capcana participării simbolice, repetat semnalată în literatură (OECD, 2023; Green, Dobson și Haines Lyon, 2025).

O educație cu adevărat creativă și inspirațională nu poate fi construită fără participarea celor pentru care ea există. Ascultarea elevilor — structurată, consecventă și cu consecințe reale asupra deciziilor școlii — nu este un supliment la actul educațional, ci una dintre condițiile sale de eficacitate. Experiențele derulate în comunitatea școlară arată că este posibil, chiar în contextul curricular și administrativ actual din România, să construim spații autentice de exercițiu democratic pentru elevi. Provocarea care rămâne este extinderea acestor practici dincolo de proiecte punctuale, spre o cultură instituțională stabilă a "ascultării", o cultură a școlii democratice.

Bibliografie

Centrul Român de Politici Europene, 2023, Predarea educației civice în școli: recomandări și resurse pentru profesori. CRPE, București

Conner, J., Mitra, D. L., & Holquist, S. E., 2025. Measuring student voice practices: Validation of school- and classroom-level scales. Search Institute

Fundația Good Life Performers (2024–2025). Proiectul Lideri de viitor — raport de activitate și program de activități pentru unități de învățământ partenere

Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J., & Hoebe, C. J. P. A. ,2024, Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: A systematic literature review. Journal of Educational Change, 25(1), 103–125

Green, M., Dobson, T., & Haines Lyon, C.,2025, "Student voice is not as important compared to teachers/adults": towards critical capacity building for school-based youth participatory action research. Quality Education for All, 2(2), 44–60

Institutul Român pentru Evaluare și Strategie (IRES) (2022). Barometrul tinerilor din România. IRES, București

Ministerul Educației și Cercetării (2023). Rezultatele evaluării ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2022. Comunicat de presă, 28 noiembrie 2023

OECD, 2025, Civic education as a pathway to inclusive societies. OECD Education Working Papers, No. 326. OECD Publishing, Paris

Renick, J., & Reich, S. M.,2024, Elevating student voices and addressing their needs: Using youth participatory action research to improve school climate during the COVID-19 pandemic. Journal of Adolescent Research

Tîrcă, A., 2025, "Cum să ne transformăm școala. Reflecții, idei și practice de leadership modern, Editura Cartex, București

Didactica istoriei II

1. Surse de predare

2. Abordarea problemelor

Conversie profesională în Istorie

2016-2017

semestrul III

Data, **Cursant,**

11.02.2017 **Incze Levente-Jozsef**

Manualul

- metoda de invatamant bazata pe citirea din manual si explicarea, in clasa, sub indrumarea stricta a educatorului.

- are o desfasurare specifica, pornind de la lectura integrala, continuand cu analiza pe parti sau aspecte si incheind cu incercarea de redare a intregului si aplicatiile aferente.

Metoda observarii

- consta in urmarirea sistematica de catre elev a obiectelor si fenomenelor ce constituie continutul invatarii, in scopul surprinderii insusirilor semnificative ale acestora.

- metoda de invatare prin cercetare si descoperire

- functie formativa

- presupune parcurgerea catorva etape:-organizarea observarii

-observarea propriu-zisa

- prelucrarea datelor culese

- valorificarea observarii

Demonstratia cu mijloace tehnice

- se sprijina pe mijloacele tehnice: mijloace audio; mijloace video; mijloace audio-vizuale.

- avantaje:

1. redau cu mare fidelitate, atat in plan sonor, cat si vizual;

2. pot surprinde aspecte care pe alta cale ar fi imposibil sau cel putin foarte greu de redat;

3. gratie diferitelor tehnici de trucaj, pot separa, descompune si reda fenomene insesizabile pe alta cale;

4. permit reluarea rapida, ori de cate ori este nevoie, asadar evita consumul stanjenitor de timp;

5. datorita ineditului pe care il contin si chiar aspectul lui estetic pe care il implica, ele sunt mai atractive pentru elevi si mai productive.

cerinte: - organizarea speciala a spatiului in care se fac demonstratiile de acest fel (perdele opace, pupitre etc.);

- alegerea judicioasa a momentului utilizarii demonstratiilor de acest fel, pentru a nu ,,bruia" activitatea elevului;

- pregatirea speciala a educatorului pentru utilizarea si pentru intretinerea in stare functionala a dispozitivelor, materialelor, aparaturii cuprinse in acest demers.

Studiul de caz

- metoda ce consta din confruntarea elevului cu o situatie reala de viata, prin a carei observare, intelegere, interpretare, urmeaza sa realizeze un progres in cunoastere

Studiului de caz:

a) alegerea cazului si conturarea principalelor elemente semnificative;

b) lansarea cazului, care poate avea loc in mai multe forme, intre care lansarea ca o situatie problematica;

c) procurarea informatiei in legatura cu cazul;

d) sistematizarea materialului, prin recurgerea la diverse metode, intre care cele statistice;

e) dezbatere asupra informatiei culese, care poate avea loc prin diverse metode

f) stabilirea concluziilor si valorificarea proprie: un referat, o comunicare, o suita de ipoteze de verificat in viitor, o hotarare de luat.

avantaje :

a) situarea elevului chiar in mijlocul realitatii concrete=> intelegerea esentei adevarurilor si retinerea lor durabila, precum si aplicarea in contexte reale;

b) caracterul prin excelenta activ al metodei - toti elevii se pot angaja in rezolvarea cazului;

c) cultiva spiritul de responsabilitate in grup si capacitatea de initiativa;

d) favorizeaza socializarea elevului si capacitatea de colaborare.

Metodele de simulare (jocul de rol)

- metoda jocurilor este prezentata pe doua categorii: de o parte cea a jocurilor didactice sau educative,pe de alta parte categoria jocurilor simulative

- jocurile educative au, intr-o masura si intr-o perioada, caracter imitativ empiric(sunt proprii varstei si educatiei prescolare).

- jocurile simulative - au alt registru si alta semnificatie, ele fiind veritabile ocazii de antrenament, pentru indeplinirea unor roluri reale in viata (la varste scolare mai mari si se prezinta mai ales sub forma jocurilor de rol).

- invatarea pe simulatoare -tot o metoda compozita - imbina mai multe dintre metodele anterior citate si prezentate

- Jocul de rol - o metoda activa de predare-invatare, bazata pe simularea unor functii, relatii, activitati, fenomene, sisteme etc

- urmareste formarea comportamentului uman pornind de la simularea unei situatii reale

- avantaje:

- activizeaza elevii din punct de vedere cognitiv, afectiv, actional, punadu-i in situatia de a interactiona;

- prin dramatizare, asigura problematizarea, sporind gradul de intelegere si participare activa a cursantilor;

- interactiunea participantilor asigura un autocontrol eficient al conduitelor si achizitiilor;

- pune in evidenta modul corect sau incorect de comportare in anumite situatii;

- este una din metodele eficiente de formare rapida si corecta a convingerilor, atitudinilor si comportamentelor.

- dezavantaje sau dificultati legate de utilizarea metodei:

- este o metoda greu de aplicat (presupune nu numai aptitudini pedagogice, ci si aptitudini regizorale si actoricesti la conducatorul jocului)

- desi activitatea bazata pe jocul de rol dureaza relativ putin -aproximativ o ora - proiectarea si pregatirea sa cer timp si efort din partea cadrului didactic

- exista riscul devalorizarii jocului de rol, ca rezultat al considerarii lui ca ceva pueril, facil de catre elevi;

- este posibila aparitia blocajelor emotionale in preluarea si interpretarea rolurilor de catre unii elevi.

Abordare a rezolvării conflictelor, după cum urmează:

I. Abordarea implicării, caracterizează cadrul didactic care încearcă să fie cinstit şi corect faţă de copii, conştientizând că aceştia au nevoie de o orientare fermă în învăţare pentru a înţelege ce este acceptabil şi ce nu în comportamentul lor;

II. Abordarea rezolvării de probleme, se concentrează pe identificarea problemei care a generat conflictul, prin dramatizarea de grup a unei situaţii prin care cadrul didactic şi elevii să poată rezolva împreună problema apărută. Acest proces va produce idei creative şi interrelaţii mai puternice.

III. Abordarea de tip compromise , vizează ascultarea ambelor părţi, cadrul didactic ascultând elevii şi ajutându-i să se asculte reciproc şi să cedeze fiecare câte puţin din ceea ce îşi doreşte. Mai bine mai puţin decât nimic!

IV. Abordarea de tip neimplicare, caracterizează cadrul didactic care consideră că majoritatea conflictelor pe care le au copiii sunt neimportante, de aceea preferă redirecţionarea atenţiei spre alte aspecte.

V. Abordarea de tip ignorare , presupune stabilirea limitelor încă de la începutul situaţiei sau a secvenţei educaţionale şi asigurarea ulterio
ară a independenţei elevilor, pentru a se descurca singuri,
deoarece „este bine pentru ei şi au nevoie să înveţe din consecinţele faptelor lor”.

Abordarea implicării corespunde rolului de lider al clasei, orientat spre ocuparea unei poziţii active în grupul şcolar pe care îl conduce;

Abordarea rezolvării de probleme corelează cu rolul de consilier al cadrului didactic, sursă şi resursă de informaţii şi comportamente pentru educabili;

Abordarea de tip compromise implică cadrul didactic ca Mediator în actul educaţional;

Abordarea de tip neimplicare este relaţionată cu rolul de îndrumător „din umbră" al cadrului didactic, axat pe delegarea rezolvării conflictului chiar de elev;

Abordarea de tip ignorare implică rolurile de control şi de decizie, conferind cadrului didactic posibilitatea de a discrimina situaţiile conflictuale nesemnificative de cele relevante, care necesită intervenţia sa.

Dezvoltarea creativității liceenilor în era digitală la orele de limba și literatura română

Profesor INDRECAN MIHAIELA EMILIA
Liceul Teoretic „Ion Constantin Brătianu" Hațeg

Modernizarea tehnologică radicală din ultimii ani a transformat profund profilul psihologic al liceenilor. Tinerii de astăzi sunt nativi digitali, consumatori rapizi de conținut vizual și posesori ai unei atenții fragmentate.Vârsta liceului coincide cu perioada marilor interogații identitare, a vulnerabilității emoționale și a nevoii acute de autoexprimare. În acest stadiu, liceanul nu mai caută în literatură doar o poveste, ci o oglindă sau un ecran de proiecție pentru propriile dileme existențiale. Lectura devine un act profund intim, dar și un spațiu de negociere cu alteritatea, iar digitalizarea nu reprezintă un inamic al lecturii, ci un instrument de augmentare a procesului imaginativ. În acest context, ora de limba și literatura română trebuie să devină un laborator de activare a gândirii critice și a creativității.

Din păcate, abordarea tradițională a textului la clasă (axată pe memorarea unor grile critice rigide) produce adesea un fenomen de *înstrăinare* a elevului de carte. Când profesorul impune o singură interpretare corectă, lectura își pierde funcția cathartică. Pentru a reactiva interesul liceanului, textul literar trebuie privit nu ca un monument intangibil, ci ca o **structură deschisă** (în sensul teoretizat de Umberto Eco). Elevul are nevoie de permisiunea de a chestiona textul, de a-l contrazice, de a-și proiecta anxietățile sau aspirațiile în spațiul alb dintre rânduri.

Creativitatea la vârsta liceului nu înseamnă doar talent literar înnăscut, ci o abilitate cognitivă superioară ce poate fi antrenată: **gândirea divergentă**. Aceasta presupune capacitatea de a găsi soluții multiple, conexiuni inedite și perspective neconvenționale. În era digitală, creativitatea aplicată asupra lecturii funcționează ca un mecanism de *traducere transmedia*. Elevul nu mai este doar un receptor pasiv, ci devine un **„prosumer"** (producător și consumator în același timp).

Tehnologia oferă acces instantaneu la informație, dar adesea inhibă răbdarea necesară decodării unui text clasic. Rolul profesorului de literatură se redefinește. Acesta nu mai este singurul deținător al cunoașterii, ci un facilitator de experiențe culturale. Pentru a transforma lectura într-un catalizator al creativității în format digital, profesorul poate apela la strategii didactice interactive care valorifică cultura vizuală a adolescenților.

Creativitatea elevilor se dezvoltă în momentul în care aceștia sunt stimulați să facă punți între universul textului tipărit și instrumentele multimedia cu care navighează zilnic. Prin fuziunea dintre

literatură și tehnologie, conceptele abstracte devin palpabile, iar elevul devine co-autor al sensului adaptat secolului XXI.

Pentru a transforma lectura într-un act creativ, pot fi utilizate tehnici moderne bazate pe interactivitate digitală:

1. **Lectura interactivă prin Hyperlink-uri (Hypertextualizarea):** Elevii primesc un text clasic în format digital și au sarcina de a introduce hyperlink-uri către piese muzicale, tablouri, articole științifice sau știri actuale care explică, în viziunea lor, starea de spirit a textului.
2. **Interviuri imaginare trans-temporale:** Utilizarea unor instrumente de tehnoredactare sau podcasting pentru a simula un interviu audio între un influencer de astăzi și un autor clasic (ex: un dialog între un vlogger de succes și Ion Luca Caragiale despre ironie și societatea de consum).
3. **Arhitectura spațiului literar în VR / Jocuri (Minecraft/Roblox):** Pentru elevii pasionați de design virtual, o sarcină creativă extraordinară este reconstrucția spațiului dintr-o operă literară (de exemplu, hanul din *Hanul Ancuței* sau mahalaua din *Enigma Otiliei*) respectând detaliile de text, dar adăugând o notă personală de interpretare estetică.
4. **Storytelling digital (Digital Storytelling):** Transpunerea unei secvențe narative într-un clip video scurt, folosind elemente audio și grafice.
5. **Profiluri de personaje pe rețelele sociale:** Crearea unor pagini fictive de Instagram sau Facebook pentru personaje literare (ex: Felix Sima sau Ștefan Gheorghidiu), reflectând psihologia lor prin postări, imagini și comentarii virtuale.
6. **Remixul cultural și Fanfiction-ul:** Rescrierea finalului unei opere clasice sau plasarea personajelor într-un context distopic ori cibernetic modern.

O provocare interesantă și pentru mine, ca profesor, a fost reinterpretarea textului arghezian *Flori de mucigai* de către elevii clasei a XII-a, o reîncadrare a modernismului prin transpunerea esteticii urâtului din limbaj textual în limbaj vizual și conceptual modern.

Tema lecției: Receptarea textului poetic modernist – *Flori de mucigai* de Tudor Arghezi
Clasa: a XII-a

Obiectivul creativ: Transpunerea esteticii urâtului din limbaj textual în limbaj vizual și conceptual modern.
Timp alocat: 50 de minute (urmat de activitate asincronă)

Scenariul Didactic

1. **Evocarea (10 minute):** Profesorul proiectează pe tabla interactivă un colaj de imagini generate de Inteligența Artificială (folosind instrumente precum Midjourney sau DALL-E) care ilustrează spații claustrofobice, ziduri igrasioase și detalii de o estetică bizară. Elevii sunt invitați să transmită prin aplicația *Mentimeter* trei cuvinte care descriu atmosfera vizuală.

2. **Realizarea sensului (20 de minute):** Se citește poezia *Flori de mucigai*. Se discută pe text conceptele cheie: absența transcendenței, efortul creator („cu unghiile de la mâna stângă”), redefinirea frumosului.

3. **Reflecția / Sarcina de lucru creativă (20 de minute):** Elevii sunt împărțiți în grupe de câte 4 și primesc sarcina de a deveni „Curatori Digitali”. Ei trebuie să folosească platforma *Canva* pentru a crea un **„Moodboard Digital” (Panou de stări)** dedicat poeziei argheziene.

4. **Cerințe pentru panou:** O paletă de culori reprezentativă, trei imagini simbolice sugerate de metaforele textului, un fundal sonor (link Spotify/YouTube înserat printr-un cod QR) și un text scurt de tip „manifest modern” scris de ei, care să explice viziunea lor asupra esteticii urâtului în anul 2026.

5. **Evaluarea creativității:** Produsele sunt încărcate pe un avizier virtual (*Padlet*). Fiecare grupă își prezintă succint conceptul. Profesorul nu notează reproducerea unor critici literari, ci originalitatea asocierilor, profunzimea înțelegerii textului și coerența conceptului digital ales

Concluzii

Digitalizarea nu distruge apetitul pentru literatură, ci obligă la o schimbare de paradigmă în predare. Ora de literatură română devine un mediu dinamic în care tehnologia este subordonată actului artistic. Oferindu-le liceenilor libertatea de a se exprima prin instrumente digitale, transformăm analiza literară dintr-o obligație școlară într-un exercițiu viu de imaginație și autocunoaștere. Răspunsurile elevilor au fost originale și extrem de surprinzătoare.

Bibliografie

1. **Călinescu, Matei** (2005) – *Cinci fețe ale modernității: modernism, avantgardă, decadență, kitsch, postmodernism*, Editura Polirom, Iași;

2. **Cucoș, Constantin** (2006) – *Informatizarea în educație. Aspecte psiho-pedagogice și metodologice*, Editura Polirom, Iași;

3. **Eco, Umberto** (2002) – *Opera deschisă. Formă și indeterminare în poeticile contemporane*, Editura Paralela 45, Pitești;

4. **Pânișoară, Ion-Ovidiu** (2017) – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași;

5. **Prensky, Marc** (2001) – *Digital Natives, Digital Immigrants*, În *On the Horizon*, Vol. 9, Nr. 5, NCB University Press;

6. **Sâmihăian, Florentina** (2014) – *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București.

ÎNVĂȚAREA PRIN MIȘCARE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ. TRANSFERUL EXPERIENȚEI ERASMUS+ ÎN PRACTICA DIDACTICĂ

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

Participarea la mobilitățile Erasmus+ a reprezentat pentru mine o oportunitate relevantă de dezvoltare profesională, dar și un context autentic de reflecție asupra propriei practici didactice. În cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București, instituție care deține Acreditare Erasmus+ în domeniile educației școlare și formării profesionale, experiențele europene au devenit treptat parte a unui proces coerent de dezvoltare instituțională, de conectare la practici educaționale actuale și de adaptare continuă a intervenției pedagogice la nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale.

În cadrul proiectului Acreditare Erasmus, SCH, an V, nr. 2025-1-RO01-KA121-SCH-000316163, finanțat de Uniunea Europeană, am continuat un parcurs european fundamentat pe ideea că educația incluzivă presupune deschidere, flexibilitate, colaborare și disponibilitatea de a învăța permanent. Pentru mine, Acreditarea Erasmus+ nu a însemnat doar acces la formare internațională, ci și posibilitatea de a analiza critic modalitățile prin care organizez experiențele de învățare și de a identifica strategii mai adecvate particularităților elevilor cu care lucrez.

În luna mai 2026, am participat, alături de alți doi colegi, la cursul „Learning in Motion: Exploring the Link Between Movement, Play, and Academic Success", desfășurat la Copenhaga și organizat de Europass Teacher Academy – Body Mind Academy, sub îndrumarea formatorilor Peter Junker, Mette Junker și Signe Pries Andersen. Programul de formare a propus o abordare integrată a relației dintre mișcare, joc, stare de bine și învățare, punând accent pe experiența directă, participarea activă și valorizarea dimensiunii corporale a procesului educațional.

Una dintre ideile centrale pe care le-am aprofundat în cadrul cursului a fost aceea că învățarea nu poate fi redusă exclusiv la procesarea cognitivă a informațiilor. Mișcarea, jocul, interacțiunea și experiența corporală susțin atenția, memoria, motivația și implicarea elevilor în sarcină. Activitatea fizică contribuie la menținerea unei stări optime de activare, sprijină procesele de neuroplasticitate și poate avea un rol important în dezvoltarea funcțiilor executive, precum concentrarea, planificarea, controlul comportamental și memorarea instrucțiunilor.

Caracterul practic al formării a fost deosebit de valoros. Am participat la jocuri de mișcare, activități colaborative, exerciții de respirație și relaxare, secvențe de yoga adaptate copiilor, activități în aer liber și exerciții orientate spre autocunoaștere, recunoașterea valorilor personale și identificarea resurselor individuale. Faptul că am experimentat direct aceste metode mi-a permis să le înțeleg nu doar din perspectivă teoretică, ci și prin efectul lor imediat asupra atenției, stării de bine, disponibilității pentru interacțiune și implicării în activitate.

În activitatea mea cu elevii cu cerințe educaționale speciale, am constatat în mod constant că eficiența unei intervenții didactice depinde atât de conținutul propus, cât și de starea de disponibilitate a elevului pentru învățare. Dificultățile de concentrare, autoreglare, comunicare sau procesare a informațiilor impun utilizarea unor strategii flexibile, clare și accesibile. Din această perspectivă, metodele explorate la Copenhaga mi-au confirmat importanța unui demers educațional în care corpul, mișcarea și jocul nu sunt elemente periferice, ci pot deveni instrumente reale de facilitare a învățării.

Am înțeles mai bine faptul că o pauză activă, un exercițiu de respirație sau o sarcină ludică nu reprezintă o întrerupere a activității didactice, ci pot constitui chiar suporturi pentru reluarea și susținerea acesteia. Pentru un elev cu dificultăți de atenție, câteva minute de mișcare pot facilita

revenirea la sarcină. Pentru un elev care întâmpină dificultăți în înțelegerea unor noțiuni abstracte, manipularea obiectelor, gestul și experiența concretă pot face conținutul mai accesibil. Totodată, jocul poate diminua anxietatea și teama de eșec, contribuind la construirea unui climat educațional mai sigur și mai motivant.

După revenirea din mobilitate, am urmărit, alături de colegii mei, ca experiența de formare să fie transpusă în mod concret în activitatea didactică și terapeutică. Am integrat treptat strategiile dobândite, adaptându-le particularităților elevilor, obiectivelor educaționale și contextului specific fiecărei activități.

Un prim exemplu l-a constituit lecția desfășurată la clasa a X-a, în cadrul disciplinei Cunoștințe despre om și mediu, cu tema „Descoperim coloana vertebrală și funcțiile ei". Pentru consolidarea informațiilor, s-a introdus o pauză activă inspirată din metodologia experimentată în cadrul cursului. Pe podea s-au amplasat cinci elemente din carton colorat, reprezentând simbolic segmente ale coloanei vertebrale, iar elevii au parcurs traseul, deplasându-se de la un element la altul și denumind segmentele corespunzătoare. Prin această activitate, o sarcină predominant cognitivă a fost transformată într-o experiență de învățare care a implicat simultan mișcarea, orientarea spațială, atenția și verbalizarea. Într-o variantă cooperativă, elevii au format împreună o „coloană vie", realizând o succesiune de mișcări coordonate. A fost introdus apoi un scurt exercițiu de respirație conștientă, elevii fiind ghidați să inspire și să expire lent și să observe modificările subtile ale poziției corpului. În acest fel, s-a creat o legătură între informația științifică și experiența corporală directă. La finalul activității, pornind de la exercițiul „Values & Superpowers" realizat în cadrul cursului, elevii au completat oral enunțul „Coloana mea vertebrală mă ajută să...". S-a urmărit astfel consolidarea conținutului într-o manieră personalizată și accesibilă, prin asocierea cunoștințelor cu propria experiență și cu funcționalitatea corpului.

Un alt exemplu de transfer al competențelor dobândite l-a reprezentat activitatea realizată la clasa a IX-a F, învățământ profesional special, în cadrul disciplinei Pregătire practică, cu tema „Mașini agricole pentru fertilizarea solului". În acest context, s-a propus o activitate de construcție cu piese de tip LEGO, prin care elevii au realizat un model simplificat al unei mașini agricole. Aceștia au identificat și reprezentat roțile, bena, dispozitivul de cuplare și elementele de împrăștiere, iar ulterior au prezentat modelul și au denumit componentele principale. Activitatea a valorificat principiul învățării prin acțiune, permițând elevilor să manipuleze, să construiască și să explice. S-a constatat că, pentru elevii care au nevoie de suport concret și de experiență directă, acest tip de sarcină facilitează organizarea și fixarea informațiilor într-o măsură mai mare decât simpla prezentare verbală. În același timp, activitatea a susținut dezvoltarea deprinderilor practice, a comunicării funcționale, a cooperării și a autonomiei.

Competențele dobândite în cadrul mobilității au fost valorificate și în activitățile de Terapii și programe de intervenție. Într-o secvență dedicată activizării și dezvoltării vocabularului, construită în jurul poveștii „Mănușa pierdută", au fost introduse inițial exerciții simple de respirație non-verbală, cu inspirație și expirație controlată, pentru relaxare și pregătirea elevului pentru sarcinile de comunicare. Ulterior, elevii au fost solicitați să identifice câte o calitate sau o valoare pozitivă asociată fiecărui animal din poveste, etapă inspirată din exercițiile de valorizare personală experimentate la Copenhaga. Într-o etapă următoare, s-a descris câte o trăsătură pozitivă, iar elevii au trebuit să recunoască personajul corespunzător. În acest fel, activitatea de dezvoltare a vocabularului a dobândit o dimensiune integrată, implicând comprehensiunea verbală, memoria, asocierea, exprimarea orală și educația socio-emoțională.

Aplicarea acestor strategii mi-a confirmat faptul că schimbarea practicii didactice nu presupune întotdeauna intervenții complexe. Uneori, câteva minute de mișcare, un exercițiu de respirație, o activitate de manipulare sau un joc cooperativ pot influența semnificativ disponibilitatea elevului pentru învățare. Valoarea acestor metode nu rezidă doar în caracterul lor atractiv, ci mai ales în capacitatea de a crea condiții favorabile participării și învățării active.

Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, consider că progresul școlar trebuie privit într-o manieră integrată. Învățarea nu poate fi separată de starea de bine, siguranța emoțională, motivație, încrederea în sine și sentimentul de apartenență. Din această perspectivă, experiența Erasmus+ mi-a oferit atât instrumente concrete, cât și un cadru de reflecție asupra modului în care pot proiecta situații de învățare mai accesibile, mai flexibile și mai relevante.

Unul dintre cele mai importante efecte ale participării la curs asupra practicii mele profesionale a fost schimbarea perspectivei de la care pornesc în proiectarea activităților. Dacă anterior mă concentram în special asupra întrebării „Cum pot transmite mai eficient această informație?”, experiența de la Copenhaga m-a determinat să formulez mai frecvent o altă întrebare: „În ce condiții poate acest elev să învețe cel mai bine?”. Consider că această schimbare este esențială în educația incluzivă, deoarece mută accentul de pe simpla transmitere a conținutului pe crearea unor contexte de învățare adaptate nevoilor reale ale elevului.

Pentru unii elevi, accesul la învățare este facilitat prin mișcare, pentru alții prin joc, cooperare, suport vizual, manipulare sau exerciții de respirație și relaxare. Cel mai adesea, eficiența rezultă din combinarea acestor modalități într-un demers coerent și flexibil. Tocmai de aceea, consider că principiile promovate în cadrul cursului „Learning in Motion” sunt deosebit de valoroase în educația specială și incluzivă, unde diversitatea modalităților de învățare reprezintă o condiție esențială pentru participare și progres.

Participarea la cursul „Learning in Motion: Exploring the Link Between Movement, Play, and Academic Success” a constituit pentru mine o experiență semnificativă de formare, reflecție și reconstrucție a practicii didactice. Cunoștințele și competențele dobândite nu au rămas la nivelul unei experiențe internaționale izolate, ci au fost transferate și adaptate în activitatea curentă, devenind parte a propriului repertoriu profesional.

Prin pauze active, exerciții de respirație, jocuri, activități de construcție, sarcini colaborative și exerciții de valorizare personală, am reușit să creez contexte educaționale mai dinamice și mai accesibile pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Experiența Erasmus+ mi-a reconfirmat faptul că inovația pedagogică nu înseamnă neapărat utilizarea unor metode spectaculoase, ci capacitatea profesorului de a observa elevul, de a adapta contextul și de a transforma fiecare experiență de învățare într-o oportunitate reală de participare și dezvoltare.

Din această perspectivă, consider că una dintre cele mai importante valori ale Acreditării Erasmus+ constă în capacitatea sa de a transforma experiența individuală de formare într-o resursă pentru elevi și pentru întreaga comunitate școlară. Pentru mine, una dintre ideile esențiale aduse de la Copenhaga rămâne aceea că învățarea devine mai profundă atunci când implică nu doar mintea, ci și corpul, emoția, relația cu ceilalți și experiența directă.

UTILIZAREA INSTRUMENTELOR RED ÎN PLANUL DE LECȚIE

Ionescu Lavinia Mihaela
Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab”,
Râmnicu Vâlcea

Utilizarea resurselor educaționale digitale în procesul didactic reprezintă un mijloc modern și eficient de facilitare a învățării, în special la vârstele mici, unde caracterul vizual, narativ și interactiv sprijină formarea reprezentărilor corecte despre fenomenele naturale. De aceea folosesc instrumente digitale pentru a diversifica lecțiile și pentru a stimula motivația elevilor În acest scop, cu ajutorul platformei LIVRESQ, am realizat RED-ul „*Planetele Sistemului Solar –Călătoria Astrei*”, https://library.livresq.com/details/6942fc7d507a550009c84252, urmărind dezvoltarea competențelor de explorare, observare și înțelegere a universului apropiat, valorificând potențialul tehnologiei pentru a crea un parcurs didactic captivant și accesibil. Prin intermediul platformei LIVRESQ, universul cosmic a devenit accesibil, tangibil și fascinant. Naratoarea virtuală, Astra, nu a fost numai un ghid, ci o prezență cu rol formativ, menită să faciliteze învățarea prin poveste, imaginație și explorare digitală.

Lecția „*Planetele Sistemului Solar –Călătoria Astrei*” reprezintă o ilustrare elocventă a modului în care tehnologia poate îmbina rigoarea științifică cu dimensiunea narativă, stimulând atât curiozitatea, cât și învățarea activă a elevilor.Activitatea a fost realizată cu elevii clasei a III-a, copiii fiind foarte atrași de temele legate de spațiu. Familiaritatea lor cu universul cosmic, prezent adesea în cărți, filme sau jocuri, a contribuit la crearea unei atmosfere de explorare, entuziasm și disponibilitate pentru învățare.

Sala de clasă, echipată cu laptop, tablă interactivă și conexiune stabilă la internet, a permis integrarea fluentă a resursei educaționale digitale create în LIVRESQ, asigurând un cadru propice derulării unei lecții interdisciplinare moderne.

Am selectat și adaptat Resursa Educațională Deschisă *„Planetele Sistemului Solar – Călătoria Astrei”*, realizată în platforma LIVRESQ, aceasta conținând: animații introductive, filme educative narate de personajul Astra, pagini interactive de tip quiz, fișe digitale de completat, jocuri de clasificare și ordonare, instrumente vizuale pentru „zoom pe Terra”.

Resursa utilizată – *„Planetele Sistemului Solar – Călătoria Astrei*” – a fost structurată cu atenție pentru a menține echilibrul dintre rigoarea științifică și atractivitatea vizuală. Conținând animații explicative, un film narat, pagini interactive, jocuri cognitive și exerciții de clasificare, RED-ul a fost calibrat astfel încât să asigure un parcurs accesibil și motivant pentru vârsta elevilor.

Lecția a început printr-un moment de conectare afectivă, în care elevii au fost întâmpinați de Astra, personajul digital care i-a invitat să pornească într-o aventură cosmică. Acest început narativ a constituit un catalizator emoțional puternic, captând atenția elevilor și facilitând tranziția spre conținutul științific.

În etapa de explorare, elevii au vizionat filmul educativ, au descoperit ordinea planetelor și au analizat caracteristicile esențiale ale fiecăreia. Activitățile interactive – ordonare, identificare, clasificare – au transformat învățarea într-un proces activ, ludic și riguros în același timp.

Aprofundarea a continuat cu o animație despre mișcările planetelor, completată de un exercițiu creativ în care elevii au imaginat modul în care s-ar roti planeta lor preferată. În etapa de consolidare, jocul „Astra s-a rătăcit!" a stimulat memoria vizuală, logica și colaborarea.

Activitatea s-a încheiat cu un quiz de evaluare și cu primirea unei diplome de către fiecare copil.

Concluzii: Experiența didactică desfășurată prin intermediul resursei educaționale digitale „Planetele Sistemului Solar – Călătoria Astrei" evidențiază impactul pozitiv al integrării instrumentelor ITC și al resurselor educaționale deschise în activitatea de predare–învățare. Utilizarea platformei LIVRESQ a contribuit la creșterea interesului elevilor pentru cunoaștere, la dezvoltarea competențelor digitale și la implicarea activă în procesul educațional.

Caracterul interactiv al resursei a favorizat învățarea prin explorare, colaborare și descoperire, transformând conținuturile științifice într-o experiență accesibilă și atractivă pentru elevii din ciclul primar. Totodată, utilizarea elementelor multimedia a facilitat înțelegerea noțiunilor abstracte și formarea unor reprezentări corecte despre Univers și Sistemul Solar prin joc, vizualizare și experimentare.

Rezultatele activității confirmă faptul că tehnologia educațională, atunci când este integrată echilibrat și în acord cu obiectivele curriculare, poate deveni un instrument valoros pentru dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor. Resursele educaționale digitale contribuie la crearea unui mediu de învățare modern, motivant și incluziv, pregătind elevii pentru cerințele societății contemporane și pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

* Bocoș, M.-D., Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2017.

* Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Polirom, Iași, 2008.

* Cucoș, C. (coord.), Pedagogie, Polirom, Iași, 2022.

* Istrate, O., Educația și Internetul. Ghid pentru profesori, Editura Universității din București, București, 2013.

* Noveanu, E., Istrate, O., Proiectarea pedagogică a lecțiilor multimedia, Preprint, București, 2005.

* UNESCO, Recommendation on Open Educational Resources (OER), 2019.
* LIVRESQ – Platformă pentru crearea resurselor educaționale digitale.
* Ministerul Educației – Biblioteca de Resurse Educaționale Deschise (RED).

Studiu de caz. Târgul de Crăciun – exemplu de bună practică pentru dezvoltarea creativității și a reflecției pedagogice în cadrul programului „Școala Altfel”

Istrate Ioana Mădălina

În cadrul programului național **„Școala Altfel”**, la nivelul Școlii Gimnaziale Nr. 1 Sânnicolau Român din mediul rural, a fost organizat un **Târg de Crăciun** cu scopul de a stimula creativitatea elevilor, spiritul antreprenorial, colaborarea și implicarea activă în viața comunității școlare. Activitatea a fost concepută ca o experiență de învățare autentică, interdisciplinară, în care elevii au avut posibilitatea de a aplica în contexte reale competențele dobândite în cadrul diferitelor discipline de studiu.

Obiectivele activității

Principalele obiective urmărite au fost:

- dezvoltarea creativității prin realizarea unor produse originale;
- formarea spiritului de inițiativă și antreprenoriat;
- consolidarea competențelor de colaborare și comunicare;
- responsabilizarea elevilor prin asumarea unor roluri în cadrul echipelor;
- dezvoltarea capacității de planificare, organizare și autoevaluare.

Desfășurarea activității

Pregătirea târgului s-a desfășurat pe parcursul mai multor zile și a implicat elevi din toate ciclurile de învățământ, sprijiniți de cadrele didactice și, în unele cazuri, de părinți. Organizați în echipe, elevii au planificat produsele pe care urmau să le realizeze, au identificat materialele necesare și au stabilit modul de prezentare a standurilor.

În cadrul atelierelor, elevii au confecționat decorațiuni specifice sărbătorilor de iarnă, ornamente pentru brad, felicitări, aranjamente decorative și obiecte realizate prin tehnici handmade. De asemenea, au pregătit diverse produse alimentare tradiționale și dulciuri, respectând normele de igienă și colaborând eficient în cadrul echipelor.

În ziua târgului, fiecare grup și-a amenajat propriul stand, a prezentat produsele realizate și a interacționat cu vizitatorii – colegi, cadre didactice, părinți și membri ai comunității locale. Elevii au fost implicați inclusiv în stabilirea prețurilor, promovarea produselor și gestionarea vânzărilor, dobândind astfel experiențe concrete privind responsabilitatea și gestionarea resurselor.

Rolul profesorului

Profesorii au avut rolul de facilitatori ai procesului de învățare. Aceștia au orientat activitatea prin întrebări deschise, au oferit feedback pe parcursul pregătirii și au încurajat elevii să identifice soluții proprii pentru dificultățile întâmpinate.

Un element important al activității l-a reprezentat reflecția pedagogică. După încheierea târgului, cadrele didactice au organizat sesiuni de analiză împreună cu elevii, discutând aspecte precum:

- Ce am învățat din această experiență?
- Ce a funcționat foarte bine?
- Ce am putea îmbunătăți la edițiile viitoare?
- Cum am colaborat în cadrul echipei?
- Ce competențe am dezvoltat?

Aceste momente de reflecție au contribuit la conștientizarea procesului de învățare și la dezvoltarea capacității elevilor de a-și evalua propriile rezultate.

Rezultate și impact educațional

Observațiile realizate de cadrele didactice au evidențiat o implicare crescută a elevilor, inclusiv a celor care manifestau o participare redusă în activitățile școlare obișnuite. Activitatea a favorizat dezvoltarea creativității prin proiectarea și realizarea unor produse originale, a consolidat spiritul de echipă și a oferit elevilor oportunitatea de a experimenta situații autentice de comunicare, planificare și luare a deciziilor.

De asemenea, târgul a contribuit la întărirea relației dintre școală și comunitate, prin implicarea părinților și a altor membri ai comunității locale, demonstrând că procesul educațional poate depăși spațiul clasei și poate deveni un factor de coeziune socială.

Reflecții asupra practicii pedagogice

Din perspectiva cadrului didactic, această activitate confirmă faptul că experiențele de învățare autentice stimulează implicarea elevilor și facilitează dezvoltarea competențelor transversale. Reflecția realizată după finalizarea proiectului a evidențiat necesitatea acordării unei autonomii mai mari elevilor în procesul decizional, precum și importanța integrării unor activități interdisciplinare în cadrul programelor educaționale.

Acest studiu de caz susține concluziile literaturii de specialitate conform cărora creativitatea se dezvoltă în contexte care încurajează inițiativa, colaborarea și rezolvarea de probleme reale, iar reflecția pedagogică permite profesorului să transforme fiecare experiență educațională într-o oportunitate de îmbunătățire a practicii didactice.

Trei cuvinte și o poveste – creativitate și exprimare orală la clasa I

Profesor învățământ primar Ivan Anamaria
Școala Gimnazială Nr. 2 Chitila, Ilfov

Învățarea literelor este unul dintre momentele importante ale clasei I. Fiecare literă nouă aduce cu ea sunete, silabe, cuvinte, exerciții de citire și primele încercări tot mai sigure de scriere. Este un proces care are nevoie de exercițiu și repetare, dar mi-am dorit ca, dincolo de toate acestea, fiecare literă să le ofere copiilor și un motiv pentru a-și folosi imaginația.

Așa a apărut în clasa noastră o activitate foarte simplă, pe care am repetat-o la fiecare literă învățată. După ce descopeream litera și lucram exercițiile necesare pentru recunoașterea, citirea și scrierea ei, copiii primeau o fișă mică. Pe aceasta trebuiau să deseneze obiecte, ființe sau alte elemente ale căror denumiri începeau cu litera respectivă. Fișa era apoi lipită în caiet și rămânea acolo ca o mică pagină a poveștii fiecărei litere.

La început, activitatea părea doar un joc de vocabular. Pentru litera nouă trebuiau găsite cât mai multe cuvinte potrivite. Copiii căutau în minte, se uitau în jur, își aminteau animale, obiecte, alimente, personaje sau locuri și apoi alegeau ce vor să deseneze. Fără să simtă că rezolvă încă un exercițiu, repetau sunetul inițial, făceau legătura dintre sunet și literă și își îmbogățeau vocabularul.

Dar desenul era numai începutul.

După ce fișa era gata, urma provocarea care a devenit treptat una dintre activitățile noastre preferate: **„Alege cel puțin trei dintre desenele tale și inventează o poveste în care să apară toate."**

De aici începea aventura.

Trei cuvinte care, la prima vedere, nu aveau nicio legătură trebuiau să ajungă în aceeași poveste. Un animal, un obiect și un aliment puteau deveni personaje sau elemente ale aceleiași întâmplări. Copilul trebuia să găsească singur legătura dintre ele. Nu exista o singură variantă corectă și nici un model pe care trebuia să îl urmeze. Singura condiție era ca elementele alese să își găsească locul în poveste.

Primele povești au fost, firesc, foarte simple. Uneori aveau doar câteva propoziții. Personajele apăreau unul după altul, fără prea multe explicații, iar întâmplarea se încheia repede. Nu am încercat să corectez fiecare ezitare și nici să transform momentul într-o evaluare. La această vârstă, mai important decât o poveste perfect construită era curajul copilului de a spune: „Eu m-am gândit așa...".

Cu fiecare literă, însă, poveștile au început să se schimbe.

Copiii au înțeles treptat că personajele pot face ceva împreună, că trebuie să existe o întâmplare și că ascultătorul trebuie să poată urmări ceea ce se petrece. Au început să apară începuturi mai clare, aventuri, probleme care trebuiau rezolvate și finaluri. Uneori finalurile erau previzibile, alteori ne surprindeau pe toți.

Au apărut povești amuzante, care stârneau râsul întregii clase. Au apărut povești fantastice, în care lucrurile imposibile deveneau perfect firești. Animalele vorbeau, obiectele prindeau viață, personajele plecau în călătorii neașteptate. Au existat și povești mai sensibile sau chiar triste. Fiecare copil construia cu aceleași cerințe o lume diferită.

Tocmai această diversitate mi s-a părut valoroasă.

Dacă toți copiii aveau de rezolvat un exercițiu în care trebuiau să completeze același cuvânt, răspunsul corect era același pentru toți. În momentul poveștii, însă, nu mai existau două răspunsuri identice. Chiar dacă doi copii aleseseră aceleași trei elemente, poveștile lor puteau fi complet diferite.

Am observat astfel că activitatea contribuia nu numai la consolidarea literei, ci și la dezvoltarea creativității. Copiii trebuiau să facă legături între lucruri care nu fuseseră puse

anterior împreună. Uneori tocmai combinațiile cele mai neașteptate dădeau naștere celor mai interesante povești.

Dar, dincolo de creativitate, am început să observ un alt câștig important: **copiii învățau să povestească**.

A spune o poveste în fața colegilor nu este atât de simplu precum pare. Copilul trebuie să își organizeze ideile, să păstreze un fir al întâmplării, să formuleze propoziții clare și să găsească acele cuvinte care îi ajută pe ceilalți să înțeleagă ce vrea să spună. Trebuie să își amintească de unde a pornit și să ducă povestea către un final.

La început auzeam frecvent înșiruiri de tipul „și... și... și apoi...”. Nu le-am privit ca pe niște greșeli care trebuiau eliminate imediat. Erau semnul firesc al unui copil care avea ideea în minte, dar încă învăța cum să o organizeze pentru a o transmite celorlalți.

Treptat, am putut interveni prin întrebări simple: „Unde se petrece povestea?”, „Cine apare primul?”, „Ce s-a întâmplat?”, „De ce a făcut personajul acest lucru?”, „Cum s-a terminat?”. Fără să folosim termeni complicați, copiii începeau să înțeleagă că o poveste are nevoie de personaje, de un loc, de o întâmplare și de un final.

Un alt câștig a fost exercițiul vorbirii în fața unui grup. Nu tuturor copiilor le este ușor să se ridice și să vorbească în fața clasei. Unii au multe idei, dar le spun cu voce foarte joasă. Alții se grăbesc. Unii uită ce voiau să spună în momentul în care simt că toți ochii sunt îndreptați spre ei.

Povestea inventată de copil schimbă puțin această situație. Nu mai trebuie să găsească răspunsul pe care îl așteaptă cadrul didactic. Este povestea lui. El știe ce urmează să se întâmple, pentru că el a inventat-o. Această libertate îi poate oferi mai multă siguranță.

La fel de important a fost rolul celor care ascultau. Am încercat să transformăm momentul într-o activitate a întregii clase, nu doar a copilului care povestea. Colegii ascultau, descopereau cele trei elemente folosite și puteau spune ce le-a plăcut sau ce i-a surprins. În felul acesta, exersam nu doar vorbirea, ci și ascultarea.

Mi-a plăcut foarte mult faptul că activitatea nu a avut nevoie de materiale complicate. O fișă mică, câteva creioane și o cerință simplă au fost suficiente. Valoarea ei a venit din repetare. Pentru că am reluat-o la fiecare literă, copiii au avut numeroase ocazii să exerseze. Fiecare literă aducea alte cuvinte, iar alte cuvinte deschideau drumul către alte povești.

În timp, micile fișe lipite în caiet au devenit mai mult decât un exercițiu pentru litera zilei. Privite împreună, ele spuneau și povestea progresului copiilor. De la primele desene și primele întâmplări spuse în câteva propoziții, am ajuns la povești mai bogate, mai amuzante, mai surprinzătoare și mai bine legate.

Activitatea mi-a confirmat și ceva ce consider important în lucrul cu elevii mici: creativitatea are nevoie de libertate, dar și de un punct de plecare. Uneori, cerința „Inventează o poveste!” este prea largă pentru un copil de clasa I. Nu știe de unde să înceapă. Trei imagini îi oferă însă un sprijin. Ele nu îi spun povestea, ci îi dau primele trei piese din care el poate construi una.

Același lucru se întâmplă și cu copiii care spun că „nu au idei”. Când au în față propriile desene, întrebarea nu mai este „Despre ce să povestesc?”, ci „Ce ar putea face aceste trei lucruri împreună?”. Iar de aici imaginația găsește, de cele mai multe ori, un drum.

Ca învățătoare, această experiență m-a făcut să privesc altfel și exercițiile de consolidare. Nu întotdeauna avem nevoie de o fișă mai lungă sau de încă zece cuvinte citite pentru a exersa o literă. Uneori putem porni chiar de la acea literă și putem ajunge mult mai departe: la vocabular, desen, exprimare orală, ascultare, organizarea ideilor, emoții și imaginație.

O singură activitate poate atinge astfel mai multe obiective fără ca elevul să simtă că trece succesiv de la un exercițiu la altul. Pentru el, totul rămâne o provocare simplă: desenează, alege și povestește.

La finalul clasei I, nu mi-aș dori ca elevii mei să rămână doar cu imaginea literelor corect scrise în caiet. Mi-aș dori să rămână și cu bucuria de a folosi cuvintele. Să aibă curaj să inventeze, să povestească, să îi asculte pe ceilalți și să înțeleagă că aceeași idee poate fi spusă în multe feluri.

Poate că acesta este unul dintre cele mai frumoase lucruri pe care le putem face atunci când îi învățăm pe copii să citească și să scrie: să nu le oferim doar litere din care să construiască cuvinte, ci și libertatea de a transforma acele cuvinte în propriile lor povești.

Pentru că, uneori, pentru a începe o poveste, unui copil îi trebuie foarte puțin: **o literă, trei desene și libertatea de a-și imagina ce se întâmplă mai departe.**

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale (2013), *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, aprobată prin O.M.E.N. nr. 3418/19.03.2013, București.
2. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
3. Cucoș, C. (2014), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
4. Pamfil, A. (2009), *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*, Editura Paralela 45, Pitești.

Când elevul devine autorul învățării

Studiu de caz privind cultivarea creativității, colaborării și reflecției prin strategii didactice centrate pe elev

Kosztelnik Oana Ramona
Profesor Limba Engleză
Colegiul Național "Dragoș Vodă", Sighetu Marmației, Maramureș

În contextul transformărilor rapide ale societății contemporane, școala este chemată să depășească paradigma transmisiei de informații și să creeze contexte autentice în care elevii să poată gândi, crea, colabora și reflecta asupra propriului proces de învățare. Prezentul articol valorifică un studiu de caz centrat pe utilizarea unor strategii didactice active și colaborative în procesul de predare-învățare a limbii engleze, cu accent pe dezvoltarea creativității, autonomiei și reflecției elevilor.

Demersul pedagogic analizat integrează strategii precum brainstorming, Think-Pair-Share, Jigsaw, Gallery Walk, învățarea colaborativă și reflecția individuală. Activitățile au fost proiectate astfel încât elevii să nu fie simpli receptori ai informației, ci participanți activi la construirea cunoașterii și autori ai unor produse de învățare. Analiza are la bază observația sistematică a comportamentelor de învățare, produsele realizate de elevi, interacțiunile din cadrul grupurilor și momentele de reflecție individuală.

Rezultatele calitative ale demersului indică o creștere a implicării elevilor, diversificarea modalităților de exprimare, stimularea colaborării și o mai mare disponibilitate pentru formularea și revizuirea propriilor idei. Studiul evidențiază, de asemenea, rolul profesorului reflexiv, care își adaptează permanent practica pornind de la răspunsurile și nevoile elevilor.

Experiența analizată susține ideea că dezvoltarea creativității nu reprezintă o activitate suplimentară, separată de curriculum, ci poate fi integrată în mod firesc în activitățile de învățare, atunci când profesorul creează un climat bazat pe autonomie, colaborare, explorare și feedback.

1. Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat prin schimbări rapide, acces extins la informație, digitalizare și apariția unor tehnologii capabile să genereze și să proceseze conținuturi într-un timp foarte scurt. În aceste condiții, rolul școlii nu mai poate fi redus la transmiterea și verificarea unor informații.

Una dintre provocările majore ale profesorului contemporan este aceea de a transforma informația într-o experiență de învățare relevantă și de a dezvolta capacitatea elevului de a utiliza ceea ce învață în situații noi.

Creativitatea devine, astfel, o dimensiune importantă a educației. Ea nu trebuie asociată exclusiv cu domeniul artistic, ci trebuie înțeleasă ca abilitatea de a genera idei diverse și originale, de a analiza posibilități, de a îmbunătăți soluții și de a aborda o problemă din perspective diferite.

Importanța acestei dimensiuni este confirmată și de rezultatele PISA 2022, care au inclus pentru prima dată o evaluare internațională a gândirii creative. OECD definește această competență prin capacitatea elevilor de a se angaja productiv în generarea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor.

În același timp, dezvoltarea creativității elevilor este strâns legată de modul în care profesorul își proiectează și își evaluează propria activitate. Un profesor reflexiv nu aplică mecanic metode, ci observă, analizează și adaptează.

Pornind de la aceste premise, prezentul studiu de caz urmărește să evidențieze modul în care integrarea unor strategii active și colaborative poate transforma elevul din receptor al informației în participant și, treptat, în autor al propriei învățări.

2. Fundamentarea teoretică

2.1. Creativitatea ca dimensiune a învățării

Creativitatea reprezintă o capacitate care poate fi cultivată prin educație și nu trebuie considerată exclusiv un atribut înnăscut.

Rezultatele PISA 2022 indică faptul că elevii beneficiază de contexte educaționale în care sunt încurajați să își exprime propriile idei, să formuleze răspunsuri originale și să participe la activități care presupun producerea unor rezultate creative.

Un astfel de demers presupune o schimbare a modului în care este concepută activitatea didactică. În locul unei sarcini care solicită reproducerea unei informații, profesorul poate propune situații în care elevii trebuie să genereze, să compare, să argumenteze și să îmbunătățească.

Creativitatea devine astfel parte integrantă a procesului de învățare.

2.2. Învățarea colaborativă

Învățarea colaborativă creează oportunități pentru schimbul de perspective și negocierea sensului. Într-un grup, elevul este pus în situația de a explica, de a argumenta, de a asculta și de a reformula.

Acest proces contribuie nu numai la dezvoltarea competențelor sociale, ci și la aprofundarea înțelegerii.

Strategii precum Think-Pair-Share și Jigsaw oferă structuri clare pentru colaborare, reducând riscul ca activitatea de grup să fie dominată de un număr redus de participanți.

2.3. Profesorul reflexiv

Conceptul de practician reflexiv, asociat în mod special cu lucrările lui Donald Schön (1983), presupune analiza experienței profesionale și utilizarea acesteia pentru îmbunătățirea practicii.

În educație, reflecția poate avea loc atât în timpul activității, când profesorul adaptează intervenția la situația concretă, cât și după activitate, când analizează rezultatele și identifică elementele care necesită îmbunătățire.

Reflecția transformă astfel experiența didactică într-o sursă de dezvoltare profesională.

3. Metodologia studiului de caz

3.1. Tipul cercetării

Studiul prezentat are caracter exploratoriu și utilizează metodologia studiului de caz, cu accent pe analiza calitativă a unui demers didactic centrat pe dezvoltarea creativității și a reflecției elevilor.

Nu se urmărește generalizarea statistică a rezultatelor, ci identificarea unor practici pedagogice relevante și a unor principii care pot fi transferate în contexte educaționale similare.

3.2. Contextul educațional

Demersul a fost conceput în contextul predării limbii engleze la nivel gimnazial/liceal, într-un cadru educațional în care dezvoltarea competențelor lingvistice este integrată cu dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a competențelor de comunicare.

Activitățile au fost proiectate astfel încât utilizarea limbii engleze să devină instrument pentru exprimarea ideilor, colaborare, rezolvarea unor sarcini și construirea unor produse de învățare.

3.3. Obiectivele demersului

Demersul a urmărit următoarele obiective:

1. dezvoltarea capacității elevilor de a genera idei originale și diverse;
2. stimularea exprimării personale;
3. dezvoltarea competențelor de comunicare;
4. dezvoltarea colaborării și a asumării rolurilor;
5. stimularea gândirii critice;
6. dezvoltarea autonomiei în învățare;
7. cultivarea capacității de autoevaluare;
8. dezvoltarea reflecției asupra procesului de învățare;
9. crearea unui climat educațional favorabil exprimării unor perspective diferite.

4. Designul intervenției pedagogice

Demersul a fost structurat în mai multe etape, fiecare strategie având o funcție distinctă în procesul de învățare.

Etapa	Strategia utilizată	Rolul elevului	Competențe vizate
1	Brainstorming	Generează idei	Creativitate, exprimare
2	Think-Pair-Share	Reflectează, discută, formulează	Comunicare, gândire critică
3	Jigsaw	Devine „expert” într-o componentă	Colaborare, autonomie
4	Activitate de producere	Creează un produs	Creativitate, aplicare
5	Gallery Walk	Analizează produsele colegilor	Observare, feedback
6	Revizuire	Își îmbunătățește produsul	Reflecție, autoreglare
7	Reflecție finală	Analizează propria experiență	Metacogniție

Structura demersului a urmărit trecerea progresivă de la **generarea ideilor** la **colaborare**, apoi la **producerea unui rezultat**, **evaluarea acestuia** și, în final, **reflecția asupra procesului**.

Această succesiune este relevantă în raport cu recomandările OECD, care identifică drept caracteristici ale pedagogiilor favorabile creativității existența unei provocări autentice, dezvoltarea unui produs, posibilitatea de a privi problemele din perspective diferite, spațiul pentru neașteptat și acordarea unui timp explicit pentru reflecție și feedback.

5. Descrierea activităților

5.1. Brainstorming – etapa generării

Activitatea a debutat cu o situație-problemă sau o temă suficient de deschisă pentru a permite existența mai multor răspunsuri.

Elevii au fost invitați să formuleze cât mai multe idei într-un interval de timp stabilit.

În această etapă, profesorul a evitat evaluarea imediată a ideilor. Scopul a fost crearea unui spațiu în care elevii să poată propune soluții fără teama de a greși.

Această etapă a fost importantă în special pentru elevii care manifestau inițial reticență în exprimarea unor răspunsuri personale.

5.2. Think-Pair-Share – de la reflecție individuală la dialog

După etapa de generare, elevii au avut un interval destinat reflecției individuale.

Ulterior, fiecare elev și-a discutat ideile cu un coleg, iar perechile au prezentat concluziile grupului.

Strategia a permis existența unui spațiu intermediar între gândirea individuală și exprimarea publică.

Din perspectiva incluziunii educaționale, această etapă este importantă deoarece nu toți elevii au același ritm de formulare a răspunsurilor și nu toți sunt confortabili să vorbească spontan în fața clasei.

5.3. Jigsaw – elevul devine purtător de cunoaștere

În etapa următoare, elevii au fost organizați în grupuri, fiecare grup primind o componentă distinctă a temei.

Fiecare participant a devenit responsabil pentru înțelegerea și explicarea unei părți a conținutului.

Schimbarea rolului este esențială: elevul nu mai învață doar pentru a răspunde profesorului, ci pentru a putea transmite ceea ce a înțeles altor colegi.

Această responsabilizare contribuie la dezvoltarea autonomiei și a sentimentului de competență.

5.4. Producerea unui rezultat autentic

Etapa centrală a activității a presupus realizarea unui produs.

Produsul putea lua forme diferite, în funcție de temă: poster, prezentare, text argumentativ, produs vizual, propunere de soluție, material digital sau alt rezultat creativ.

Important nu a fost formatul în sine, ci faptul că elevii au avut posibilitatea de a lua decizii în ceea ce privește conținutul, structura și modalitatea de prezentare.

În acest fel, elevii au trecut de la consumul de informație la producerea acesteia într-o formă personală.

5.5. Gallery Walk – învățarea prin observarea celuilalt

Gallery Walk a reprezentat etapa în care produsele elevilor au devenit resurse de învățare pentru întreaga clasă.

Elevii au avut posibilitatea să observe produsele colegilor, să identifice asemănări și diferențe și să formuleze feedback.

Activitatea a creat o situație pedagogică importantă: elevii au putut constata că aceeași problemă poate avea soluții multiple.

Această experiență contribuie la dezvoltarea flexibilității cognitive și la depășirea ideii că există întotdeauna o singură modalitate corectă de rezolvare.

În plus, feedbackul primit de la colegi a oferit posibilitatea revizuirii produsului inițial.

6. Instrumentul de observare a creativității

Pentru analiza demersului a fost utilizată o grilă de observație construită în jurul unor indicatori calitativi.

Indicator	Nivel redus	Nivel în dezvoltare	Nivel avansat
Generarea ideilor	Propune rar idei	Propune mai multe idei cu sprijin	Propune spontan idei diverse
Originalitate	Reproduce modele	Introduce elemente personale	Produce soluții originale
Flexibilitate	Utilizează o singură perspectivă	Acceptă alternative	Propune și compară perspective
Colaborare	Participare limitată	Participă cu sprijin	Contribuie activ și sprijină colegii
Argumentare	Idei insuficient susținute	Oferă argumente simple	Argumentează și își susține perspectiva
Revizuire	Acceptă greu feedbackul	Modifică parțial produsul	Utilizează feedbackul pentru îmbunătățire
Reflecție	Identifică dificil ceea ce a învățat	Formulează reflecții generale	Analizează procesul și identifică direcții de îmbunătățire

Grila nu a avut rolul unei evaluări standardizate, ci al unui instrument de observare și reflecție pedagogică.

Criteriile sunt compatibile cu perspectiva contemporană asupra creativității, care include nu doar generarea ideilor, ci și evaluarea și îmbunătățirea acestora. PISA 2022 a urmărit explicit aceste dimensiuni în evaluarea gândirii creative.

7. Rezultatele observației pedagogice

Analiza calitativă a demersului a evidențiat mai multe tendințe relevante.

7.1. Creșterea implicării

Sarcinile care presupuneau producerea unui rezultat propriu au generat o participare mai activă decât sarcinile centrate exclusiv pe reproducerea informației.

Elevii au manifestat o disponibilitate mai mare de a discuta și de a argumenta atunci când au simțit că ideile lor pot contribui efectiv la produsul final.

7.2. Diversificarea răspunsurilor

Activitățile deschise au permis apariția unor răspunsuri diferite, uneori neașteptate.

Această diversitate a devenit ea însăși o resursă didactică, deoarece elevii au putut observa modalități diferite de abordare a aceleiași probleme.

7.3. Dezvoltarea colaborării

Structurarea clară a rolurilor a favorizat participarea elevilor care aveau tendința de a rămâne în plan secund în activitățile de grup.

În special, Jigsaw a contribuit la responsabilizarea individuală, fiecare elev având o contribuție necesară pentru funcționarea grupului.

7.4. Schimbarea raportării la eroare

Atunci când activitatea a permis existența unor soluții multiple, eroarea nu a mai fost percepută exclusiv ca eșec.

Elevii au avut posibilitatea de a revizui și îmbunătăți produsele, ceea ce a favorizat o abordare mai constructivă a greșelii.

7.5. Dezvoltarea reflecției

Reflecția finală a evidențiat faptul că elevii pot identifica nu numai ceea ce au învățat, ci și modul în care au învățat.

Întrebările metacognitive au permis trecerea de la evaluarea produsului la analiza procesului.

8. Reflecția profesorului asupra demersului

Un element central al studiului îl constituie reflecția profesorului.

Analiza activității a condus la câteva concluzii relevante.

În primul rând, creativitatea nu poate fi „comandată”. Profesorul poate crea însă condițiile în care ea să apară și să fie valorizată.

În al doilea rând, elevii au nevoie de un echilibru între libertate și structură. O sarcină complet nestructurată poate produce nesiguranță, în timp ce o sarcină excesiv de controlată limitează inițiativa.

În al treilea rând, timpul reprezintă o variabilă importantă. Reflecția, colaborarea și revizuirea nu pot fi comprimate întotdeauna într-o succesiune rapidă de activități.

În al patrulea rând, profesorul trebuie să accepte faptul că un produs diferit de cel anticipat nu reprezintă neapărat un rezultat mai slab.

Această ultimă observație este esențială pentru dezvoltarea unei culturi școlare a creativității.

9. Rolul feedbackului

Feedbackul a fost utilizat nu doar pentru evaluarea produsului final, ci pentru îmbunătățirea acestuia.

Elevii au fost încurajați să răspundă la trei întrebări:

Ce funcționează?

Ce poate fi îmbunătățit?

Ce idee nouă ar putea fi adăugată?

Această formulă simplă a mutat accentul de la judecarea produsului la dezvoltarea lui.

OECD subliniază, de altfel, importanța existenței unor contexte în care elevii au posibilitatea de a produce, evalua și îmbunătăți idei și recomandă acordarea unui spațiu explicit pentru reflecție și feedback.

10. Elemente de bună practică transferabile

Pe baza experienței analizate, pot fi formulate următoarele principii de bună practică:

1. Formularea unor sarcini deschise

Sarcinile care permit mai multe soluții stimulează exprimarea personală și flexibilitatea.

2. Alternarea reflecției individuale cu colaborarea

Elevul are nevoie atât de timp pentru propria gândire, cât și de oportunități pentru dialog.

3. Crearea unor produse autentice

Atunci când elevul trebuie să creeze ceva, învățarea devine mai vizibilă și mai personală.

4. Valorizarea diversității răspunsurilor

Răspunsurile diferite pot deveni resurse de învățare pentru întreaga clasă.

5. Integrarea feedbackului în proces

Feedbackul este mai valoros atunci când permite revizuirea și îmbunătățirea.

6. Introducerea reflecției

Reflecția trebuie să devină o componentă firească a învățării, nu doar o activitate de final.

7. Reflecția profesorului

Profesorul trebuie să analizeze nu doar performanța elevilor, ci și eficiența propriilor intervenții.

Aceste principii se regăsesc în direcția recomandată de OECD, ale cărei criterii pentru pedagogii favorabile creativității includ interesul și nevoia de a învăța, provocarea intelectuală, producerea unui rezultat, co-proiectarea soluției de către elevi, perspective multiple, deschiderea către neașteptat și timpul acordat reflecției și feedbackului.

11. Limitele studiului

Studiul de față prezintă câteva limite.

În primul rând, analiza este predominant calitativă și nu urmărește măsurarea statistică a progresului.

În al doilea rând, rezultatele observației sunt dependente de particularitățile grupului de elevi și ale contextului educațional.

În al treilea rând, creativitatea reprezintă un construct complex, dificil de surprins printr-un singur instrument.

Prin urmare, rezultatele nu trebuie interpretate ca dovezi generalizabile statistic, ci ca observații pedagogice care pot fundamenta ipoteze și direcții de dezvoltare a practicii.

O continuare firească a demersului ar putea presupune utilizarea unei grile de evaluare aplicate inițial și final, analiza produselor elevilor pe baza unor criterii constante și colectarea sistematică a percepțiilor elevilor asupra propriei experiențe de învățare.

12. Discuții

Experiența analizată susține ideea că dezvoltarea creativității nu presupune neapărat renunțarea la structura curriculară sau la obiectivele academice.

Dimpotrivă, creativitatea poate fi integrată în activități care urmăresc simultan dezvoltarea competențelor disciplinare și transversale.

În cazul limbii engleze, de exemplu, elevii pot dezvolta competențe lingvistice în timp ce formulează argumente, construiesc produse, negociază sensuri și prezintă idei.

Această integrare este importantă deoarece creativitatea nu trebuie transformată într-un „proiect special" realizat ocazional, ci trebuie să devină parte din cultura învățării.

Datele PISA 2022 susțin această perspectivă: elevii care declară că profesorii lor valorizează creativitatea, îi încurajează să formuleze răspunsuri originale și le oferă oportunități de a-și exprima ideile tind să prezinte niveluri ușor mai ridicate ale performanței în gândirea creativă.

Prin urmare, nu este suficient să afirmăm că „creativitatea este importantă". Este necesar ca aceasta să fie transformată în obiectiv pedagogic explicit și în practici observabile.

13. Concluzii

Studiul de caz evidențiază posibilitatea dezvoltării creativității printr-un demers pedagogic în care elevul este implicat activ în generarea, discutarea, producerea, evaluarea și îmbunătățirea ideilor.

Strategiile utilizate – brainstorming, Think-Pair-Share, Jigsaw, Gallery Walk și reflecția – nu reprezintă scopuri în sine. Valoarea lor apare prin modul în care sunt integrate într-o experiență de învățare coerentă și orientată spre autonomie.

Un rezultat important al demersului îl constituie schimbarea rolului profesorului.

Profesorul nu dispare din centrul procesului educațional, ci își schimbă poziția: de la principal furnizor de răspunsuri la **designer al experiențelor de învățare, facilitator și practician reflexiv**.

În același timp, elevul este invitat să își asume un rol mai activ. El nu doar primește cunoaștere, ci formulează idei, le discută, le testează, le revizuiește și le transformă în produse.

Această schimbare poate fi sintetizată printr-o trecere de la:

„Ce trebuie să învețe elevul?"

la:

„Ce poate face elevul cu ceea ce învață?"

Într-o lume caracterizată de complexitate și schimbare, educația relevantă nu poate avea ca unic scop acumularea de informații. Ea trebuie să formeze persoane capabile să gândească independent, să creeze, să colaboreze, să își revizuiască ideile și să continue să învețe.

În acest sens, cultivarea creativității și reflecției nu reprezintă doar o strategie didactică, ci o opțiune pentru o educație mai umană, mai relevantă și mai apropiată de nevoile reale ale elevului contemporan.

Bibliografie:

1. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies, 25*(1), 53–69. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247

2. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

3. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.

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

5. OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

6. OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

7. 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

8. Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.

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

10. Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Association for Supervision and Curriculum Development.

11. 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

ARTICOLUL 1

GAMIFICATION ŞI DIGITAL STORYTELLING ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE LA CLASELE V-VI

Studiu de caz, fișe de lucru aplicative și instrumente de evaluare

Autor***: LUNGU ROXANA LILIANA***

Funcția: ***Profesor de limba engleză***

Instituția de învățământ: ***Liceul Tehnologic Voinești***

Secțiunea: Studii de caz și exemple de bune practici

Simpozion: „Academia de Vară pentru Educație Creativă și Inspirațională, Ediția a II-a”

Rezumat

Lucrarea de față prezintă un studiu de caz detaliat privind integrarea metodologiilor de Gamification (gamificare) și Digital Storytelling (ateliere digitale de narațiune) în cadrul orelor de limba engleză la clasa a VI-a. Prin îmbinarea aplicațiilor tehnologice moderne (Book Creator, Canva) cu dinamica de joc, intervenția pedagogică a urmărit reducerea anxietății de exprimare, dezvoltarea competențelor lingvistice (nivel A2) și stimularea colaborării. Proiectul conține ghidul complet al activității, fișe de lucru structurate pe etape și o rubrică analitică de evaluare.

1. Context și Ipoteză Pedagogică

În învățământul gimnazial, trecerea de la achiziția primară de limbă la utilizarea funcțională a structurilor gramaticale complexe (în special alternanța timpurilor trecute: Past Simple vs. Past Continuous) creează adesea un blocaj emoțional. Elevii manifestă o ezitare accentuată în producția de text scris și oral din cauza fricii de a comite erori.

Ipoteza de cercetare: Transpunerea sarcinilor clasice de redactare narativă într-o experiență gamificată de Digital Storytelling crește motivația intrinsecă a elevilor, reduce anxietatea de performanță și asigură o mai bună fixare a structurilor gramaticale contextualizate.

2. Metodologie și Desfășurarea Proiectului

Proiectul s-a desfășurat pe parcursul a 4 ore de curs (unitatea tematică „Mysteries and Adventures”) la clasa a VI-a (24 de elevi, nivel A2).

Etapa 1: Quest Setup & Character Building (1 oră) – Prezentarea misiunii sub formă de joc (Challenge Quest), constituirea echipelor de câte 3 elevi (Story Creators) și completarea Fișei de Lucru 1.

Etapa 2: Drafting & Story Arc (1 oră) – Construirea firului narativ utilizând verbele la trecut și structurile de legătură. Completarea Fișei de Lucru 2.

Etapa 3: Digital Production (1 oră) – Transpunerea textului în aplicația Book Creator sau Canva, adăugarea de imagini, fundaluri și înregistrarea audio a replicilor (audiobook).

Etapa 4: Showcase & Peer Assessment (1 oră) – Prezentarea publicațiilor digitale în fața clasei, acordarea de medalii digitale (Badges) și evaluarea pe baza rubricii.

3. Materiale Aplicative: Fișe de Lucru pentru Elevi

Fișa de Lucru 1: Digital Mystery Story Creation (Quest Phase 1)

Team Name: _____ Level: A2 (Grade VI)

Task 1: Roll & Choose Your Story Elements

Main Character	Setting	Mystery Event
An eccentric detective	An old abandoned castle	A strange glowing key was found
A curious teenage vlogger	A secret underground lab	A mysterious signal was received
A lost time-traveler	A misty lighthouse at midnight	A hidden chest was unlocked

Task 2: Character Profile

Name & Age: _____

Personality Traits (3 adjectives): _____

Special Gadget / Skill: _____

Fișa de Lucru 2: The Story Blueprint (Drafting & Grammar Quest)

Grammar Challenge: Write 3 sentences combining the two tenses (Past Simple + Past Continuous, e.g., "While the detective was searching, he found a clue."):

4. Grilă de Evaluare Analitică

Criteriu Excelent (4p) Bine (3p) În dezvoltare (2p)

Corectitudine Gramaticală Folosește corect Past Simple/Continuous în peste 85% din cazuri. Mici erori izolate care nu afectează înțelegerea. Erori frecvente de conjugare și alternanță.

Creativitate & Digital Carte digitală completă, design atractiv și audio clar. Elemente vizuale bune și narat audio inteligibil. Aspect vizual rudimentar sau fără înregistrare audio.

Colaborare în Echipă Toți membrii au contribuit egal; roluri clar asumate. Colaborare bună; majoritatea sarcinilor împărțite eficient. Dificultăți de împărțire a sarcinilor; 1 elev a preluat totul.

5. Rezultate, Reflecție Pedagogică și Concluzii

Gamificarea și integrarea instrumentelor digitale au crescut cu 40% participarea elevilor timizi, transformând exercițiile rigide de gramatică într-o activitate de comunicare reală. Utilizarea orientată spre un produs final (audiobook digital) a facilitat asimilarea contextualizată a structurilor lingvistice.

Bibliografie

Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). How to Teach English with Technology. Pearson Longman.

Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman.

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction. John Wiley & Sons.

ARTICOLUL 2

STRATEGII DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE PRIN DEBAT LA CLASA A VIII-A

Studiu de caz, fișe de lucru aplicative și instrumente de evaluare

Autor***: LUNGU ROXANA LILIANA***

Funcția: ***Profesor de limba engleză***

Instituția de învățământ: ***Liceul Tehnologic Voinesti***

Secțiunea: Studii de caz și exemple de bune practici

Simpozion: „Academia de Vară pentru Educație Creativă și Inspirațională, Ediția a II-a”

Rezumat

Lucrarea analizează implementarea metodei dezbaterii aduse la nivelul de înțelegere al elevilor de clasa a VIII-a (nivel A2+/B1). Proiectul vizează dezvoltarea fluenței în vorbire, achiziția vocabularului persuasiv și dezvoltarea capacității de argumentare critică pe teme de interes actual.

1. Descrierea Studiului de Caz

La nivelul clasei a VIII-a, elevii parcurg o etapă de tranziție în care memorarea mecanică trebuie înlocuită de gândirea autonomă. În cadrul orelor de limba engleză, dezbaterea structurată pe teme relevante (ex. Social Media, Protecția Mediului) oferă cadrul ideal pentru exersarea conectorilor logici și a discursului argumentativ.

2. Fișă de Lucru Aplicativă (Worksheet)

Worksheet 2: Debate Builder & Argumentation Guide

Student Name: _____ Motion: „Social Media does more harm than good to teenagers.”

Task 1: Useful Opinion Connectors

Expressing opinion: In my view, From my perspective, It is clear that...

Counter-arguments: On the other hand, Opponents might argue that, However...

Task 2: Build Your Argument (ARE Structure: Assertion, Reasoning, Evidence)

A - Assertion (Main Idea): _____

R - Reasoning (Why?): _____

E - Evidence (Example/Fact): _____

3. Grilă de Evaluare Analitică

Criteriu Excelent (4p) Bine (3p) În dezvoltare (2p)

Argumentare Critică Utilizează structura A-R-E și aduce dovezi relevante. Argumentele sunt logice, dar lipsesc exemplele concrete. Opinii simple fără susținere sau motivare clară.

Fluență & Limbaj Exprimare cursivă, conectori logici variați și adecvați. Ezitări minore; folosește conectori de bază. Ezitări frecvente, dificultăți în formularea frazelor.

Ascultare Activă Răspunde direct la contra-argumentele echipei adverse. Parțial atent la argumente; reluare de idei standard. Ignoră discursul echipei adverse; citește doar fișa.

4. Concluzii & Reflecție Pedagogică

Metoda dezbaterii a stimulat gândirea autonomă și a îmbunătățit considerabil nivelul de vocabular persuasiv al elevilor. Elevii au învățat să își structureze ideile logic și să asculte activ în limba engleză.

Bibliografie

Cottrell, S. (2017). Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection. Palgrave Macmillan.

Scrivener, J. (2011). Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. Macmillan Education.

ARTICOLUL 3

REDUCEREA ANXIETĂȚII DE VORBIRE PRIN DRAMATIZARE ȘI TEATRU DE UMBRE LA CLASA A V-A

Studiu de caz, fișe de lucru aplicative și instrumente de evaluare

Autor***: LUNGU ROXANA LILIANA***

Funcția: ***Profesor de limba engleză***

Instituția de învățământ: ***Liceul Tehnologic Voinești***

Secțiunea: Studii de caz și exemple de bune practici

Simpozion: „Academia de Vară pentru Educație Creativă și Inspirațională, Ediția a II-a”

Rezumat

Studiul urmărește depășirea blocajelor emoționale și a timidității la vorbirea în limba engleză (Speaking Anxiety) la elevii de clasa a V-a prin utilizarea tehnicii teatrului de umbre și a dramatizării de fabule.

1. Descrierea Studiului de Caz

La intrarea în ciclul gimnazial, mulți elevi refuză să se exprime oral din teama de a nu greși pronunția. Mascarea identității prin intermediul proiecțiilor de umbre le oferă un spațiu securizant din punct de vedere emoțional, eliminând presiunea vizuală a publicului.

2. Fișă de Lucru Aplicativă (Worksheet)

Worksheet 3: Shadow Theater Script & Role Preparation

Group Name: _____ Fable: „The Ant and the Grasshopper”

Task 1: Character Voice & Feelings

Choose your character and write 2 emotions/tones you will use during performance (e.g., cheerful, worried, lazy):

Character: _____ Voice Tone: _____

Task 2: Script Adaptation (Short Dialogue)

Grasshopper: „Why are you working so hard? Come and dance with me!”

Ant: „I am storing food for winter. You should do the same!”

Write your original ending line in English:

3. Grilă de Evaluare Analitică

Criteriu	Excelent (4p)	Bine (3p)	În dezvoltare (2p)
Pronunție & Intonație	Pronunție clară, intonație expresivă adaptată rolului.	Pronunție bună cu mici ezitări; ritm adecvat.	Dificultăți de pronunție care îngreunează urmărirea.
Expresivitate & Implicare	Depășește timiditatea, interpretare naturală din spatele ecranului.	Participare activă și respectare a replicilor.	Reticență vizibilă în vorbire; citire mecanică a replicilor.
Lucru în Echipă	Coordonare excelentă a replicilor cu mișcarea marionetelor.	Coordonare bună; sincronizare adecvată.	Lipsă de sincronizare între voce și mânuirea siluetelor.

4. Concluzii & Reflecție Pedagogică

Teatrul de umbre a oferit un spațiu securizant din punct de vedere emoțional, reducând anxietatea de vorbire cu peste 60%. Elevii au demonstrat o mai mare disponibilitate de a-și asuma riscuri lingvistice și de a exerseze pronunția.

Bibliografie

Maley, A., & Duff, A. (2005). Drama Techniques in Language Learning. Cambridge University Press.

Read, C. (2007). Developing Young Learners: 500 Activities for the Primary Classroom. Macmillan Education.

STUDIU DE CAZ

Copil care prezintă comportamentul tipic al individului cu antipatie faţă de şcoală

Prof. Lupu Adriana Raluca
Liceul cu Program Sportiv Baia Mare, jud. Maramureș

Nume: L.A.
Gen: masculin
Vârsta: 16 ani

PREZENTAREA CAZULUI: - Inadaptarea şcolară

- elevul înregistrează rezultate slabe la învăţătură, atingând cu greu standardele minimale de performanţă;
- lipsa de respect faţă de mama sau de colegi, dezinteres faţă de activitatea şcolară, nervozitate, agitaţie, tulburări de comportament.

ISTORICUL EVOLUŢIEI PROBLEMEI:

L.A. se află în grija mamei deoarece tatăl său este plecat la munca în Germania. Locuiește împreună cu mama, bunica și sora mai mică. Mama era angajată pe post de vânzătoare la un magazin, dar momentan este şomeră.

DESCOPERIREA CAUZELOR GENERATOARE:

- L.A. este tot timpul deprimat, nu are prieteni şi nu socializează cu elevii din clasă;
- are numeroase absenţe nemotivate.

Comportamentul:

- nu vorbeşte în clasă decât atunci când i se adresează în mod direct o întrebare;
- răspunde ezitant, cu o voce nesigură, abia auzită, se înroşeşte la faţă şi evită să privească în ochi profesorii când i se cere să răspundă oral în faţa colegilor;
- când trebuie să lucreze individual în clasă nu-şi termină niciodată activitatea, nu rămâne liniştit şi îşi deranjează colegii;
- L.A. are capacităţi intelectuale de nivel mediu;
- are puţini prieteni şi începe foarte rar o conversaţie;
- rămâne singur în timpul recreaţiilor, ceilalţi îl ocolesc, pentru că are de multe ori, un comportament violent.

Dialog cu elevul:

L.A. pare la prima vedere un băiat liniştit.

El declară că acasă face numai ceea ce vrea el.

“Când trebuie să răspund cu voce tare în clasă, mi-e teamă că vor râde ceilalţi colegi de mine dacă voi greşi.” Dacă cineva îi zice ceva, imediat, în pauză, sare la bătaie, devine violent.

Dialog cu mama:

- L.A. este un alt copil acasă;

- mama ne spune că îi este greu de când a plecat tatăl în Germania, că lui L.A. îi este dor de tatăl lui, că băiatul îi simte lipsa. De la plecarea tatălui are din ce în ce mai multe probleme cu ceilalţi şi de multe ori refuză să meargă la şcoală.

- are un comportament ostil şi agresiv faţă de sora lui. Vorbeşte urât, de multe ori sare la bătaie, dacă sora lui îi atrage atenţia că nu vorbeşte frumos;

- mama nu-l pedepseşte, pentru ceea ce face, considerând că va veni timpul când L.A. îşi va da seama că greşeşte şi nu va mai fi violent, iar când tata se va întoarce, totul va intra în normal.

ANALIZA DATELOR ŞI STABILIREA IPOTEZELOR

1. Inadaptarea lui L.A. la şcoală este expresia certitudinii că el nu este capabil să reuşească.
2. Problemele copilului în legătură cu terminarea activităţilor la şcoală pun în lumină problema de motricitate fină şi de motivaţie.
3. Dacă va avea un număr mai mare de probe orale şi va fi încurajat să le rezolve în timp util, el va constata că va reuşi în ciuda problemelor sale motorii.
4. Cu toate acestea există o contradicţie între comportamentul băiatului de acasă (închis în sine şi ostil) şi de la şcoală (agresiv şi ostil) aceste comportamente îi permit să stăpânească ambele situaţii.

CREAREA UNUI PROGRAM DE SCHIMBARE:

Fixarea obiectivelor

Obiective pe termen lung:

1. L.A. va frecventa regulat toate orele;
2. La şcoală va lua parte la discuţiile structurate şi nestructurate cu toţi colegii;
3. Activităţile scrise vor fi terminate în timp util;

Obiective pe termen scurt :

1. Va fi implicat în a-şi spune părerea la toate discuţiile din clasă alături de colegii săi;

2. I se vor da sarcini precise, fiind implicat în diverse acţiuni, pentru a fi responsabilizat;

Metode şi strategii:

- Conceperea şi punerea în practică a unor metode coerente de lucru cu el;
- O strânsă legătură cu familia, astfel încât prezenţa sa la şcoală să fie de aproape 100%;
- Ajutarea lui L.A. de a depăşi teama de a participa la ore, spunându-şi părerea în faţa colegilor săi, printr-un sistem de sprijin şi încurajare din partea profesorilor;
- Mai puţină exigenţă din partea profesorilor în materie de teme scrise;
- I se va da ocazia să-şi mărească încrederea în sine şi să-şi îmbunătăţească aptitudinile în situaţiile în care interacţionează cu grupul de elevi (clasa), prin responsabilizarea sa în competiţii, concursuri.
- Se va cere ajutorul consilierului şcolar, dată fiind natura cronică a problemelor lui L.A.

APLICAREA PROGRAMULUI DE SCHIMBARE:

- În timpul unei întâlniri la care au participat mama şi doamna dirigintă, L.A. a acceptat să încerce să atingă obiectivele pe termen scurt.

Responsabilităţi:

- I se cere lui L.A. să răspundă zilnic de creta şi buretele pentru tablă, de curăţenia clasei, explicându-i cât de importantă este sarcina sa. Va lucra o dată pe saptamană cu consilierul şcolii.

Participarea în clasă

- Profesorii îl vor ajuta în fiecare zi să găsească răspunsul unei întrebări care va fi pusă în ziua următoare. Acest fapt are ca scop mărirea participării lui în clasă, micşorându-i teama de a răspunde în faţa colegilor.
- Rolul jucat de profesori va scădea în funcţie de progresul înregistrat de elev, astfel încât să-i permită să participe sau să răspundă spontan la discuţiile din clasă.
- Participarea lui L.A. la discuţiile din clasă nu va lasa loc unei intensificări speciale. Băiatul va fi conştient că răspunsurile corecte date în faţa colegilor sunt de fapt o recompensă *"Ceilalţi vor vedea că nu sunt aşa de rău."*

Teme scrise

- Se va reduce numărul notiţelor pe care trebuie să le ia în clasă.
- Se va face o evaluare orală a materiei, după fiecare unitate de învăţare, înaintea unei evaluări sumative.

Aptitudini sociale

- În timpul activităţilor de grup, L.A. va avea ca sarcină să dirijeze sau să coordoneze planul de acţiune după o consultare cu profesorii care trebuie să precizeze ce să spună şi ce să facă în rolul respectiv.

Şedinte de consiliere

- O dată pe săptămână vor avea loc şedinţe de consiliere în cabinetul şcolar.
- O dată pe lună va participa mama lui L.A.

EVALUAREA PROGRAMULUI DE SCHIMBARE

Evaluarea

- La interval de două săptămâni, apoi la o lună de la prima întâlnire au avut loc şedinţe cu L.A., mama şi consilierul şcolar.
- Obiectivele pe termen scurt au fost realizate şi se observă progrese rapide în relaţiile spontane şi convenabile lui L.A. cu alte persoane.
- Nu mai absentează de la ore, dar este bine să fie supravegheat în continuare pe această temă.
- Numărul mărit de activităţi scrise pare să fi mărit puţin câte puţin siguranţa băiatului. Spre exemplu, după perioada de două săptămâni a obiectivului pe termen scurt, elevul a început să participe în clasă din ce în ce mai mult, fiind din ce în ce mai activ.

REZOLVAREA PROBLEMEI

- Diriginta a hotărât ca acest comportament să fie considerat pozitiv şi să aibă o atitudine cât mai flexibilă.

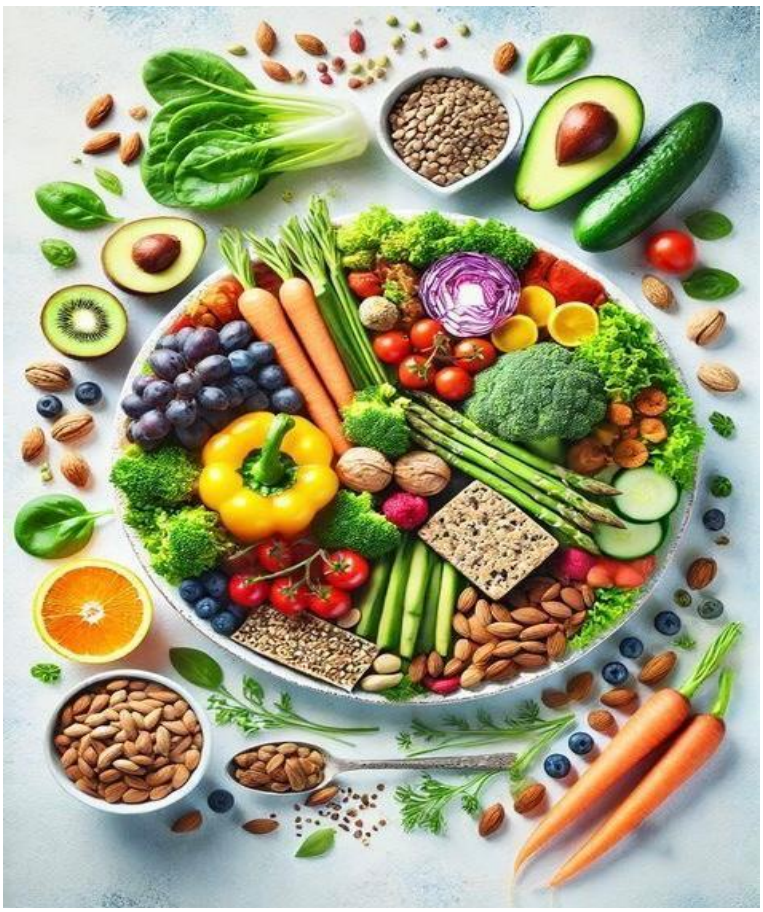
- La sfârşitul primei luni, acest comportament nu ridicase probleme deosebite în clasă.
- Randamentul lui L.A. la învăţătură a crescut, dar s-a impus şi în continuare ajutorul profesorilor, prin program de lucru suplimentar printr-o şedinţă de o oră pe săptamână în afara orelor de clasă.
- Mama continuă să întâmpine dificultăţi în impunerea unor limite acasă, deşi recunoaşte că L.A. depune mai mult efort pentru a colabora.

CONCLUZII

- Teama pe care o manifestă L.A. de a nu se face de râs în faţa colegilor, dorinţa lui de a epata prin comportamentul agresiv atât verbal cât şi fizic se datorează lipsei de comunicare atât cu mama cât şi cu tatăl. Îi este teamă să-şi facă prieteni, să se ataşeze emoţional de o altă persoană şi de aici dificultatea lui de a relaţiona cu colegii.
- Comportamentul său agresiv, faţă de sora lui, faţă de mama este datorat lipsei unei persoane de sex masculin din casă, respectiv tatăl, în care copilul are mare încredere. Momentan, el se simte abandonat de tata.
- În continuare şi consilierul şcolar, şi profesorii vor aplica tehnici experimentale pentru a ameliora starea de teamă şi de inadaptare şcolară pentru L.A.

Colegiul Național „Mihai Eminescu“

Portofoliu tematic



Unitatea de învățământ: Colegiul Național ,,Mihai Eminescu’’ Suceava

Profesor coordonator: Macarie Camelia

Elevi: Ciotu Ancuța, Maierean Anisia, Marusac Teofana, Siriciuc Daniela Florentina

Tema: Alimentația Sănătoasă - ,,Suntem ceea ce mâncăm”

Cuprins:

- ✓ *Introducere;*
- ✓ *pH-ul alimentelor – lucrare de laborator;*
- ✓ *Alimente consumate în funcție de vârstă, starea de activitate și anotimp;*
- ✓ *Alimente consumate în copilărie care ne-au plăcut, dar și cele care nu ne-au plăcut;*
- ✓ *Catalizatori și enzime – lucrare de laborator;*
- ✓ *Concluzie.*



✓ Introducere







Alimentația reprezintă procesul prin care organismul nostru primește și utilizează substanțele necesare pentru a funcționa corect, prin consumul de alimente și băuturi. Aceasta include atât alegerea alimentelor, cât și modul în care sunt preparate și digerate. O alimentație adecvată asigură aportul de nutrienți esențiali, precum proteine, carbohidrați, grăsimi, vitamine și minerale, care sunt fundamentali pentru creștere, energie, repararea celulelor și menținerea sănătății generale.

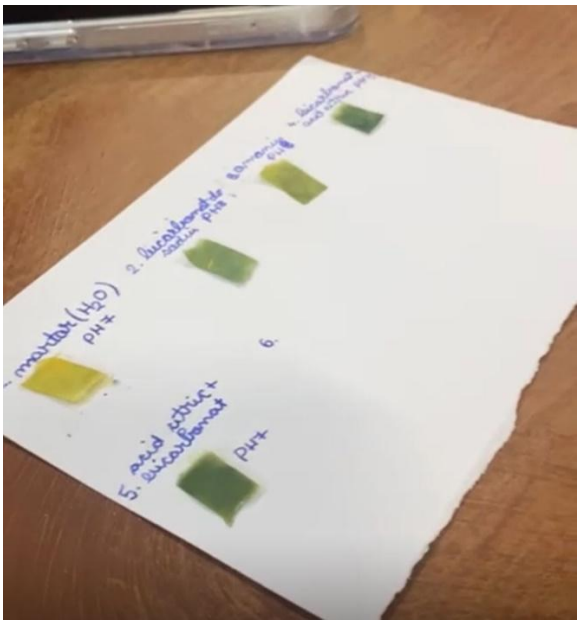
✓ Lucrare de laborator –pH-ul alimentelor

Teoriile acido-bazice sunt concepte chimice care explică comportamentul acizilor și bazelor în reacțiile chimice. Aceste teorii definesc modul în care acizii și bazele interacționează, în funcție de capacitatea lor de a dona sau accepta ioni de hidrogen.

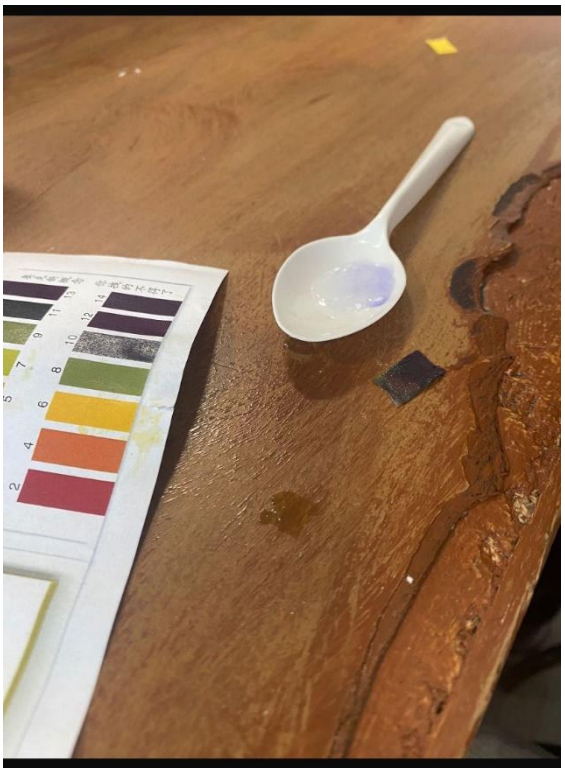
PH-ul alimentelor se referă la măsura aciditățiisau alcalinității acestora, pe o scară de la 0 la 14, unde 7 reprezintă neutralitatea. Alimentele cu pH sub 7 sunt considerate acide, iar cele cu pH peste 7 sunt alcaline.

Privind studiul acestei teorii, am realizat o lucrare de laborator în care am aflat pH-ul unor alimente.




pH+
6.
pH+







✓ Alimente consumate în funcție de vârstă, starea de activitate și anotimp

a) Nou-născuții (0-6 luni):



- ***Principalele surse de nutriție:***

Laptele matern sau formula de lapte.

- ***Nevoi nutriționale:*** *Laptele matern furnizează toți nutrienții necesari pentru creșterea și dezvoltarea inițială, inclusiv proteine, grăsimi, carbohidrați, vitamine și minerale.*
- ***Alte alimente:*** *În primele luni, nu se introduc alte alimente, deoarece sistemul digestiv al bebelușului nu este pregătit pentru alimente solide.*

b) Bebelușii (6-12 luni):





- ***Alimente introduse treptat:*** *După 6 luni, bebelușii pot începe să consume alimente solide, cum ar fi piureuri de fructe (măr, banană), legume (morcov, dovlecel) și cereale pentru sugari.*
- ***Alte surse de nutriție:*** *În această perioadă, laptele matern sau formula rămâne principala sursă de nutriție, iar treptat, alimentația se diversifică.*
- ***Nevoi nutriționale:*** *Se introduce treptat fierul, proteinele și vitaminele pentru susținerea dezvoltării fizice și cognitive.*

c) Copii mici (1-3 ani):



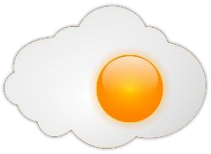


- ***Alimente principale:*** *Fructe și legume proaspete, carne de pui sau vită, pește,*

produse lactate (iaurt, brânză), pâine integrală, paste, orez și cartofi.

- ***Nevoi nutriționale:*** *În această perioadă, copilul are nevoie de o alimentație echilibrată care să sprijine creșterea rapidă și dezvoltarea oaselor. Este importantă o cantitate adecvată de calciu, vitamina D, proteine și grăsimi sănătoase.*
- ***Obiceiuri alimentare:*** *Copiii încep să învețe despre gusturi și preferințe alimentare, iar mesele trebuie să fie variate și echilibrate.*

d) Copii (4-7 ani):





- ***Alimente principale:*** *O dietă diversificată, care include legume, fructe, carne slabă, ouă, pește, cereale integrale și lactate.*
- ***Nevoi nutriționale:*** *Copiii au nevoie de un aport adecvat de calorii și nutrienți esențiali pentru creșterea fizică și dezvoltarea mentală. Este important să aibă un aport echilibrat de carbohidrați, proteine și grăsimi sănătoase.*
- ***Alimente de evitat:*** *Evitarea alimentelor bogate în zahăr rafinat și grăsimi nesănătoase este importantă pentru a preveni obezitatea și alte probleme de sănătate.*





e) Pre-adolescenți și adolescenți (8-18 ani):

- ***Alimente principale:*** *O dietă completă și echilibrată care include proteine din carne slabă, pește, ouă, lactate, leguminoase, cereale integrale, fructe și legume.*
- ***Nevoi nutriționale:*** *Adolescenții au un necesar mai mare de calorii și nutrienți, în special proteine, calciu,*

fier și vitamine (în special vitamina D), datorită creşterii rapide și schimbărilor hormonale.

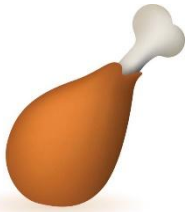


- ***Obiceiuri alimentare:*** *Este important ca adolescenții să adopte un stil de viață sănătos, cu mese regulate și gustări sănătoase. De asemenea, trebuie să evite consumul excesiv de alimente fast-food, băuturi carbogazoase și dulciuri.*

f) Adulți (19-64 ani):



- ***Alimente principale****: O alimentație variată și echilibrată, incluzând legume și fructe, proteine slabe (carne de pui, pește, leguminoase), cereale integrale, lactate și grăsimi sănătoase (ulei de măsline, nuci).*



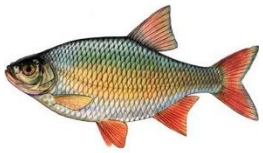
- ***Nevoi nutriționale:*** *Este esențial să se acorde atenție menținerii unui echilibru între calorii consumate și calorii arse, pentru a preveni obezitatea și alte probleme de sănătate. De asemenea, se recomandă o alimentație bogată în fibre, vitamine și minerale.*
- ***Mesele:*** *În această perioadă, mesele trebuie să fie echilibrate, iar consumul de zahăr și sare trebuie moderat pentru a preveni afecțiuni ca diabetul, hipertensiunea arterială și bolile de inimă.*

g) Vârstnici (65+ ani):



- ***Alimente principale:*** *Dietă ușor de digerat, cu alimente bogate în fibre,*

proteine slabe, vitamine și minerale esențiale (în special calciu, vitamina D și vitamina B12).



- ***Nevoi nutriționale:*** *Pe măsură ce metabolismul încetinește, necesarul caloric scade, dar necesarul de nutrienți esențiali (vitamine, minerale) rămâne important. Este important să se consume alimente care susțin sănătatea oaselor, sistemul imunitar și funcțiile cognitive.*
- ***Mesele:*** *Este recomandat să se evite mesele copioase și alimentele greu de digerat. În plus, trebuie menținut un echilibru între proteine, carbohidrați și grăsimi sănătoase.*

✓ Alimentația în funcție de starea de activitate

Alimentația se adaptează activității fizice pentru a sprijini energia și recuperarea:

1. ***Activități ușoare:*** *Alimente echilibrate (fructe, legume, cereale integrale, proteine slabe).*
2. ***Activități moderate:*** *Carbohidrați complecși, proteine și hidratare.*
3. ***Activități intense:*** *Carbohidrați rapid digerabili, proteine pentru mușchi și hidratare cu electroliți.*
4. ***Rezistență:*** *Carbohidrați majori, proteine moderate, electroliți.*
5. ***Recuperare:*** *Proteine și carbohidrați pentru refacere, hidratare.*

✓Alimentația în funcție de anotimp

Alimentația se adaptează anotimpurilor pentru a sprijini sănătatea și necesitățile organismului:

1. ***Primăvara:*** *Alimente proaspete, legume și fructe verzi, bogate în vitamine și minerale.*
2. ***Vara:*** *Fructe de sezon, salate, alimente ușoare, hidratare adecvată.*
3. ***Toamna:*** *Alimente calorice, legume rădăcinoase, fructe de sezon, pentru întărirea imunității.*
4. ***Iarna:*** *Alimente bogate în proteine, grăsimi și carbohidrați, pentru energie și încălzire.*

✓Alimente consumate în copilărie

- **Eleva:** Ciotu Ancuța
  - ***a)*** ***Alimente care mi-au plăcut:*** *paste, pizza, ciorba, carne la grătar, legume, fructe, ciocolată, ou și popcorn;*
  - ***b)*** ***Alimente care nu mi-au plăcut:*** *pește, murături, salata boeuf, pătrunjel, carne de vită, brânza de vacă.*
- **Eleva:** Maierean Anisia
  - a) ***Alimente care mi-au plăcut:*** *ciocolată, înghețată, zmeură, pizza, mere, pâine;*

b) ***Alimente care nu mi-au plăcut:*** *morcovi, ciuperci, spuma de la lapte, slănina, mărar.*

- **Eleva:** Marusac Teofana

  a) ***Alimente care mi-au plăcut:*** *înghețată, paste carbonara, căpșuni, șnițel, cireșe;*

  b) ***Alimente care nu mi-au plăcut:*** *ardei, vinete, spuma de la lapte, cașul, fasole.*

- **Eleva:** Siriciuc Daniela Florentina

  a) ***Alimente care mi-au plăcut:*** *ciocolată, banane, struguri, pufuleți, paste, ciorbă cu sfeclă roșie, brânză de vacă, castraveți, cartofi prăjiți;*

  b) ***Alimente care nu mi-au plăcut:*** *ciorba de burtă, stafide, halva, chiftele cu sos, slănina, lapte de capră, ciuperci;*

✓ Lucrare de laborator – Catalizatori și enizme

- **Primul experiment (Catalizatorii):**

-*Catalizatorii* *sunt substanțe care accelerează reacțiile chimice fără a se consuma în timpul procesului***.**

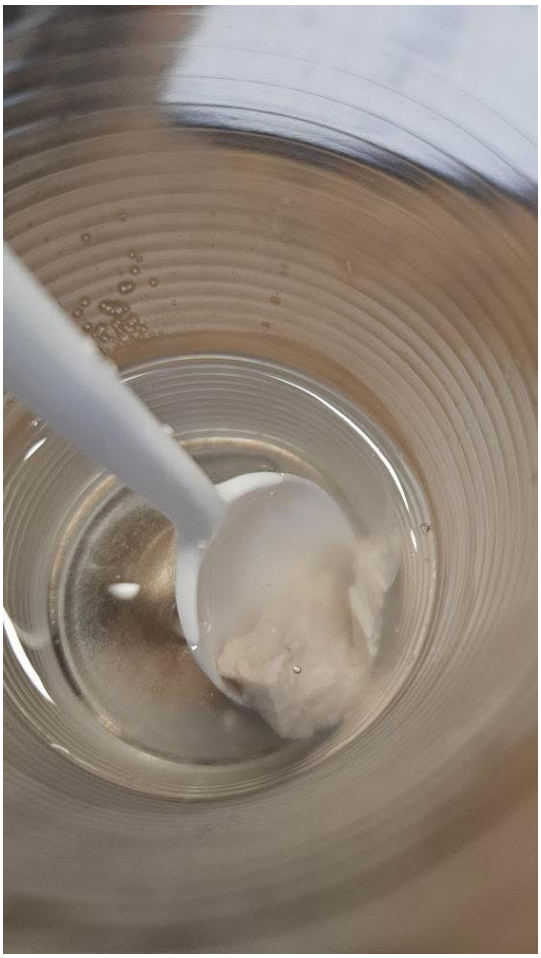
*-**Materiale:** pahar de plastic, pipetă, lapte și oțet;*

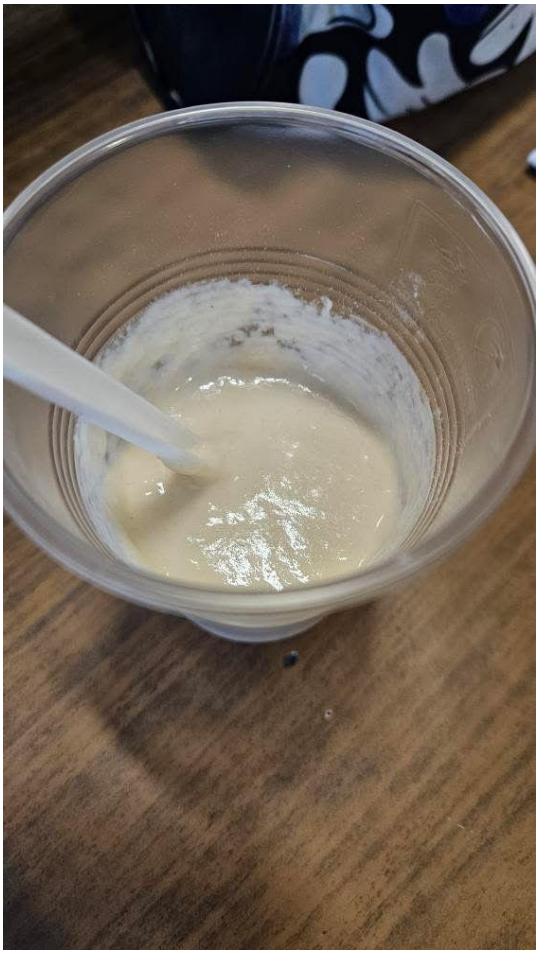
*-**Mod de lucru:** În paharul de plastic am pus laptele iar peste el am pus o picătură de oțet. După câteva minute, laptele a început să se îmbrânzească.*



- **Al doilea experiment (Enzimele):**

*-**Enzimele** sunt proteine care accelerează reacțiile chimice din organism, fără a se consuma în proces.*
*-**Materiale:** pahar de plastic, linguriță de plastic , apă caldă, zahăr, drojdie și făină;*
*-**Mod de lucru:** am turnat în paharul de plastic apă caldă, apoi am pus zahăr iar cu linguriță am amestecat până când zahărul s-a dizolvat. După ce s-a dizolvat, am adăugat drojdie și făină. Am lăsat apoi aluatul la crescut.*





✓ Concluzie

În concluzie, alimentația sănătoasă joacă un rol esențial în menținerea sănătății și a bunăstării generale. Alegerea alimentelor potrivite, bogate în nutrienți, ajută la prevenirea multor afecțiuni și contribuie la o viață activă și echilibrată.

Prin adoptarea unui stil de viață bazat pe o alimentație variată și echilibrată, putem sprijini dezvoltarea armonioasă a organismului nostru și putem asigura o viață lungă și sănătoasă.



CAZUL MA –
GRUPA MARE

PROF.EDUC.TIMPURIE
MACOVEI ANA-MARIA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 10, BACĂU

DATE PERSONALE:
Nume şi prenume: MA
Vârsta: 6 ani
Domiciliul: Bacău

Antecedente patologice:

Istoricul dezvoltării: MA are 6 ani, născut în Bacău, judeţul Bacău. Provine dintr-o familie legal constituită şi este crescut de ambii părinţi. Este singurul copil din familie. Familie cu părinți angajați. Starea de sănătate a membrilor familie este bună, nu sunt menţionate probleme de sănătate şi nici boli grave ale cestora.

Atitudinea membrilor familiei faţă de copil: Mama nu se ocupă de îngrijirea şi educaţia copilului, este dat în grija bunicilor. Colaborează cu educatoarele, cu logopedul şi psihologul grădiniţei, mai mult bunicii.

Boli ale copilăriei: varicelă şi răceli uşoare.

Motricitate generală: A început să meargă în picioare la vârsta de 1 an.

Hiperactivitatea: Este agitat, în continuă mişcare, răspunde la întrebări fără a fi solicitat, de cele mai multe ori nu aşteaptă nici formularea completă a întrebării şi de aceea, multe răspunsuri le dă greşit, găseşte diferite motive de a pleca din clasă în timpul activităţii, se joacă cu mâinile când nu are o jucărie, se mişcă permanent când stă pe scaun, sa se ridică în picioare fără nici un motiv.

Atenţia: este distras de diferiţi stimuli externi, nu ascultă când i se vorbeşte direct, se plictiseşte uşor de o activitate, trecând rapid la alta.

Limbajul: Prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, primul cuvânt este rostit la vârsta de 2 ani. Ritmul vorbirii: datorită pronunţiei deficitare, copilul face pauze şi se bâlbâie când încearcă să vorbească mai repede.

Acuitatea auditivă: auzul fonematic slab dezvoltat; de aceea nu sesizează şi nu diferenţiază bine sunetele vorbirii.

Diagnostic: Diagnostic psihologic: A.D.H.D.

Diagnostic logopedic: **Dislalie polimorfă şi balbism**.

Pentru o înţelegere exactă a termenilor diagnostici, prezentăm definiţiile regăsite în dicţionarul de specialitate:

A.D.H.D.: Elementul esenţial al tulburării de hiperactivitate/ deficit de atenţie, îl constituie un patern persistent de neatenţie şi/ sau de hiperactivitate – impulsivitate. Inatenţia se poate manifesta în situaţii şcolare, profesionale sau sociale. Indivizii cu această tulburare pot fi incapabili să-şi concentreze atenţia asupra detaliilor sau pot face erori prin neglijenţă în efectuare temelor şcolare sau altor sarcini. Activitatea este adesea efectuată dezordonat, neglijent şi fără o structură logică elaborată.

Dislalia este cea mai frecventă tulburare întâlnită, provocată de afecţiuni organice sau funcţionale a elementelor periferice ale vorbirii; constă în imposibilitatea emisiei corecte a unui sunet sau a unui grup de sunete. Ea cuprinde deformarea sunetelor, substituirea, omiterea, inversarea lor spontană sau reprodusă, ceea ce schimbă structura cuvântului şi aspectul semantic, înţelesul. Întâlnită până la 5 ani nu este formă patologică, întrucât depinde de ritmul propriu al dezvoltării, deci are o natură fiziologică. După 5-6 ani are aspect patologic atât din punct de vedere etiologic, cât şi psihofiziologic. În funcţie de aspectele cantitative şi calitative, de formele implicate morfostrucutral, de gradul de extindere, putem vorbi despre dislalie simplă şi totală, generală. Varietatea lor depinde şi de specificul etiologiei, de specificul limbii, cât şi de existenţa

altor particularităţi psiho - individuale ale persoanei. Se recomandă intervenţia psihologică şi logopedică. În acest sens s-a elaborat un proiect de intervenţie interdisciplinar (educativ-recuperativ ce a cuprins metode şi tehnici specifice fiecărui specialist implicat. Planul de intervenţie a fost structurat pe patru paliere cu evaluare periodică la 6 luni. Analizele realizate sunt prezente în cadrul comisiilor metodice şi în şedinţele de consultaţie psihopedagogică oferite părinţilor.

Spre exemplificare şi înţelegere a modalităţilor de lucru redăm un proiect interdisciplinar de intervenţie terapeutică: cazul MA – grupa pregătitoare.

Prognostic: favorabil

Intervenţia educatoarei	**Intervenţia psihologului**	**Intervenţia logopedului**	**Intervenţia familiei**
- utilizarea unor formule clare de adresare care să atragă atenţia copilului în momentul în care i se transmite o informaţie sau i se trasează o sarcină; - solicitarea în îndeplinirea sarcinilor a lucrului în echipă şi alegere echipei care îi stimulează comportamentele pozitive; - aşezarea copilului departe de sursele de distragere a atenţiei (fereastră, uşă, jucării); - realizarea unor exerciţii de gimnastică a corpului: a braţelor, gâtului şi capului, a toracelui, a abdomenului; - exerciţii de gimnastică a aparatului fonoartiuculator şi exerciţii destinate gimnasticii respiratorii pentru educarea respiraţiei şi a echilibrului dintre inspir şi expir.	Forme de terapie: colectivă şi individuală prin: - utilizarea cărţilor şi jocurilor începând cu cele pe care le preferă şi cu care este obişnuit, continuând apoi cu cele mai dificile şi pentru care nu prezintă interes; - pentru ai capta atenţia un timp cât mai îndelungat se folosesc cărţi cu imagini viu colorate şi jocuri cu personaje cunoscute care-l atrag; - în desfăşurarea şedinţelor de terapie se practică la început, activităţi cu o durată mai scurtă de timp, pe parcurs încercând să-l antrenăm în activităţi cu perioadă mai lungă de timp; - copilul nu trebuie forţat şi ameninţat în situaţiile în care nu este interesat de cooperare într-o numită activitate; - pentru dezvoltarea capacităţilor cognitive şi a limbajului se utilizează cărţi cu imagini de fructe, legume sau animale, cerându-i-se copilului să le recunoască şi să le denumească, iar în	Antrenarea motricităţii labiale. S-a trecut la mişcări mai complexe şi mai precise ale buzelor, limbii, obrajilor pe baza imitării în faţa oglinzii fără emitere de sunete (gimnastică labială, întinderea şi vibrarea buzelor); - Antrenarea motricităţii linguale: gimnastică lingual, imitarea plescăitului, mişcări spre stânga şi spre dreapta ale limbii; - Antrenarea mişcărilor mandibulare şi a mişcărilor velopalatine; - Formarea capacităţii de diferenţiere fonematică. S-a trecut la emiterea sonoră a sunetelor cu ajutorul logopedului începând cu învăţarea pronunţării vocalelor (a, e, i, o, u, ă, î) şi apoi a consoanelor (p, b, d, t, m, n, etc.) în ordinea complexităţii lor. Concomitent s-au făcut exerciţii de respir (suflat în şerveţele, umflat baloane, etc.). Exerciţiile s-au	Colaborare cu cei trei factori implicaţi în demersul terapeutic - Limitarea timpului petrecut în faţa televizorului/ calculatorului şi alegerea unor programe adecvate; - Acordarea unei atenţii deosebite prin petrecerea unei perioade lungi de timp împreună desfăşurând acţiuni educative; Aplicarea în practică a metodelor cunoscute în cursul pentru educarea părinţilor „ Educăm aşa”

- Sarcinile de lucru trebuie să fie clare şi simple (să nu se traseze mai multe sarcini în acelaşi timp); - înlăturarea negativismului; - coordonarea acţiunilor copilului în alegerea unor modele de rol pozitive; - solicitarea în cadrul DLC şi a altor domenii de activitate a corectării deficienţelor de pronunţie printr-o colaborare permanentă cu logopedul grădiniţei; - implicarea copilului în activităţi plăcute care îi stimulează creativitatea; - stimularea şi dezvoltarea cogniţiei; - Pentru trezirea interesului s-a creat u climat afectiv optim, copilul putând alege un coleg preferat. S-au folosit metode variate: jocuri, scenete, jocuri în echipă, imagini viu colorate care să-i capteze atenţia. - trezirea interesului pentru cât mai multe activităţi prin folosirea unor mijloace variate şi atractive care să-l stimuleze; - implicarea în activităţi fizice care îl ajută să-şi	cazul în care sunt imagini cu animale să le imite verbal; - de asemenea se pot utiliza jocuri didactice în care este solicitat: să exprime cuvinte care încep cu un anumit sunet sau jocul mima; - jocurile magnetice (cu litere sau puzzle) sunt foarte atractive solicitând gândirea, atenţia şi îndemânarea; - pentru echilibrarea cognitiv-emoţională se introduce psihodrama (personaje pozitive şi negative) cu conştientizarea greşelilor comportamentale şi a stărilor frustrante.	sprijinit pe antrenare analizatorului vizual şi chinestezic. Copilul a fost îndemnat permanent să urmărească atent mişcările buzelor şi limbii - Formarea percepţiei fonetice corecte După fiecare sunet corectat, acesta se introducea în cuvinte mai întâi monosilabice şi apoi bisilabice. S-a urmărit analiza auditivă a sunetului la începutul cuvântului, la mijloc, la sfârşit. Cuvintele bisilabice simple au fost întotdeauna însoţite de imagini pentru a facilita şi mici asocieri cognitive care să contribuie la dezvoltarea gândirii. Pentru dezvoltarea auzului fonematic s-a folosit analiza chinestezică şi optică: pipăirea laringelui, a cutiei toracice, simţirea jetului de aer, urmărirea cu ochii deschişi a articulaţiei în oglindă. - Analiza fonetică: silabă, cuvânt, propoziţii, stabilirea în propoziţii a cuvântului cu sunet deficitar, se face analiza fonetică, apoi sinteza cuvântului. - În dislalia polimorfă se începe cu sunetele mai uşor de pronunţat pentru copii. După ce fiecare sunet este corectat, se face diferenţierea de celelalte sunete, după	

consume energia; - colaborare cu părinţii copilului solicitându-i în participarea la cursurile „Educăm aşa”; - în scopul formării atenţiei şi memoriei auditive, a acomodării cu activităţile educaţiei recuperatorii s-au folosit o serie de procedee nonverbale: sortări de obiecte de diferite forme, mărimi şi culori, desene de colorat, exerciţii de atenţie, jocuri didactice, etc.; - Stimularea gândirii s-a efectuat în diferite activităţi respectându-se principiul „de la simplu la complex”. S-au realizat materiale diferenţiate care să-i permită individualizarea (imagini lacunare, încastre, compunerea corpului uman din elemente componente). - Exerciţiile fonoarticulatorii şi cele de percepţie cognitivă învăţate în cabinetul logopedic se continuă sub forma jocurilor lingvistice în sal de grupă, iar conduitele mimico-gestice sunt transferate în jocule de rol şi în		care se trece la următorul sunet. Programul de terapie se poate realiza şi în timpul altor activităţi sau jocuri, transferabile de la cabinetul logopedic la activităţile din domeniul limbă şi comunicare. Consolidarea deprinderilor de rostire vor fi introduse în jocuri muzicale şi dramatice, unde se realizează şi evaluarea progresului în sfera pronunţiei. Pentru reglarea ritmului vorbirii şi anularea tahilaliei se recomandă jocuri muzicale, însoţite de paşi de dans, cu recunoaşterea ritmului lent şi accelerat. Jocurile mimico-gestice vor fi utilizate în dezvoltarea aparatului fonoarticulator şi îi vor ajuta în recunoaşterea stărilor emoţionale caracteristice: bucuria, tristeţea, frica, uimirea, ura, etc.	

activităţile muzicale şi artistice de la grupă.			

Concluzii:

Preşcolarul MA a făcut progrese semnificative în sfera cogniţiei: analiza şi sinteza la început deficitare s-au îmbunătăţit, acum reuşeşte să perceapă şi să construiască grafic formele geometrice, realizează corect exerciţii grafice, memorează şi reproduce cu uşurinţă poezii şi poveşti, se concentrează şi execută corect sarcinile didactice, respectă regulile grupului, cooperează şi comunică cu uşurinţă. Sunt mai puţin frecvente crizele de anxietate şi cele de identificare.

Are iniţiativă şi imaginează în plan lingvistic şi grafic personaje pozitive, respingându-le pe cele negative. Jocurile de construcţie rămân preferinţa de bază, dând dovadă de multă imaginaţie creatoare. Jocurile de rol au reuşit sa-i modifice atitudinea faţă de colegii de grupă, educatoare şi membrii familiei. Este mai responsabil şi mai controlat în conduita verbală.

Echipa de intervenţie interdisciplinară:

- **Educatoare**
- **Psiholog**
- **Logoped**

PROIECT EDUCAŢIONAL
“GRĂDINIŢA DE VARĂ”

Prof. educație timpurie
Macovei Ana-Maria
Școala Gimnazială Nr. 10, Bacău

Argument:

Conceptul de „copilărie” este definit în DEX ca „*Perioadă a vieții omenești de la naștere până la adolescență; timpul când este cineva copil”*. Acesta este completată de atribute precum *creştere, dezvoltare, joacă, bucurie, curiozitate,* dar şi *nevoie de îndrumare, educaţie, ocrotire, încurajare.* Pe lângă acestea se adaugă, „neoficial”, şi nevoia copiilor de a fi împreună cu alţi copii, bucuria jocului în grup, dar, mai ales, eficienţa şi trăinicia învăţării prin joc. În aceste precizări se află fundamentul proiectului nostru.

Vacanţa de vară este o perioadă lungă de libertate pentru toţi copiii. Cei mai mulţi dintre ei, dacă nu chiar majoritatea, nu-şi pot permite, însă, să-şi petreacă vacanţa mare altundeva decât acasă. Sondând copiii, vom descoperi că, deşi se bucură că a venit vacanţa, îşi doresc totuşi să fie împreună cu alţi copii, să aibă un îndrumător adult pentru jocurile şi activităţile lor, care să vină cu propuneri, chiar şi cu statut de negociator, să le susţină ideile lor şi să le dea formă activă. De aceea, după o perioadă de libertate totală, de la începutul vacanţei, copiii devin dornici de activităţi organizate. Ideea „Grădinița de vară”, la care aderăm şi noi, a fost şi este una excepţională în acest sens, atât pentru copii cât și pentru părinți.

„Grădinița de vară ” este un proiect care se înscrie în aria proiectelor personalizate care s-au desfăşurat în şcoala noastră.

Bazându-ne pe entuziasmul curiozităţii caracteristic vârstei copiilor mici, luând în considerare propunerile şi aşteptările formulate de copii, am propus, prin acest proiect, activităţi care să-i ţină aproape, să le ofere o alternativă valoroasă în petrecerea plăcută şi instructivă a vacanţei, nu doar pe parcursul timpului petrecut în cadrul proiectului ci, mai ales, pentru cel petrecut mai apoi acasă, cu grupul de prieteni, colegi, vecini, rude sau chiar individual.

Dincolo de toate acestea, trebuie să accentuăm esenţa proiectului – socializarea, prin adaptare la celălalt, prin respectarea regulilor de grup. Copiii învaţă să descopere împreună, să comunice, să se organizeze, să respecte reguli, să avanseze propuneri, să aibă încredere în sine şi, mai ales, să se bucure împreună. Experienţele de grup încheagă prietenii, dărâmă barierele prejudecăţilor, dau naştere la solidarităţi şi adaptări la situaţii sociale în miniatură.

Scopul:

Stimularea implicării copiilor în activităţi recreativ-instructive, cu ***promovarea şi valorizarea potenţialului*** individual şi de grup a acestora, precum ***şi însuşirea, pe termen scurt şi lung, a unor alternative real-educative*** de petrecere a timpului liber în opoziţie cu tentaţiile nocive tot mai des întâlnite chiar la vârste mici (excesul utilizării calculatorului, televizorului etc).

Obiective:

1. Dezvoltarea capacităţii de relaţionare şi comunicare principială cu alţi copii, de aceeaşi vârstă, dar şi de vârstă şi nivel educaţional diferit;
2. Însuşirea şi practicarea unor activităţi specifice vârstei şi adresate petrecerii timpului liber în mod benefic (jocuri, comportamente, manifestări);
3. Dezvoltarea capacităţii de a accepta noi provocări, care impun implicare personală în descoperirea de soluţii practice şi utile vieţii de zi cu zi;
4. Dezvoltarea imaginaţiei şi creativităţii, deopotrivă prin spontaneitate, dar şi prin analiză şi raţionare individuală şi de grup;
5. Dezvoltarea încrederii în propriile capacităţi şi a stimei de sine în raport cu ceilalţi, dar şi cu sine însuşi;

6. Dezvoltarea şi aplicarea concretă a abilităţilor de comunicare prin exprimarea opiniei personale în situaţii decizionale;

7. Manifestarea bucuriei de a fi împreună cu ceilalţi prin adoptarea unor stări de acceptare, negociere, colaborare, solidaritate;

8. Promovarea imaginii grădiniței prin diseminarea proiectului;

Activitati propuse:

I. Jocuri şi Creaţie

o Jocuri distractive, decupaje și lipituri, colorare și decorare: *Am o idee!, Eu spun una, tu spui..unul!, Grădina zoomorfologică*;
o Inteligență și creativitate: *Pătratul Tangram*;
o Pictură colectivă: *Culorile sunetelor*;
o Desen liber: *Gânduri de vacanță;*
o Desen și imaginație: *Fantezie cu pălmuțe;*
o Construcții tematice cu lego: *Lego-city;*
o Mozaic și decorațiuni cu materiale din natură: *Micii artizani;*
o Confecționare figurine, decor teatru, din polistiren, materiale reciclabile;
o Origami: *Coşuri pentru picnic, Avioane şi rachete, Bărcuța, Coiful, Evantaie;*
o Feedback-ul activităţii: *Ce a fost azi deosebit?*

II. Jocuri şi Comunicare

o Jocuri distractive, frământări de limbă, rime;
o Jocuri de intercunoaștere: *Pânza de păianjen, Ştafeta prieteniei;*
o Lecturare texte lirice și epice, citire de imagini: *Ce e nou prin bibliotecă?*;
o Mini-dramatizări după text: *Ridichea uriașă*;
o Imaginație și creativitate: *Dar dacă ..?*(modificarea unor elemente esențiale din poveștile clasice cunoscute)
o Proverbe, zicători şi snoave: *La şezătoare*
o Concurs de recitare, interpretare lirică și vocală, dans: *Talente mici și mari;*
o Jocuri de mimă: *Păcălici, Ghiceşte cine sunt*;
o Concurs de ghicitori: *Răspunde repede corect!*
o Feedback-ul activităţii: *Ce a fost azi deosebit?*

III. Jocuri şi Artă culinară …rapidă

o Jocuri distractive: *Turtița expresivă*; *Omuleți din pufuleți;Trenulețul gastronomic; Bucătarul zăpăcit; Frige clătita!;*
o Jocuri senzoriale*: Baba-oarba în bucătărie, Ce spui despre..?*
o Jocuri de socializare*: Acum eu, acum tu; Bunele maniere la masă;*
o Jocuri de rol: *De-a bucătarii; Gospodinele în acțiune, Șorțulețul fermecat;*
o Modelaj, desen pictură, decupaj: *Platoul cu fructe, La ospețe;*
o *Gustare cu …zâmbet*! – pregătirea unor sendvişuri rapide pentru picnic, reguli de igienă şi concurs de prezentare;
o Activitate gospodărească: *Salam de biscuiți;*
o *Matematica în bucătărie* – probleme distractive de perspicacitate;
o Dans ritmic cu mişcări propuse de către educatoare – concurs de interpretare;
o Feedback-ul activităţii: *Ce a fost azi deosebit?*

IV. Jocuri în aer liber

o Jocuri de încălzire și dinamizare; *Profesorul de gimnastică, O zi din viața unui căluț;*
o Stimulare prin mișcare: *Parașuta, Elasticul, Cercurile, Mingea buclucașă*;

o Desene pe asfalt: *Mâzgâlici*;
o Jocuri – leagăn, tobogan, nisip: *Când pe ici, când pe dincolo*
o Concurs de sărituri: *Hopa-hop!*
o Alergare printre jaloane: *Prin lumea poveştilor*
o Jocuri muzicale și de mișcare: *1,2,3, hai la joacă dacă vrei!, Scaunele muzicale:*
o Șotron pe echipe;
o Picnic: *Hai cu noi în poieniță!*
o Feedback-ul activităţii: *Ce a fost azi deosebit?*

V. Jocuri şi Explorare
o Jocuri educative de cooperare: *Cercetașii în acțiune*;
o Jocuri de perspicacitate şi orientare: *Găseşte părţile întregului*; *Caută jucăria!*
o Jocuri-enigme: *Labirint, Școala de spioni, Harababura;*
o Jocuri de imaginație: *Dacă în loc de..ar fi..*
o Jocuri de rol: *De-a piraţii, Cavalerii și arcașii, Polițiștii detectivi;*
o Activități *out-door: Unde e comoara?*; *Carnavalul măștilor, Secretele naturii;*
o Activități demonstrative *Fun Science;*
o Jocuri interactive la calculator: *Serbarea verii*;
o Vizionare de filme - desene animate, povești, materiale educative, documentare;
o Feedback-ul activităţii: *Ce a fost azi deosebit?*

Rezultate așteptate:
Proiectul se desfăşoară având ca ţinte următoarele rezultate:
 Participarea a unui număr de 75 de copii (trei grupe), înscriși în cadrul programului *Grădinița de vară*;
 Atragerea altor copii, din alte unități școlare, pentru a avea şansa unui benefic schimb de experienţă între copii;
 Convingerea părinţilor asupra importanţei educării timpului liber al copiiilor lor;
 Participarea părinţilor la activităţi, prin contribuţii oricât de mici ar fi acestea – realizându-se astfel un parteneriat voluntar pentru grădiniță- școală;
 Realizarea unor activităţi şi produse deosebite ale copiilor, prin care aceştia să se regăsească, în special, ca individualitate aparţinând unei colectivităţi sociale;

Evaluarea proiectului:
Eficienţa acestui program se va evalua:
 Pe tot parcursul desfăşurării activităţilor, prin urmărirea implicării copiilor şi a rezultatelor obţinute de către aceştia pe plan intelectual, cognitiv, emoţional, comportamental şi al realizării de produse concrete;
 Prin expoziţiile realizate la final de activitate tematică;
 Prin feed-back-ul zilnic din partea copiilor;
 Prin opiniile părinţilor asupra prelungirii activităţilor desfăşurate;
 Fotografii ale tuturor activităţilor desfăşurate;
 Diplome pentru participanţi şi adeverinţe.

Proiect Internațional Erasmus+ , la Colegiul T.“I.Mincu” din Focșani

Prof. Ec. Marcu Camelia-Alina

Colegiul T.“I.Mincu”, Focșani



Elevii Colegiului T.“I.Mincu” din Focșani din clasa a XI-a D, profil economic, coordonați de doamna profesoară Marcu Camelia-Alina au participat și câștigat premii de talie internațională în cadrul **Programului Internațional de Educație Financiară Erasmus+ KA210_VET**.

Programul s-a desfășurat în anul școlar **2024-2025**, în parteneriat cu **ETACADEMY din Portugalia, Leiria**.

În cadrul acestui program liceenii și-au dezvoltat cunoștințele economico-financiare, antreprenoriale, investiționale. Elevii au fost premiați cu certificate recunoscute atât la nivel european, cât și pe întreg mapamondul. Prin prisma acestui program elevii și-au însușit:

- Abilități și deprinderi noi antreprenoriale;
- Capabilități economico-financiare recunoscute la nivel internațional;
- Noi deprinderi manageriale, economice, contabile, financiare și de negociere;
- Noile politici economice și financiare internaționale;
- Rolul antreprenorilor la nivel mondial;
- Înființarea de noi firme economice, competitive pe piața internațională;
- Abilități și noi capabilități antreprenoriale internaționale;
- Implementarea noilor politici economice și monetare pe plan international etc.



Programul internațional implementat în cadrul colegiului s-a dovedit a fi de un real succes la nivel internațional, cât și național, dezvoltând noi orizonturi pentru viitorii antreprenori ai României.

Proiect Erasmus+, la Colegiul T. “I. Mincu” din Focșani

Mobilitate Erasmus+, la Valencia

Prof. Ec. Marcu Camelia-Alina

Colegiul T.“I. Mincu”,Focșani



Colegiul T.“I. Mincu” din Focșani a fost reprezentat de către doamnele profesoare **Marcu Camelia-Alina** și **Hordună Cornelia,** la cursul de formare Erasmus+, “Learning Harmony: Foster Peaceful Progress”, organizat în Valencia- Spania, în perioada 27-31 Octombrie 2025.

Mobilitatea a reunit cadre didactice din Italia, Cipru, Spania, România și a vizat dezvoltarea abilităților și atitudinilor necesare pentru cultivarea armoniei și pentru promovarea progresului în comunitate și școli.



Obiectivele principale ale cursului au fost:

- conștientizarea diversității culturale, încurajarea respectului și a incluziunii în mediul educational;
- gestionarea conflictelor într-o manieră constructivă și pașnică, prin intermediul utilizării tehnicilor de comunicare non-violentă;
- dezvoltarea competențelor de colaborare interculturală și de lucru în echipă;
- promovarea tehnicilor moderne inspirate din psihologie, pentru a crea o stare de armnonie între minte și trup, pentru obținerea unui mediu de studiu deschis, plăcut și constructiv.



În concluzie, acest curs s-a dovedit a fi de un real folos și prin intermediul utilizării metodelor educaționale inovative, cât și a celor colaborative, armonia nu este doar un ideal, ci o realitate care poate fi construită și susținută în cadrul instituțiilor de învățământ, contribuind astfel la generarea unei atmosfere propice dezoltării personale și sociale, într-un mod echilibrat.

Activităţi de dezvoltare personală pentru dezvoltarea creativității preșcolarilor
Autor. Prof. educație timpurie Marcu Codruța-Alina
Colegiul Național ”Avram Iancu” Cîmpeni, jud. Alba

Întâlnirea de dimineaţă:” Dacă ai fi o insectă... ce insectă ai prefera să fii?”Cum ar arăta o zi din viața ta?
Salutul/Prezenţa
Calendarul naturii
Ştirea zilei:scrisoarea de la Zâna Fluturilor
Tranziţii:„1-2, 1-2, mergem toţi în pas vioi ,Unul după altul, „1-2, 1-2, mergem toţi în pas vioi”, ”Noi cu toții am lucrat”, „Bat din palme„.
Rutine:”Ocrotesc insectele” (deprinderea de a îngriji insectele)
Obiective de referinţă:

- să se implice activ în vederea stimulării comunicării, favorizării interrelaţionării, împărtăşirii cu ceilalţi şi formării comportamentului empatic la preşcolari.
- Obiective operaţionale:
- să utilizeze formule de salut adecvate momentelor zilei sau în diferite împrejurări;
- să adopte un comportament adecvat în timpul salutului (mimică, gesturi, privire);
- să sesizeze absenţa sau prezenţa unui coleg cunoscându-i chipul şi în acelaşi timp numele;
- să observe cu atenţie vremea de afară oferind verbal câteva caracteristici ale acesteia, marcându-le prin simbolul adecvat;
- să comunice pe baza unei idei elaborate;
- să asocieze propria persoană cu o insectă şi să argumenteze alegerea făcută;
- să schimbe impresii, opinii, păreri transmiţându-şi cu sinceritate experienţele.

Strategia didactică:
Metode şi procedee:conversaţia, problematizarea, explicaţia;
Materiale didactice: calendarul naturii, jetoane cu caracteristici ale vremii, insecte (omizi şi fluturi);
Forma de organizare: individual, frontal.

Activităţi liber alese (ALA1)
Artă:
1.“Fructe pentru teatrul cu umbre”- confecţie
2.“Continuă tu…”- joc- exerciţiu
Scop: realizarea unor desene originale completând elementele existente
Sarcina didactică: completarea creativă a desenelor colegilor.
Reguli de joc: Copiii desenează după imaginaţie, completând desenele colegilor.
Material didactic: coli de hârtie, creioane colorate.
Desfăşurarea jocului: se pune la dispoziţia copiilor coli de hârtie şi creioane colorate; educatoarea anunţă tema sau poate fi aleasă şi de copii; fiecare copil va desena un element compoziţional subordonat temei date de educatoare, completând ceea ce au desenat colegii; copiii pot comunica între ei.
Ştiinţă:
1. ”Călătorie în lumea fluturilor”- (Enciclopedia Junior- Paşi spre cunoaştere)- vizionare DVD şi observare fluturi în carte 3D (Fluturi şi molii)
2. “Spune ceva despre…”- joc exerciţiu
Scop:
*consolidarea deprinderii de a atribui cât mai multe însuşiri unor obiecte sau fiinţe;
*dezvoltarea gândirii, flexibilităţii, originalităţii.

Sarcina didactică: găsirea a cât mai multor însuşiri pentru fluturi, coconi, omizi, ouşor.
Reguli de joc: copiii descriu insectele indicat folosind cât mai multor însușiri;
Desfăşurarea jocului: după vizionarea filmului- documentar despre fluturi, copiii atribuie cât mai multe însuşiri insectelor care apar în film.
Joc de masă: "Omizi" –din sârmă pluşată şi biluţe de lemn şi ordonare în funcţie de sarcini date.

Obiective de referinţă:

- să iniţieze jocuri şi activităţi folosindu-şi propria imaginaţie şi creativitate;
- să utilizeze materialele din centre bazându-se pe priceperile şi deprinderile însuşite anterior;
- să lucreze independent şi în grupuri mici la centrele alese;
- să manifeste spirit de echipă colaborând la realizarea unei activităţi în grup.

Exemple de comportamente:

ARTĂ:

- să îmbine materialele în manieră estetică pentru realizarea fructelor supradimensionate;
- să propună posibilități de valorificare a fructelor realizate;
- să realizeze desene originale.

ŞTIINŢĂ:

- să vizioneze un film-documentar despre fluturi;
- să observe imagini 3D cu fluturi şi molii;
- să atribuie însușiri insectelor.

JOC DE MASĂ:

- să înşire biluțe de lemn pe sărmă pluşată pentru a realiza omizi;
- să lipească cifrele pe omidă în ordine crescătoare şi descrescătoare în limitele 1-10.

Strategia didactică:
Metode şi procedee: jocul-exercițiu "Continuă tu", jocul- exercițiu "Spune ceva despre..." exerciţiul, explicaţia, conversaţia, turul galeriei, observaţia.
Materiale didactice: carton, hârtie colorată, jetoane cu cifre, film-documentar, carte şi ochelari 3 D,bile de lemn colorate, lipici, sarmă pluşată, foarfeci.
Forma de organizare: pe grupuri mici, individual, frontal

Bibliografie:

1. Antonovici, Ş. (2009), Jocuri- exerciţiu pentru activităţi alese, Editura Aramis, Bucureşti

2. Theulet- Luzie, B., Barthe, V. (2010), 1001 activităţi pentru grădiniţă de-a lungul unui an, Editura Aramis, Bucureşti

Titlul lucrării:Proiect de activitate integrată pentru dezvoltarea gândirii laterale la preșcolari

Nume autor: prof. educație timpurie Marcu Codruța-Alina

Unitatea de învățământ: Colegiul Național ”Avram Iancu” Cîmpeni, jud.Alba

Tema anuală: Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim”

Tema săptămânii: ”Imaginație și magie”

Tema activității:”Micii magicieni”

Tipul activității:formare/consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi

Categoria de activitate: activitate integrată (DȘ+DEC)

Forma de realizare: joc didactic

Durata activității: 35-40 minute

Scopul activității:

* dezvoltarea creativității, imaginației și gândirii laterale;

* valorificarea potențialului creativ al fiecărui copil.

Obiective de referință:

D.E.C.

* să interpreteze liber, creativ lucrări plastice exprimând sentimente estetice;

* DȘ

* să-și îmbogățească experiența senzorială, ca bază a cunoștințelor referitoare la recunoașterea, denumirea obiectelor, cantitatea lor, clasificarea, constituirea de grupuri/ mulțimi, pe baza unor însușiri comune (formă, mărime, culoare) luate separat sau mai multe simultan;

* să comunice impresii, idei pe baza observărilor efectuate;

Obiective operaționale:

O1- să răspundă la întrebările magice din cartea lui Bibi;

O2- să stabilească conexiuni trăsnite dintre două obiecte;

O3- să găsească în sala de grupă cât mai multe obiecte care să încapă într-o cutie de chibrituri;

O4- să ghicească obiectul ascuns în cutia-zar după 3 indicii date;

O5- să completeze un tablou eliptic cu diferite elemente;

O6- să dea interpretare unor figuri abstracte dintr-o imagine dată.

Strategia didactică:

a) Metode și procedee: observația, conversația, explicația, brainstorming, problematizarea, jocul didactic.

b) Mijloace didactice: scrisoarea de la micuța vrăjitoare Bibi, pahar cu praf magic, tabloe eliptic, Cartea cu întrebări magice, perechi de jetoane cu imagini, cutii de chibrituri, cutia-zar, carte-tablou, joben de magician, lingouri de aur, tablouri cu figuri abstracte.

c) Forma de organizare: frontală

Locul de desfășurare: sala de grupă

Scenariul activității

Etapele activității	Conținutul activității	Strategii	Evaluare
1.Moment organizatoric	- Asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea activității		
2.Captarea atenției	Se prezintă scrisoarea și surprizele trimise de micuța vrăjitoare Bibi.	Conversația	
3.Anunțarea temei și a obiectivelor	Educatoarea le spune copiilor că vrăjitoarea Bibi le-a lăsat mai multe jocuri magice în cadrul cărora trebuie să stabilească conexiuni trăsnite dintre două obiecte, să ghicească un obiect secret după indicii date, să completeze un tablou eliptic cu elemente din imaginație, să interpreteze figure abstracte din tablouri date.	Explicația Conversația	*Observarea comportamentului copiilor * Orală
4.Desfășurarea propriu- zisă a a activității	Introducerea în joc se va face prin intuirea materialelor didactice de pe măsuță; jocul se numește”Micii magicieni”. Explicarea jocului –în cadrul primei probe Bibi îi provoacă să răspundă la	Observația Explicația Conversația	

	niște întrebări deosebite;la fel se va proceda pentru toate cele 6 probe. Fixarea regulilor- se va realize oral de către 1-2 copii. Jocul de probă – se realizează de către un copil cu ajutorul educatoarei. Jocul propriu-zis: 1. Proba /varianta1 –”Cartea cu întrebări magice a lui Bibi”-vor avea de răspuns la următoarele întrebări: *Imaginează-ți cum ar fi dacă oamenii ar avea 3 picioare! * Dacă jucăria ta preferată ar căpăta puteri magice care ar fi acestea? * Cum ar fi dacă în magazine nu s-ar mai găsi deloc dulciuri? *Dacă v-ați întâlni cu peștișorul auriu, ce dorințe ați vrea să vă îndeplinească? Proba/varianta 2- Conexiuni trăznite”- vor avea de stabilit conexiuni trăsnite dintre următoarele perechi de imagini:vestă și cal, masă și șoarece, undiță și iepure, cursă de șoareci și melc, coș cu fructe și vulpiță, albină și trompetă, peștișor și cașcaval, robot și pește, plastilină și leu, arici și cizmuliță, lup și elicopter, parașută și barcă,borcan de miere și	Problematizarea Problematizarea Brainstorming	Aprecierea răspunsurilor primite

	coș de gunoi, chitară și broască țestoasă, minge și pian. Proba/varianta 3- Ghicește obiectul!"- vor avea de ghicit obiectul ascuns în cutia-zar după următoarele indicii: "Este în formă de dreptunghi, din ea citim și învățăm multe lucruri, este un obiect decorativ. Proba/varianta 4- Praful magic"- se va realiza un brainstorming privind ideile copiilor de completare cu elemente din imaginație a unui tablou eliptic; apoi, 1-2 copii vor veni să presare praf magic strălucitor peste tabloul care se va complete cu elemente déjà prezente dar invizibile în prima fază (fiind realizate cu scotsch alb); se vor compara acum ideile copiilor cu elementele prezente déjà în tablou. Proba/variant 5-"Tablouri magice"- vor avea de interpretat figuri abstracte din niște tablouri.		
5.Obținerea performanței și asigurarea feed-back-ului	Complicarea jocului prin proba/ varianta "Cutii de chibrituri fermecate"- vor avea de găsit în sala de grupă cât mai multe obiecte care să încapă într-o cutie de chibrituri. Copiii vor avea spus ce joc s-au jucat și ce probe interesante a avut.	problematizarea	Individuală și frontală

6. Încheierea activității	Activitatea se va încheia tot într-un mod atractiv, prin descoperirea de către copii a ultimei surprize de la Bibi și anume, un joben multicolor de magician plin cu lingouri de aur; copiii vor trebui să spargă lingourile de aur cu niște ciocănele speciale deoarece în interiorul lor vor găsi o surpriză- piatră magică pentru băieți și brățări pentru fetițe.		Aprecieri finale individuale și colective

Bibliografie:

1. Cameron, J. (2013), Cum să cultivi creativitatea copiilor, Editura Polirom, București;
2. ***Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)- (2009), M.E.C.I., București;
3. ***Revista Învățământul preșcolar și primar 1-2/ 2013, Editura Arlequin, București.

PROIECT DIDACTIC

ȘCOALA: Gimnazială Nr.25, Galați

CLASA: Pregătitoare B

PROFESOR: Marcu Elisabeta

ARIA CURRICULARĂ: Limbă și comunicare

DISCIPLINA: Comunicare în limba română

UNITATEA TEMATICĂ: „Fantezii de iarnă”

SUBIECTUL LECȚIEI: Sunetul „s” și literele „s”, „S”

TIPUL LECȚIEI: comunicare/însușire de noi cunoștințe

FORMA DE REALIZARE: activitate integrată

DISCIPLINE INTEGRATE: AVAP

DURATA: 35+10 min completare

COMPETENȚE SPECIFICE:

COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

1.3. Identificarea sunetului iniţial şi/ sau final dintr-un cuvânt, a silabelor şi a cuvintelor din propoziţii rostite clar şi rar
4.1. Trasarea elementelor grafice şi a contururilor literelor, folosind resurse variate

COMPETENȚE SPECIFICE AFERENTE DISCIPLINELOR INTEGRATE:

ARTE VIZUALE ȘI ABILITĂȚI PRACTICE
2.3. Realizarea de aplicații/ compoziții/obiecte construcții simple, pe baza interesului direct

OBIECTIVE OPERAŢIONALE:

COGNITIVE

La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili:

1.3.1. – să identifice poziția corectă a sunetului „s” (poziția inițială/mediană/finală) în cuvintele care denumesc imaginile date;
1.3.2. – să recunoască în text litera „s” mic de tipar și litera „S” mare de tipar, minim trei litere;
1.3.3. - să citească cel puțin câte un cuvânt din propozițiile prezentate;
4.1.4.- să traseze, după contur litera „s” mic de tipar și litera „S” mare de tipar, minim trei litere;
2.3.5. - să decoreze bradul cu obiecte specifice acestui anotimp;

AFECTIVE

1.3.6.- să relaționeze pozitiv cu membrii grupului clasei ;

PSIHO-MOTRICE

4.1.7- să traseze litera „S”, demonstrând coordonare și precizie, prin realizarea corectă a minim trei litere.

STRATEGIA DIDACTICĂ:

a) Resurse procedurale – *metode și procedee de predare – învățare - evaluare:* conversația, instructajul verbal, observația, explicația, exercițiul, metoda analitico-fonetico-sintetică;

- *forme de organizare:* frontal, individual, pe grupe;

b) Resurse materiale: planșa literei „S”, imagini – (cuvinte), fișă-„Razele soarelui”, fișă de lucru, saniuțe, sac, turtă dulce, fulgi, brad, calendarul naturii, laptop, videoproiector, imprimantă, markere.

Anticiparea dificultăților - – la nivel de resurse materiale/ acces internet/ dimensionarea activității didactice în raport cu particularitățile copiilor din clasa etc.

- în cazul în care sunt probleme tehnice, voi avea pregătite materiale pe foi de flipchart, în format mare;

BIBLIOGRAFIE

Damian Arina, *Comunicare în limba română,* Ed. Elicart, Brașov, 2024

Măcean Dora și Istrate Corina, *Povestea literelor,* Ed. EDU, Târgu Mureș, 2024

Programa școlară la disciplina Comunicare în limba română clasele pregătitoare – a II-a, aprobata prin OM. Nr. 3418/19.03.2013

Șerdean Ioan „Metodica predării limbii române la clasele I-IV”, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1993

https://wordwall.net/resource/83227699/cite%c8%99te-propozi%c8%9biile

https://www.twinkl.ro/

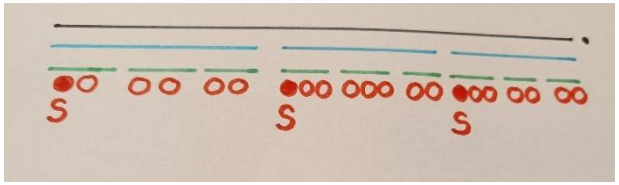
Evenimentele instruirii/dozarea	Ob. Op.	Conținuturile activității instructiv - educative		
		Activitatea cadrului didactic	**Activitatea elevilor**	**Resurse procedurale și materiale**
1. Momentul organizatoric 5 min		Pregătește materialele necesare lecției. Asigură condițiile optime pentru începerea lecției. Se realizează întâlnirea de dimineață: - **Salutul**: A-nceput o nouă zi, / Bine aţi venit, copii!/ Sunteţi veseli, sănătoşi/ Dar... la fel de curioşi? Bună dimineața, fluturași sclipitori! Să ne salutăm voioși! - **Calendarul naturii**: stabilirea datei, a lunii, a anului, ziua săptămânii, starea vremii**.** În ce anotimp suntem? Care sunt lunile de iarnă? **Activitate de grup** – discuții despre activități specifice anotimpului de iarnă. Se analizează o imagine în care sunt ilustrate mai multe jocuri de iarnă și se propune elevilor să numească o activitate/un joc pe care îl/o fac cu plăcere în anotimpul de iarnă. 	Pregătesc materialele necesare desfășurării activităţii . Elevii răspund la întrebări și completează *Calendarul naturii*. Răspunsuri posibile. „Astăzi este sâmbătă, 14 decembrie 2024. Suntem în anotimpul de iarnă. Lunile anotimpului de iarnă sunt decembrie, ianuarie și februarie. Răspunsuri posibile. Mie imi place foarte mult să patinez. Eu ador să mă plimb cu sania.”	• Conversația • Instructajul verbal • Calendarul naturii • Jetoane • Imagine • Videoproiector • Frontal • Individual

2. Captarea atenției 5 min	**1.3.1.**	Se captează atenția elevilor prin vizionarea poveștii literei „S” așa cum reiese din cartea *Povestea literelor* . Cu ce sunet începe numele fetiței? Anexa 1 (Povestea literei S)	Elevii vizionează filmulețul literei “S”. Elevii răspund la întrebări. Răspuns posibil: „Numele fetiței începe cu sunetul „S”.” (Sorina)	• Conversația euristică Filmuleț • *Povestea literelor* • Videoproiector • Laptop • Frontal • Individual • Obsevația
3. Anunțarea temei și a obiectivelor 1 min		Precizează subiectul lecției și obiectivele operaționale urmărite, într-un mod accesibil elevilor: „La ora de *Comunicare în limba română* vom învăța sunetul „s”, litera „S”mare de tipar și litera „s”mic de tipar. Le vom recunoaște în cuvinte scrise, în cuvinte pronunțate, vom descoperi cuvinte care conțin sunetul „s” și vom trasa după contur litera „s” mic de tipar și „S” mare de tipar.	Elevii ascultă cu atenție recomandările primite.	• Explicația • Conversația
4. Dirijarea învățării 22 min	**1.3.1.**	Se realizează exerciții digitale pe baza filmulețului vizionat. 1. Descoperă darurile primite de Sorina de la *Sfânta Sâmbătă.*	Răspunsuri posibile: „Sorina a primit de la Sfânta Sâmbătă *o*	• *Povestea literelor* • Exercițiul • Laptop • Videoproiector • Frontal

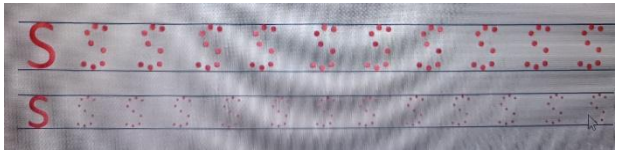
	1.3.1.	Din cele patru imagini proiectate care reprezintă un *ceas*, o *stea,* un *inel* și un *măr* elevul va alege imaginea corectă. 2. Alege imaginea care reprezintă obiectul ce începe cu litera „S” și îndepărtează din calea *Sorinei* piedicile puse de *Crăiasa Întunericului*. Din cele patru imagini proiectate care reprezintă un *scaun,* o *casă,* o *mașină*, o *sticlă,* elevul va alege imaginea corectă. 3. Înainte să-i dea darurile magice, regina albinelor i-a cerut Sorinei să descopere un cuvânt care conține silaba *să.* Din cele patru imagini proiectate care reprezintă o *stea, o scrisoare, un spital, un săpun* elevul va alege imaginea corectă. 4. Floarea-soarelui adoră numele *Sorina*, poți descoperi și alt nume care începe cu sunetul „S” și este format tot din trei silabe? Se identifică patru cuvinte, *Camelia, Simina*, *Sidonia, Sorin*. Elevul va trebui să aleagă răspunsul corect.	*stea.*” „Obiectul care începe cu sunetul „s” este *sticla.”* „Cuvântul care conține silaba „să” este *săpunul.”* „Numele care începe cu sunetul „S” și este format din trei silabe este *Simina.* “ Elevii formulează enunțuri orale pe baza	• Individual • Videoproiector • Frontal • Aprecierea verbală • Explicația • Conversația euristică

	. **1.3.1.**	Propune elevilor să alcătuiască o propoziție pe baza textului în care există un cuvânt ce conține sunetul „s”. Se reprezentă grafic propoziția. Se realizează analiza fonetico-sintetică a propoziției. ***„Sorina salvează soarele.”*** Câte cuvinte are propoziția? Se reprezintă grafic propoziția printr-o linie orizontală, de culoare neagră. Care este primul cuvânt? Care este al doilea cuvânt? Care este al treilea cuvânt? Se reprezintă grafic cele trei cuvinte, prin trei linii orizontale de culoare albastră. Care este primul cuvânt al propoziției și câte silabe are? Care este prima silabă?	textului. Răspunsuri posibile. ***„Sorina salvează soarele.”*** „Propoziția are trei cuvinte.” „Primul cuvânt este *Sorina.”* „Al doilea cuvânt este *salvează.”* „Al treilea cuvânt este *soarele. ”* Elevii despart în silabe și răspund la întrebare. Răspunsuri posibile: „Primul cuvânt al propoziției este *Sorina* și are trei silabe.” So-ri-na	• Explicația • Frontal • Individual • Exercițiul • metoda analitico - fonetico – sintetică • Conversația • Aprecierea verbală

	1.3.1.	Care este a doua silabă? Care este a treia silabă? Se reprezintă grafic prin trei liniuțe de culoare verde cele trei silabe ale primului cuvânt. Ce sunete auzim în prima silabă? Se reprezintă pe prima liniuță verde două cerculețe roșii corespunzătoare celor două sunete și se colorează primul dintre ele pentru a identifica poziția sunetului „s”. Care este a doua silabă a acestui cuvânt? Ce sunete auzim în cea de-a doua silabă? Se reprezintă grafic pe cea de-a doua liniuță orizontală verde două cerculețe corspunzătoare sunetelor „r” și „i”. Care este a treia silabă a primului cuvânt? Ce sunete auzim în această silabă? Se reprezintă grafic pe cea de-a treia liniuță orizontală două cerculețe corspunzătoare sunetelor „n” și „a”. Se procedează la fel și pentru celelalte două	„Prima silabă este *So.* ” „A doua silabă este *ri.* ” „A treia silabă este *na.*” „În această silabă auzim sunetul „s” și sunetul „o”.” „A doua silabă este „ri” .” „În acestă silabă auzim sunetul „r” și sunetul „i”.” „A treia silabă este „na”.” „În acestă silabă auzim sunetul „n” și sunetul „a”.”	• Exercițiul • Aprecierea verbală • Exercițiul • Conversația • Individual • Frontal • Aprecierea verbală • metoda analitico - fonetico – sintetică

		cuvinte *salveză* și *soarele*.		
	1.3.1.	Se solicită elevi pentu a identifica primul, al doilea și al treilea cuvânt reprezentat grafic, apoi se reconstituie propoziția inițială. *Sorina salvează soarele*. Realizez schema acestei propoziții la tablă folosind markere de diverse culori.  Se prezintă planșa cu litera “S”. Le explic elevilor modalitatea de pronunțare a sunetului „S”. Buzele întinse, șirurile de dinți ușor deschise, iar vârful limbii se sprijină în spatele incisivilor inferiori formându-se astfel un spațiu îngust, prin care iese aerul și se emite sunetul „S". Fac exerciţii de încălzire a muşchilor mâinii împreună cu elevii.	„Primul cuvânt este *Sorina.”* „Al doilea cuvânt este *salvează.”* „Al treilea cuvânt este *soarele.”* Elevii exersează pronunția sunetului „S”. Elevii fac exerciţii de încălzire a muşchilor mâinii pe ritmul muzicii.	• metoda analitico - fonetico – sintetică • Exercițiul • Aprecierea verbală • Planșa literei „S” • Markere

	1.3.2.	Le readuc aminte elevilor poziţia corectă în bancă în timpul scrierii: spatele drept, fără a apleca pieptul pe bancă, picioarele sprijinite pe suportul băncii, coatele sprijinite pe bancă. Se identifică prin încercuire cu verde litera „S”mare de tipar și cu albastru litera„s”mic de tipar. Anexa 2 Poezia „Sorina din poveste”	„Bate pamele ușor, Bate palmele cu spor, Unu, doi, unu, doi Toți suntem acum vioi. La pian acum cântăm, Liniște să ascultă. Plic, plac, plic, plac, Melodiile îmi plac. Eu strâng pumnii Și îi desfac Degetelor fac pe plac.” Elevii își corectează poziția în bancă. Elevii vor încercui cu verde litera „S” și cu albastru „s”. *„Sorina din poveste* *Aflase această veste.*	• Exercițiul • Fișă de lucru • Individual • Aprecierea verbală

	4.1.4. **4.1.7.** **1.3.6.** **1.3.1.** **1.3.3.**	Să traseze după contur litera „S” mare de tipar și litera „s” mic de tipar.  Se propune elevilor să ordoneze silabele date pentru a forma cuvinte din poveste. Cuvintele vor fi notate pe „Razele soarelui.” Anexa 2 RI-SO-NA RE-SOA SA-MA Se va realiza cu ajutorul aplicației digitale wordwall. https://wordwall.net/resource/83227699/cite%c8%99te-propozi%c8%9biile	*Crăiasa întunericului* *Furase razele soarelui.* *Sorina supărată* *Sâmbătă dimineață* *A plecat îngrijorată* *Soarele să-l salveze* *Iar floarea soarelui* *Să o lumineze.”* Elevii vor trasa după contur litera „S” mare de tipar și litera „s” mic de tipar. Elevii ordonează silabele formând cuvinte cu sens, apoi le vor scrie pe razele soarelui. Răspunsuri posibile: „SO-RI-NA” „SOA-RE” „MA-SA” Elevii citesc propozițiile din jocul „Învârte roata”. SORINA ARE UN SAC. MASA E MARE. URSUL ARE MURE. CAMI E CU SORIN.	• Exercițiul • Fișă de lucru • Individual • Aprecierea verbală • Laptop • Videoproiector

5. Obținerea performanței **5 min**	**1.3.1.** **2.3.5.**	În clasă va exista o săniuță și un brăduț. Pe săniuță se va afla un sac în care se vor găsi fulgi de nea. Pe fiecare fulg va fi prins un cartonaș cu elemente în a căror denumire există litera „s”.  	Elevii extrag din săculeț câte un fulg de nea. Aceștia numesc obiectul/ființa din imagine, despart cuvântul în silabe, precizează poziția sunetului „s” și prind fulgul în brăduț în zona delimitată corect. (început, interior, final).	• Exercițiul • Joc • Sac • Imagini • Săniuță • Brad • Fulgi • Individual • Aprecieri verbale
6. Activități în completare **5 min**		Asamblarea pieselor săniuței și lipirea fișei pe care au scris litera „s” mic de tipar și litera „S” mare de tipar, pe șezutul acesteia. Intonarea cântecului *Săniuța fuge*.	Elevii asamblează piesele formând o săniuță și interpretează cântecul *Săniuța fuge* în ritm de dans.	• Exercițiul • Aprecieri verbale • Laptop\ Piese din lemn • Videoproiector

7. Aprecieri și concluzii **2 min**		La finalul activității fiecare elev va primi o recompensă constând într-o săniuță din turtă dulce. Aceste recompense se vor găsi pe saniuță, în interiorul sacului. Se fac aprecieri generale și individuale cu caracter motivant privind participarea elevilor la lecție.	Elevii ascultă aprecierile bucurându-se de darurile primite.	• Frontal • Aprecierea verbală

Anexa 1

Povestea literei „S”

Astăzi sunt foarte somnoroasă. M-ai trezit, aşa că: Salut! Sunt litera „S” şi-ţi voi spune o poveste specială.

Demult, demult, **CRĂIASA** Întunericului a furat razele **SOARELUI**, şi pentru ca nimeni să nu le poată elibera vreodată le-a închis într-o **STICLĂ** neagră, păzită de o **SALAMANDRĂ**. Toată lumea era tristă, dar cel mai tare suferea **FLOAREA-SOARELUI** care iubea atât de mult soarele încât de dimineaţă de când scânteia prima rază de soare şi până la apus îl urmărea cu privirea. Îşi întorcea sfioasă capul cu **SALBA** ei de petale aurii.

Văzându-i **SUPĂRAREA**, **SORINA**, o fetiţă drăgălaşă şi **SUFLETISTĂ**, se hotărî să o ajute. Merse la **SFÂNTA-SÂMBĂTĂ** şi o întrebă cum ar putea **SALVA** razele soarelui ca astfel să-i redea strălucirea. Aceasta îi spuse că va avea o călătorie presărată cu **SARCINI** anevoioase şi multe pericole, dar dragostea ei o va ajuta să le depăşească. Îi dădu în dar o mică **STEA**, care să-i călăuzească paşii şi să-i lumineze drumul. Îi arată un **STOL** de raţe **SĂLBATICE**, spunându-i ca într-acolo trebuie să o apuce. A plecat la drum spre **SEARĂ**. Se opri întâi la **STUPUL** din spatele **SALCÂMILOR**. Sorina bău sucul unei flori de salcâm şi se făcu mică, mică, cât o albină. Se strecură în stup şi ajunse la regina albinelor. Spunându-i care-i este dorinţa, primi, în schimbul câtorva **SÂNZIENE,** o pereche de aripi străvezii, o baghetă fermecată, o **SABIE** din aur şi un mic **SAC** cu praf magic. Urmând steluţa se avântă curajoasă spre înălţimi şi cu ajutorul darurilor magice reuşi să depăşească toate obstacolele şi să ajungă la locul unde razele soarelui erau închise. Sorina scoase sabia şi luptă vitejeşte până înfrânse salamandra. Astfel reuşi să le Salveze şi să redea bucuria tuturor.

De atunci litera „S” este asemănată cu drumul luminat de stea pentru ca Sorina să elibereze razele soarelui.

*** *Alfabetul din poveste*_Editura EDU, 2013

Povestea literei „S”

Anexa 2

Sunetul „S”, literele „s” mic de tipar și „ S” mare de tipar

1. Ascultă poezia. Încercuiește litera „s”mic de tipar cu albastru și litera „S”mare de tipar cu verde.

„Sorina din poveste
Aflase această veste.
Crăiasa întunericului
Furase razele soarelui.

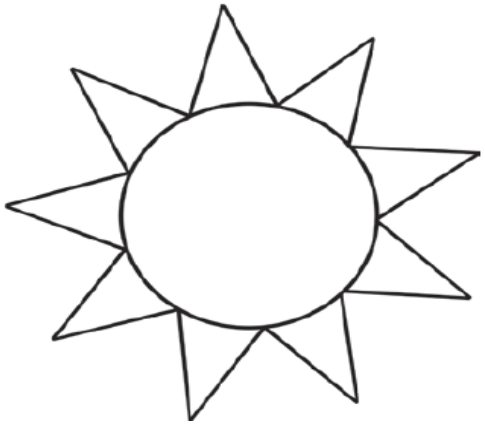
Sorina supărată
Sâmbătă dimineață
A plecat îngrijorată
Soarele să-l salveze
Iar floarea soarelui
Să o lumineze.”

Anexa 3

REZELE SOARELUI

RI – SO - NA	RE – SOA

SA-MA



Anexa 4



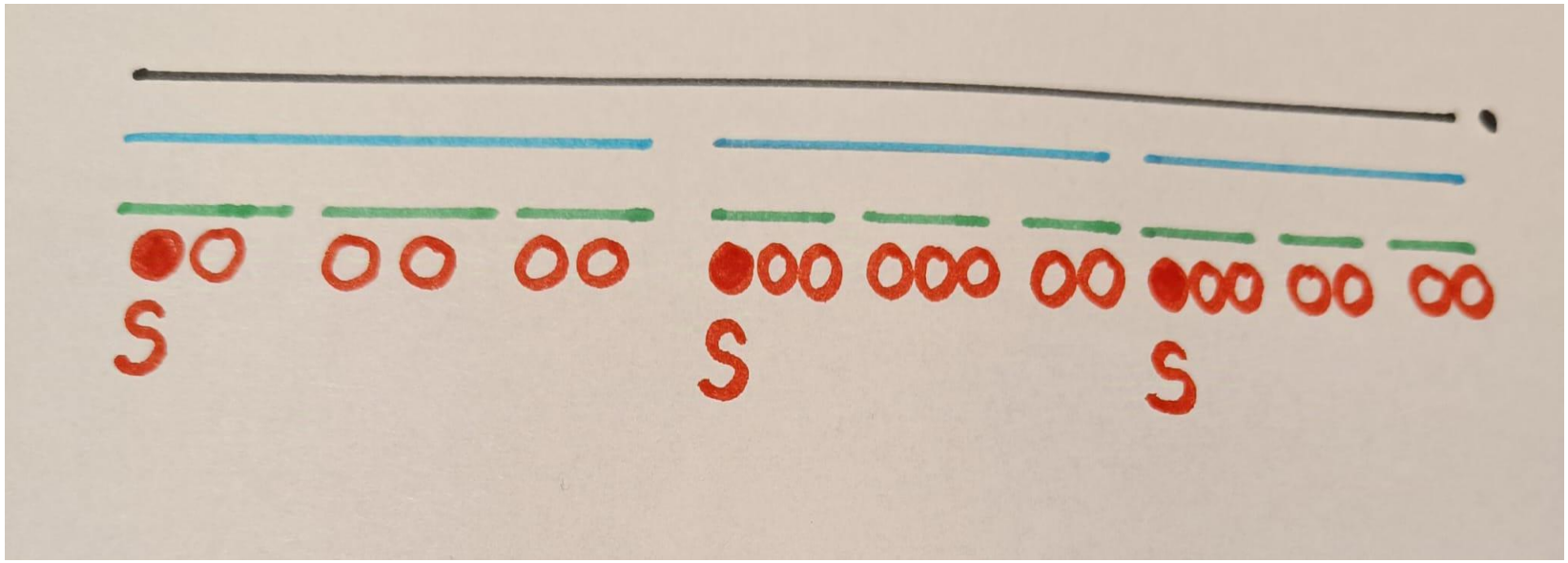

SALUT


SALAMANDRĂ


SALVA



Anexa 6



CULTIVAREA EMPATIEI ȘI CREATIVITĂȚII LA PREȘCOLARII DIN GRUPA MARE PRIN INTERMEDIUL POVEȘTII DIDACTICE METAFORICE

Marculescu Oana - prof. ed. timpurie

Școala Gimnazială Scorțeni, GPP Scorțeni, Județul Prahova

Introducere

Educația timpurie reprezintă pilonul fundamental în formarea unei personalități armonioase, capabile să facă față complexității lumii actuale. O educație relevantă, profund umanistă, pornește de la cultivarea inteligenței emoționale și a gândirii creative încă de la vârsta preșcolară. În acest context, reflecția pedagogică obligă cadrul didactic să renunțe la tiparele rigide, expozitive, și să conceapă contexte de învățare bazate pe explorare, joc, cooperare și empatie.

Prezentarea contextului educațional

Prezenta activitate didactică a fost proiectată și implementată la nivelul grupei mari (5-6 ani), un segment de vârstă caracterizat printr-o deschidere fantastică spre fabulație, dar și prin conturarea primelor structuri de autoreglare emoțională. Activitatea se încadrează în Domeniul Om și Societate (Educație pentru societate), fiind realizată integrat cu Domeniul Limbă și Comunicare. Durata optimă a demersului a fost de 35 de minute, iar obiectivele fundamentale au vizat identificarea și exprimarea corectă a emoțiilor de bază, dezvoltarea capacității de a găsi soluții creative pentru rezolvarea unui conflict micro-social și stimularea activă a comportamentelor prosociale.

Descrierea activității: „Pădurea Emoțiilor și Copacul Prieteniei''

Activitatea debutează cu un moment de captare a atenției realizat prin lectura unei povești metaforice create de educatoare, intitulată „Ariciul Zburlit". Personajul principal este un arici care rămâne izolat în pădure deoarece, în momentele de furie sau frică, își exteriorizează defensiv țepii, rănindu-i involuntar pe partenerii săi de joacă.

Pentru analiza de text și stimularea gândirii laterale, am utilizat Metoda Pălăriilor Gânditoare adaptată specificului preșcolar, prin intermediul unor jetoane sub formă de medalioane colorate. Copiii din grupa mare au fost împărțiți în cinci echipe de lucru, fiind ghidați prin întrebări specifice:

Medalionul Alb (Detectivii de fapte): Copiii analizează obiectiv situația descrisă, expunând faptele concrete. Întrebări de ghidare: „Ce a făcut ariciul când s-a speriat sau s-a supărat?", „Cine a fugit de lângă el?", „What s-a întâmplat cu castelul lor de crenguțe?"

Medalionul Roșu (Inimioarele): Preșcolarii verbalizează trăirile interne ale personajelor, exersând empatia. Întrebări de ghidare: „Cum credeți că se simte ariciul când stă singur sub frunza de brusture?", „Ce simt iepurașul și ursulețul atunci când sunt înțepați?"

Medalionul Negru (Bufnițele prudente): Copiii identifică riscurile comportamentului impulsiv. Întrebări de ghidare: „Ce se întâmplă dacă ariciul nu își strânge țepii?", „Este bine să ne lovim sau să ne împingem prietenii atunci când jocul se strică?"

Medalionul Galben (Razele de soare): Sub această pălărie, copiii scot în evidență aspectele pozitive. Întrebări de ghidare: „What lucruri bune am aflat despre arici?”, „Credeți că el vrea cu adevărat să fie un prieten bun?”

Medalionul Verde (Magicienii ideilor): Această etapă colectează soluțiile creative generate de copii pentru gestionarea furiei. Întrebări de ghidare: „Ce poate face ariciul data viitoare când simte că se supără, în loc să scoată țepii?”, „Cum își poate cere scuze într-un mod prietenos?”

Activitatea se finalizează cu realizarea unui produs colectiv, „Copacul Prieteniei”, un colaj pe care copiii desenează și lipesc frunze ce simbolizează soluțiile identificate.

Tabelul 1. Desfășurarea pas cu pas a activității „Pădurea Emoțiilor”

Pasul activității	**Ce face educatoarea? (Rol de facilitator)**	**Ce fac copiii din grupa mare? (Rol activ)**	**Materiale necesare**
1. Captarea atenției și Povestea (7 min)	Citește povestea „Ariciul Zburlit” folosind o voce caldă. Schimbă tonul când ariciul este furios sau trist.	Ascultă povestea cu atenție. Privesc imaginile sau siluetele personajelor.	Cartea cu imagini sau siluete pe băț.
2. Împărțirea pe echipe (3 min)	Împarte copiii în 5 echipe. Oferă fiecărei echipe medalioane de o anumită culoare. Explică rolul fiecărei culori.	Primesc medalioanele. Se așază la măsuțele marcate cu culoarea echipei lor.	Medalioane din carton: albe, roșii, negre, galbene, verzi.
3. Dezbaterea pe culori (15 min)	Pune întrebări ghidate pentru fiecare echipă în parte. Sprijină copiii care ezită în exprimare.	Discută în echipă, își spun părerile și aleg un coleg care să prezinte ideea finală către toată grupa.	Jetoane cu imagini ajutătoare (emoții, acțiuni).
4. Colajul colectiv (7 min)	Desenează pe o foaie mare conturul unui copac golaș. Oferă copiilor frunze din hârtie colorată.	Lipesc frunzele verzi pe ramuri, menționând cu voce tare o soluție bună pentru arici.	Foaie flipchart, lipici, decupaje din hârtie.
5. Încheierea și Reflecția (3 min)	Laudă efortul tuturor echipelor. Întreabă copiii cum se simt acum, la finalul jocului.	Fac o „promisiune a prieteniei” (ex: o îmbrățișare colectivă) și aplaudă succesul activității.	Produsul final (Copacul Prieteniei).

Rezultate și reflecție pedagogică

Implementarea acestei activități la grupa mare a demonstrat că preșcolarii decodifică mult mai ușor conceptele abstracte (empatia, rezolvarea pașnică a conflictelor) atunci când acestea sunt ancorate în metafore accesibile și jocuri de rol. Schimbarea dirijată a perspectivei prin culorile medalioanelor i-a ajutat pe copii să își exteriorizeze trăiri interne pe care altfel nu le puteau verbaliza. Din perspectiva reflecției pedagogice, am constatat că stimularea

creativității nu se rezumă doar la activitățile artistico-plastice, ci înseamnă, în esență, flexibilizarea gândirii și educarea toleranței în relațiile interpersonale.

Concluzii

Ancorarea educației timpurii în realitățile și complexitatea lumii actuale presupune centrarea predării pe dimensiunea profund umanistă. Implementarea metodei interactive a „Pălăriilor Gânditoare" la grupa mare a demonstrat că preșcolarii dețin o capacitate nativă remarcabilă de rezolvare creativă a problemelor și de manifestare a empatiei, dacă sunt ghidați prin strategii didactice adecvate. Jocul de rol și transpunerea metaforică în universul personajelor din poveste le-au permis copiilor să își flexibilizeze gândirea, exersând descentrarea cognitivă și înțelegerea perspectivei celuilalt.

Din perspectiva reflecției pedagogice, acest demers evidențiază faptul că educatorul modern nu mai este un simplu transmițător de reguli morale, ci devine un veritabil designer de experiențe de învățare socio-emoțională. Cultivarea timpurie a inteligenței emoționale și a gândirii laterale prin metode activ-participative reprezintă fundamentul unei educații relevante, capabilă să formeze viitori cetățeni toleranți, cooperanți și reziliențiîn fața provocărilor societății contemporane.

Bibliografie

de Bono, Edward, Pălăriile gânditoare, Editura Curtea Veche, București, 2006.
Bocos, Mușata; Avram, Ioana, Abordări creative în educația timpurie, Editura Paralela 45, Pitești, 2018.
Cucoș, Constantin, Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2014.
Glava, Adina; Glava, Cătălin, Introducere în pedagogia preșcolară, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
Golu, Florinda, Psihologia dezvoltării umane, Editura Trei, București, 2015.

Anexă: Povestea „Ariciul Zburlit"

A fost odată ca niciodată, într-o pădure verde și umbroasă, un arici mic pe nume Țepușă. Țepușă era un arici tare bun la suflet, îi plăcea să împartă fructele pădurii cu ceilalți și își dorea din tot sufletul să aibă mulți prieteni cu care să se joace de-a v-ați ascunselea printre tufe.

Dar Țepușă avea o mare problemă. Ori de câte ori se speria de un zgomot puternic sau se mânia pentru că nu îi ieșea un joc, se strângea ca o minge și își scotea toate acele ascuțite în afară. Când făcea asta, pufăia și mormăia supărat.

Într-o zi, iepurașul Roni și ursulețul Martinel l-au invitat să construiască împreună un castel din crenguțe și frunze. Todoul mergea de minune, până când o pală de vânt a dărâmat castelul. În acea secundă, Țepușă s-a înfuriat cumplit! Fără să se gândească, s-a strâns ghem și a început să se rostogolească. Din greșeală, l-a înțepat pe iepuraș de botic și l-a zgâriat pe ursuleț pe lăbuță.

— Au, mă doare! Ariciul este rău și ne rănește! au strigat animalele și au fugit speriate.

Țepușă s-a deschis din ghem și a rămas complet singur lângă castelul dărâmat. Nu dorise să îi rănească, dar nu știuse cum să își controleze furia. S-a așezat sub o frunză mare de brusture și a început să plângă încet, simțindu-se cel mai singur arici din lume. Își dorea atât de mult să repare lucrurile, dar nu știa cum să facă asta fără ca acele lui să îi mai sperie pe ceilalți.

REZUMAT

Lucrarea de față propune un model pedagogic integrat de dezvoltare a abilităților socio-emoționale la nivelul învățământului preșcolar, adaptat dinamicilor și complexității lumii actuale. Pornind de la premisele unei educații profund umaniste, studiul valorifică reflecția pedagogică ca instrument de optimizare a climatului din sala de grupă, centrându-se pe formarea competențelor de autoreglare, empatie și cooperare la preșcolarii din grupa mare. Pilonul aplicativ al lucrării este regionalizat de activitatea integrată „Împreună este mai ușor!", demers în cadrul căruia povestea terapeutică și tehnica activ-participativă a „Pălărilor Gânditoare" sunt utilizate pentru deprinderea tehnicilor pașnice de rezolvare a conflictelor micro-sociale. Rezultatele obținute evidențiază o îmbunătățire semnificativă a comportamentelor prosociale ale copiilor și subliniază importanța unui parteneriat activ cu familia în vederea consolidării autonomiei și stării de bine a preșcolarilor.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, abilități socio-emoționale, empatie, pălării gânditoare, reflecție pedagogică.

Ec.Matei Elena Simona

Administrator Patrimoniu

Școala Gimnazială Nr.18 Timișoara

Dincolo de Ziduri și Bănci: Cum Transformăm Baza Materială a Școlii Noastre în Laboratorul Viitorului

Introducere: Școala sutelor de Destine

Sunt sute de elevi. Sute de minți diferite, sute de perspective unice și tot atâtea moduri de a simți, de a visa și de a construii viitorul. În fiecare dimineață, pășesc pe porțile aceleiași școli, împărțind aceleași holuri și se așează în aceleași bănci. Totuși, v-ați întrebat vreodată cum îi influențează spațiul fizic în care își petrec cea mai mare parte a zilei? Este școala lor doar o clădire din cărămidă și beton, sau poate deveni un organism viu, un partener activ în dezvoltarea lor?

Educația modernă nu se mai poate rezuma la dictat și memorat. Lumea din afara școlii este complexă, imprevizibilă, plină de provocări tehnologice, dar și de crize profunde care cer empatie, umanism și solidaritate. Pentru ca, sutele de tineri de astăzi, să devină adulții responsabili de mâine, este nevoie de o educație relevantă. Iar această relevanță nu se naște doar din manuale, ci din modul în care interacționăm cu mediul nostru înconjurător. Baza materială a școlii – de la mobilier și laboratoare, până la curtea școlii și tehnologia digitală – reprezintă fundamentul fizic pe care se construiește creativitatea lor și spațiul în care profesorii își pot manifesta cu adevărat reflexia pedagogică. Ea nu este un simplu decor administrativ, ci este considerată, pe bună dreptate, „al treilea educator".

1. Spațiul Fizic ca Manifest al Libertății și Creativității

Gândiți-vă la o sală de clasă tradițională: rânduri paralele de bănci, toate orientate strict către o catedră și o tablă neagră. Acest aranjament ascunde o filosofie veche de un secol, concepută pentru a pregăti muncitori disciplinați pentru fabricile epocii industriale. Însă ei nu sunt piesa pe o bandă de rulare. Pentru a le cultiva creativitatea, au nevoie de un spațiu care să respire flexibilitate.

Reconfigurarea Geometriei Învățării

Atunci când baza materială include mobilier modular, ușor de mutat și reconfigurat, întreaga dinamică a orei se schimbă. Clasa se poate transforma în doar două minute dintr-un amfiteatru de curs într-o arenă de dezbateri, într-un cerc de lectură sau în insule separate pentru lucrul pe proiecte. Această mobilitate fizică stimulează flexibilitatea mentală. Când nu mai sunt blocați în spatele unui coleg, privindu-i doar ceafa, începe să privească chipurile celorlalți. Apare dialogul, se naște argumentul și se dezvoltă toleranța.

Pereții care Vorbesc: De la Pasivitate la Galerie de Idei

Într-o școală umanistă, pereții nu ar trebui să fie goi sau decorați doar cu portrete prăfuite din secolele trecute. O bază materială modernă transformă coridoarele și sălile în spații expoziționale interactive. Panourile de plută, pereții magnetici sau zonele speciale pentru grafitti controlat permit comunității de elevi să își lase amprenta. Când vezi pe hol un proiect de biologie transformat în artă conceptuală de către colegul de bancă sau un poem de protest scris pe un panou de pe coridor, școala încetează să mai fie o instituție străină. Devine „acasă", un loc unde ideile lor contează și sunt vizibile.

2. Tehnologia cu Chip Uman: Dincolo de Ecrane și Algoritmi

Trăiesc într-o eră digitală, iar introducerea tehnologiei în școli este adesea privită cu scepticism. Există temerea justificată că ecranele îi vor izola, le distrage atenția și le robotizează interacțiunile. Însă, privită prin prisma unei pedagogii umaniste, o bază materială tehnologizată corect nu îi îndepărtează de oameni, ci le oferă superputeri creative.

Realitatea Virtuală și Empatia Globală

Laboratoarele dotate cu ochelari VR (Realitate Virtuală) nu sunt doar pentru jocuri video. Ele pot fi cele mai puternice instrumente de cultivare a empatiei din istoria educației. Cum altfel ar putea înțelege complexitatea lumii actuale? Prin intermediul acestor dispozitive, la ora de geografie sau de sociologie, pot păși virtual într-o tabără de refugiați, pot explora adâncurile oceanului afectat de poluarea cu plastic sau pot merge pe străzile unui oraș antic. Tehnologia le permite să „trăiască" realități pe care paginile unui manual doar le schițează în câteva rânduri. Această imersie generează reflecție profundă și îi îndeamnă să își pună întrebări despre etică, dreptate și responsabilitate globală.

De la Consumatori la Creatori: Imprimarea 3D și Codingul

O bază materială relevantă le mută rolul pasiv de consumatori de tehnologie (care dau scroll la nesfârșit pe rețelele sociale) în cel de creatori. Laboratoarele inteligente (Smart Labs) dotate cu imprimante 3D, kituri de robotică și software de modelare le permite să dea

formă fizică imaginației. Ai o idee pentru un dispozitiv care curăță apele sau pentru un mecanism care ajută persoanele cu dizabilități vizuale? În loc să rămână o schiță pe o foaie de hârtie, tehnologia școlii îți permite să prototypezi acel obiect. Astfel, științele exacte (STEM) se împletesc cu valorile umaniste: folosind tehnologia pentru a rezolva probleme reale ale comunității sau ale lumii.

3. Laboratorul ca Sanctuar al Reflecției și Gândirii Critice

Complexitatea lumii actuale este copleșitoare. Sunt bombardați cu știri false, informații contradictorii și schimbări rapide. În acest haos, școala trebuie să fie un spațiu de ancorare, un loc unde învață cum să gândească, nu ce să gândească. Aici intervine importanța laboratoarelor clasice – de fizică, chimie, biologie – dar și a spațiilor alternative de învățare, complet redefinite.

Experimentul Direct contra Dogmatismului

O bază materială precară forțează profesorul să predea științele de pe tablă: formule scrise cu creta, reacții chimice imaginate, teoreme memorate pe de rost. Acest mod de lucru ucide curiozitatea nativă. Când școala dispune de truse de experimente moderne, microscoape digitale și substanțe sigure, învățarea devine o aventură a descoperirii. Elevul care amestecă substanțele cu mâna lui, care observă diviziunea celulară la microscop sau care măsoară forțele fizice înțelege că adevărul științific nu este o dogmă, ci rezultatul unei investigații riguroase. Se cultivă astfel gândirea critică, acea capacitate esențială de a chestiona realitatea și de a nu accepta răspunsuri gata fabricate.

Reflecția Pedagogică: Profesorul ca Facilitator

Dotările materiale de excepție nu devalorizează rolul profesorului, ci îl înalță. Având la dispoziție instrumente diverse, cadrul didactic se eliberează de povara transmiterii mecanice de informații. El devine un designer de experiențe de învățare. Profesorul nu mai stă pe un piedestal (catedra înaltă), ci coboară printre sutele de minți, observă cum interacționează cu materialele, pune întrebări incomode care le stimulează reflexia și îi ghidează acolo unde descopera obstacole. Resursele fizice devin astfel punți de comunicare autentică între generații.

4. Spațiile Verzi și Alternative: Ancorarea în Eco-Umanism

O educație ancorată în complexitatea lumii actuale nu poate ignora criza climatică și degradarea mediului înconjurător. De aceea, conceptul de bază materială trebuie să depășească pereții clădirii școlii și să înglobeze curtea, grădina și spațiile exterioare.

Grădina Școlară: Lecția Vie despre Sustenabilitate

Transformarea unei părți din curtea școlii într-o grădină pedagogică sau o seră hidroponică aduce beneficii imense pentru comunitatea de elevi. Aici, biologia, economia și educația civică se întâlnesc în mod practic. Săpând pământul, plantând semințe, îngrijind plantele și observându-le ciclul de viață, învățăm direct despre fragilitatea naturii și despre responsabilitatea noastră față de planetă. Este o formă profundă de educație umanistă, care îi învață respectul pentru viață sub toate formele ei. Mai mult, recolta obținută poate fi folosită pentru proiecte caritabile sau pentru a înțelege conceptul de economie circulară.

Amfiteatrele în Aer Liber și Zonele de Liniște (Chill Zones)

Sănătatea mintală a elevilor este o prioritate majoră în lumea contemporană, marcată de anxietate și suprastimulare. Baza materială a școlii trebuie să răspundă acestei nevoi prin amenajarea unor spații de relaxare și reflecție. Colțuri de lectură amenajate sub copaci, bănci confortabile în zone liniștite ale curții sau un amfiteatru în aer liber unde se pot ține ore de filosofie, literatură sau consiliere reprezintă oaze de normalitate. În aceste spații, elevii pot reflecta în tăcere, pot citi o carte sau pot discuta liber despre emoțiile lor, departe de presiunea notelor și a evaluărilor rigide.

Concluzie: O Investiție în Oameni, nu în Obiecte

În definitiv, de ce avem nevoie de o bază materială modernă, flexibilă și bogată în resurse? Nu pentru a ne lăuda cu dotări de lux și nici pentru a bifa indicatori în rapoarte statistice. Răspunsul este mult mai simplu și mai profund: avem nevoie de aceste resurse pentru că fiecare elev contează.

Atunci când o școală investește în laboratoare performante, în mobilier modular, în tehnologie digitală cu sens și în spații verzi, ea investește de fapt în demnitatea noastră umană. Ne transmite un mesaj clar: *„Ideile voastre sunt valoroase, creativitatea voastră merită să fie cultivată, iar viitorul vostru este important pentru noi."*

O bază materială modernă, însuflețită de o viziune pedagogică reflexivă, transformă școala dintr-un loc al obligației într-un spațiu al posibilităților. Ne oferă instrumentele necesare pentru a naviga prin complexitatea lumii actuale, păstrându-ne busola morală și sensibilitatea umanistă. Haideți ca împreună, elevi și profesori, să privim dincolo de zidurile sălilor de clasă și să cerem, să protejăm și să valorificăm la maximum fiecare resursă materială pe care o avem, transformând-o în combustibil pentru visurile noastre!

BIBLIOGRAFIE

1. Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Ellis, Y. G., Ucci, M., Okely, A. D., & Parrish, A.-M. (2021). *School Flexible Learning Spaces, Student Movement Behavior and Educational Outcomes among Adolescents: A Mixed-Methods Systematic Review.* Journal of School Health, 91(2), 133–145. https://doi.org/10.1111/josh.12984
2. Castellucci, H. I., Arezes, P. M., Molenbroek, J. F. M., de Bruin, R., & Viviani, C. (2017). *The influence of school furniture on students' performance and physical responses: Results of a systematic review.* Ergonomics, 60(1), 93–110. https://doi.org/10.1080/00140139.2016.1170889
3. 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.
4. Soomro, S. A., Casakin, H., Nanjappan, V., & Georgiev, G. V. (2023). *Makerspaces Fostering Creativity: A Systematic Literature Review.* Journal of Science Education and Technology, 32, 530–548. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10041-4
5. Rouse, R., & Rouse, A. G. (2022). *Taking the maker movement to school: A systematic review of preK–12 school-based makerspace research.* Educational Research Review, 35, 100413. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100413
6. Novak, E., et al. (2021). *A systematic review of empirical research on learning with 3D printing technology.* Journal of Computer Assisted Learning, 37(5), 1455–1478. https://doi.org/10.1111/jcal.12585
7. Tejera, M., Galiç, S., & Lavicza, Z. (2026). *3D Modelling and Printing in Teacher Education: A Systematic Literature Review.* Journal for STEM Education Research, 9, 1–32.



STUDII DE CAZ ȘI EXEMPLE DE BUNE PRACTICI LA MATEMATICĂ

Profesor: Mateș Mădălina Elena

Instituția: LICEUL TEHNOLOGIC JIDVEI

2026

CUPRINS

1. Introducere

2. Conceptul de bună practică în educația matematică

3. Studiul de caz 1 – Predarea prin formularea problemelor

4. Studiul de caz 2 – Rezolvarea problemelor în mai multe moduri

5. Studiul de caz 3 – Utilizarea reprezentărilor vizuale

6. Studiul de caz 4 – Contextul școlar din România

7. Studiul de caz 5 – Tehnologia și explorarea matematică

8. Exemple de bune practici aplicabile la clasă

9. Model de activitate didactică

10. Concluzii

11. Bibliografie

1. Introducere

Educația matematică urmărește nu doar formarea unor deprinderi de calcul, ci și dezvoltarea capacității de a raționa, de a argumenta și de a rezolva situații problematice. În acest context, studiile de caz și exemplele de bune practici oferă profesorilor posibilitatea de a observa cum anumite strategii pedagogice sunt aplicate în situații reale de învățare.

O bună practică în predarea matematicii poate fi înțeleasă ca o abordare didactică fundamentată pe cercetare și adaptată nevoilor elevilor. Printre practicile susținute de dovezi se numără folosirea reprezentărilor vizuale, monitorizarea procesului de rezolvare, prezentarea mai multor strategii și dezvoltarea capacității elevilor de a explica și compara metodele. Ghidul What Works Clearinghouse pentru clasele IV–VIII formulează explicit aceste recomandări.

Lucrarea prezintă mai multe studii de caz și transformă rezultatele lor în exemple concrete de activități care pot fi utilizate la clasă.

2. Conceptul de bună practică în educația matematică

Buna practică nu înseamnă o metodă universală care produce aceleași rezultate în orice clasă. Ea presupune o strategie bine aleasă, un obiectiv clar, adaptarea la nivelul elevilor și evaluarea efectelor. În matematică, o practică valoroasă trebuie să contribuie la înțelegerea conceptelor și la dezvoltarea capacității de a utiliza cunoștințele în situații noi.

Un element important este trecerea de la răspunsul final la procesul de gândire. Elevii trebuie să poată explica de ce au ales o anumită strategie, cum au interpretat datele și cum au verificat rezultatul. Cercetarea și recomandările IES pun accent pe monitorizarea și reflecția asupra procesului de rezolvare.

De asemenea, bunele practici favorizează discursul matematic. Elevii discută soluții, compară metode și analizează argumente. În acest fel, matematica devine o activitate de comunicare și justificare, nu doar de calcul.

3. Studiul de caz 1 – Predarea prin formularea problemelor

Un exemplu relevant este studiul lui Zhang și Cai, publicat în ZDM – Mathematics Education în 2021. Autorii au analizat 22 de cazuri de predare în care matematica a fost organizată în jurul formulării problemelor de către elevi. Studiul oferă exemple de sarcini de problem posing și analizează modul în care profesorii gestionează problemele formulate de elevi.

Într-o lecție tradițională, elevul primește problema și caută soluția. În abordarea prin problem posing, elevul poate primi o imagine, un tabel, o expresie sau o situație și este invitat să formuleze întrebări matematice. Această activitate solicită înțelegerea structurii situației și stimulează creativitatea.

De exemplu, profesorul poate prezenta un dreptunghi cu lungimea de 12 cm și lățimea de 8 cm și poate cere elevilor să formuleze cât mai multe probleme pornind de la datele oferite. Un elev poate întreba despre arie, altul despre perimetru, iar altul poate modifica o dimensiune și poate investiga cum se schimbă aria. Profesorul poate selecta ulterior problemele pentru discuția colectivă.

Buna practică desprinsă din acest caz este aceea de a utiliza ideile elevilor ca resursă pentru lecție. Profesorul poate grupa problemele, poate discuta nivelul lor de dificultate și poate evidenția conceptele matematice implicate.

4. Studiul de caz 2 – Rezolvarea problemelor în mai multe moduri

Un principiu important al predării eficiente este prezentarea și compararea mai multor strategii de rezolvare. Recomandările IES arată că elevii beneficiază de oportunități de a genera și analiza strategii diferite, ceea ce dezvoltă flexibilitatea în gândirea matematică.

Spre exemplu, pentru problema «Într-o bibliotecă sunt 48 de cărți distribuite în mod egal pe 6 rafturi. Câte cărți sunt pe fiecare raft?», soluția evidentă este 48 : 6 = 8. Dar profesorul poate extinde activitatea: elevii pot reprezenta situația prin desen, prin grupuri egale, prin scăderi repetate sau prin relația inversă dintre înmulțire și împărțire.

La probleme mai complexe, compararea strategiilor devine și mai importantă. Elevii pot descoperi că o strategie este mai eficientă într-un anumit context, în timp ce alta este mai ușor de explicat. Profesorul nu trebuie să desemneze automat o singură metodă drept «corectă», ci să discute condițiile în care fiecare strategie este utilă.

O bună practică este organizarea unei discuții de tip «gallery walk», în care soluțiile grupurilor sunt afișate, iar colegii analizează și compară metodele. Activitatea poate fi încheiată printr-o reflecție: «Ce metodă ai alege și de ce?».

5. Studiul de caz 3 – Utilizarea reprezentărilor vizuale

Ghidul What Works Clearinghouse identifică utilizarea reprezentărilor vizuale ca recomandare susținută de dovezi puternice. În șase studii analizate pentru ghid, elevii au avut rezultate mai bune când au fost învățați să utilizeze reprezentări vizuale adecvate. □cite□turn0search37□

Reprezentările pot fi scheme, axe numerice, tabele, diagrame, modele de bare sau desene. Ele sunt utile mai ales atunci când enunțul verbal conține mai multe relații care trebuie organizate.

De exemplu, într-o problemă de proporționalitate, profesorul poate construi o schemă care leagă cantitățile cunoscute de cantitatea necunoscută. Pentru fracții, o reprezentare de tip bandă poate face vizibilă relația dintre întreg și părțile sale. Pentru procente, o bară procentuală poate sprijini trecerea de la limbajul verbal la expresia matematică.

Un aspect esențial este ca elevii să învețe să aleagă și să construiască reprezentarea, nu doar să copieze una oferită de profesor. Ghidul recomandă utilizarea demonstrațiilor de tip think-aloud, în care profesorul explică deciziile pe care le ia atunci când transformă enunțul într-o reprezentare.

6. Studiul de caz 4 – Contextul școlar din România

Un studiu publicat în 2025 în Acta Didactica Napocensia a analizat perspectivele a 163 de profesori din România, pentru clasele 0–VIII, privind predarea și rezolvarea problemelor matematice. Cercetarea a fost realizată în perioada 2020–2024.

Profesorii au identificat mai multe dificultăți ale elevilor: înțelegerea textului, identificarea informațiilor importante, menținerea atenției și raționamentul logic. Studiul menționează, de asemenea, anxietatea elevilor în situații de evaluare.

Pentru a răspunde acestor dificultăți, profesorii au raportat folosirea unor strategii precum dezvoltarea gândirii critice, utilizarea suporturilor vizuale și organizarea sistematică a datelor.

Acest studiu este important pentru contextul românesc deoarece arată că dificultatea unei probleme matematice poate fi influențată de limbaj și de procesarea informației, nu numai de

cunoștințele matematice. O bună practică este, prin urmare, discutarea enunțului înaintea calculului: elevii identifică datele, reformulează întrebarea și explică relațiile dintre mărimi.

7. Studiul de caz 5 – Tehnologia și explorarea matematică

Tehnologia poate susține învățarea matematică atunci când permite elevilor să exploreze relații și să verifice conjecturi. Instrumentele digitale pot fi folosite pentru reprezentări dinamice, grafice și manipularea parametrilor.

Un exemplu este utilizarea unui sistem de geometrie dinamică în activități legate de calcul diferențial. Cercetările recente analizează modul în care astfel de instrumente pot fi integrate în sarcini de rezolvare a problemelor și în construirea înțelegerii conceptului de derivată.

O activitate de bună practică poate fi următoarea: elevii modifică poziția unui punct pe graficul unei funcții și observă variația pantei tangentei. Înainte de a introduce formal formula derivatei, profesorul îi invită să descrie regularitățile observate. Astfel, tehnologia devine un instrument de investigare, nu doar un calculator.

Important este ca orice rezultat obținut digital să fie interpretat matematic. Elevul trebuie să răspundă la întrebări precum: «Ce observi?», «De ce se întâmplă acest lucru?», «Cum ai putea demonstra?». În acest fel, utilizarea tehnologiei rămâne subordonată raționamentului matematic.

8. Exemple de bune practici aplicabile la clasă

1. Problema să fie discutată înainte de calcul: elevii identifică datele, necunoscuta și relațiile dintre informații.

2. Folosirea reprezentărilor vizuale: schema, desenul, tabelul sau graficul trebuie alese în funcție de natura problemei.

3. Mai multe metode de rezolvare: elevii sunt încurajați să compare strategii și să argumenteze alegerea lor.

4. Formularea de probleme de către elevi: după rezolvarea unei probleme, elevii pot modifica datele sau întrebarea și pot crea o problemă nouă.

5. Discuția despre erori: o soluție greșită poate fi analizată pentru a identifica etapa în care s-a produs eroarea.

6. Învățarea colaborativă: grupurile pot propune soluții diferite, iar clasa le compară.

7. Feedback formativ: profesorul oferă feedback asupra procesului, nu doar asupra răspunsului final.

8. Conectarea cu situații reale: problemele pot porni de la cumpărături, distanțe, timp, bugete, date statistice sau fenomene științifice.

9. Utilizarea tehnologiei cu scop clar: aplicațiile digitale trebuie să sprijine explorarea și înțelegerea.

10. Reflecția finală: elevii explică ce au învățat și ce strategie ar folosi într-o problemă asemănătoare.

9. Model de activitate didactică

Tema: Proporționalitatea. Nivel: gimnazial. Obiectiv: elevii să poată reprezenta și rezolva o problemă de proporționalitate folosind cel puțin două strategii.

Etapa 1 – Situația-problemă: «Pentru 4 caiete se plătesc 20 de lei. Cât vor costa 7 caiete, dacă prețul unui caiet rămâne același?» Profesorul nu oferă imediat formula.

Etapa 2 – Explorarea: elevii lucrează în perechi. Unii construiesc un tabel, alții calculează prețul unui caiet, iar alții utilizează proporția.

Etapa 3 – Reprezentarea: fiecare pereche prezintă o schemă sau un tabel. Profesorul discută avantajele fiecărei reprezentări.

Etapa 4 – Compararea strategiilor: clasa analizează două sau trei soluții și identifică asemănările dintre ele.

Etapa 5 – Extinderea: elevii formulează o problemă proprie, schimbând cantitățile sau contextul.

Etapa 6 – Reflecția: elevii răspund în scris la întrebările «Ce strategie mi s-a părut cea mai clară?» și «Cum verific că răspunsul meu este corect?»

Această activitate combină mai multe bune practici susținute de cercetare: reprezentări vizuale, strategii multiple, formularea problemelor și reflecția asupra procesului de rezolvare.

10. Concluzii

Studiile de caz analizate arată că predarea matematicii poate deveni mai eficientă atunci când elevii sunt implicați activ în construirea și justificarea soluțiilor. Formularea problemelor, reprezentările vizuale, compararea strategiilor, colaborarea și reflecția sunt practici care susțin dezvoltarea unei gândiri matematice flexibile.

În contextul României, cercetarea asupra perspectivelor profesorilor confirmă importanța unor intervenții care sprijină înțelegerea textului, organizarea informațiilor și raționamentul logic.

O bună practică nu trebuie aplicată mecanic. Profesorul trebuie să țină cont de vârsta elevilor, de conținutul matematic, de nivelul clasei și de obiectivele lecției. Valoarea unei strategii este dată de modul în care aceasta contribuie la înțelegerea matematicii și la dezvoltarea capacității elevilor de a gândi independent.

11. Bibliografie

Zhang, H., & Cai, J. (2021). Teaching Mathematics through Problem Posing: Insights from an Analysis of Teaching Cases. ZDM – Mathematics Education, 53, 961–973. https://doi.org/10.1007/s11858-021-01252-3

Khatib, S., Ciascai, L., & Magdas, I. (2025). Challenges and Practices in Teaching and Solving Mathematical Word Problems: Teachers' Perspectives and Proposed Solutions. Acta Didactica Napocensia, 18(1), 15–26.

Woodward, J., et al. (2012/2018). Improving Mathematical Problem Solving in Grades 4 Through 8. What Works Clearinghouse, Institute of Education Sciences.

Polya, G. (1945). How to Solve It. Princeton University Press.

Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical Problem Solving. Academic Press.

National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel.

Santos-Trigo, M. (2024). Problem solving in mathematics education: tracing its foundations and current research-practice trends. ZDM – Mathematics Education, 56, 211–222.

STUDIU DE CAZ: DINAMICILE DE CONFLICT ÎN ECHIPELE DE ELEVI. ANALIZA CAZULUI „ANDREI VS. MARIA”

Mazuch Vladenka Kveta, Şcoala Gimnazială Peregu Mare

1. Introducere și Context

În mediul școlar, proiectele de grup reprezintă un teren fertil atât pentru dezvoltarea abilităților de colaborare, cât și pentru apariția conflictelor interpersonale. Diferențele de viziune, stilurile diverse de lucru și managementul defectuos al emoțiilor pot transforma o sarcină academică simplă într-un blocaj relațional.

Prezentul studiu de caz analizează modul în care stilurile individuale de gestionare a conflictelor influențează dinamica unei echipe și oferă un cadru metodologic pentru transformarea disputelor distructive în oportunități de învățare constructivă.

---

2. Prezentarea Situației (Scenariul „Andrei vs. Maria”)

Andrei și Maria sunt colegi de echipă la un proiect major de istorie, care reprezintă o parte importantă din nota lor finală. Termenul limită de predare este a doua zi, iar proiectul este blocat din cauza unei neînțelegeri fundamentale privind formatul prezentării:

- **Poziția lui Andrei:** Insistă ca proiectul să fie un videoclip editat pe telefon. Este pasionat de editare video și consideră că un format digital va impresiona profesorul.
- **Poziția Mariei:** Insistă ca prezentarea să fie un afiș clasic, desenat de mână. Este extrem de talentată la desen și consideră că un produs vizual analogic este mai potrivit și mai sigur.

Problema critică: Ambii elevi sunt convinși că abordarea celuilalt va duce la eșecul echipei și la o notă mică. Timpul se scurge, niciunul nu cedează, iar comunicarea s-a blocat complet din cauza frustrării.

---

3. Instrument de Evaluare: Tipologii de Reacție la Conflict

Pentru a înțelege cum ar putea reacționa Andrei și Maria (sau elevii puși în situația lor), se aplică matricea celor trei profile comportamentale majore în condiții de stres:

A. Profilul „Rechinul” 🦈 (Stilul Agresiv)

- **Manifestare:** Orientat exclusiv pe putere și câștig personal.
- **Reacții tipice în proiect:** Critică directă și dură a colegilor („ești leneș”, „o să luăm o notă proastă”), impunerea propriei idei fără negociere, atacuri la persoană atunci când este criticat.
- **Risc:** Distrugerea relațiilor interpersonale, izolarea socială și refuzul viitor al colegilor de a colabora.

B. Profilul „Struțul” 🦩 (Stilul Evitant)

- **Manifestare:** Retragere, reprimare emoțională și fuga de responsabilitatea confruntării.
- **Reacții tipice în proiect:** Preluarea abuzivă a sarcinilor celorlalți în tăcere, abandonul simbolic al proiectului („faceți cum vreți, nu mă mai interesează”), blocaj emoțional sau plâns în fața criticilor.
- **Risc:** Acumularea de frustrări majore, epuizare (burnout) și nerezolvarea problemei de fond.

C. Profilul „Bufnița” 🦉 (Stilul Colaborativ / Înțelept)

- **Manifestare:** Orientare strategică spre soluții de tip *Win-Win* (Câștig-Câștig).
- **Reacții tipice în proiect:** Identificarea blocajelor prin întrebări constructive, propunerea de compromisuri creative (combinarea ideilor), deschidere la feedback prin calmarea tonului.
- **Beneficiu:** Menținerea integrității echipei și maximizarea rezultatului academic.

---

4. Cadrul Conceptual: Reguli de Rezolvare a Conflictului

Pentru a debloca situația dintre Andrei și Maria, studiul de caz propune aplicarea a trei piloni de comunicare asertivă:

1. **Separarea persoanei de problemă:** *„Fii dur cu problema, blând cu omul!”* Se analizează fezabilitatea tehnică a afișului sau a videoclipului, fără a ataca abilitățile sau personalitatea colegului.
2. **Ascultarea activă:** *„Ascultă ca să înțelegi, nu ca să răspunzi!”* Suspendarea monologului interior și a argumentelor de combatere în timp ce celălalt își expune argumentele.

3. **Comunicarea prin „Mesaje la persoana I”:** Înlocuirea acuzațiilor la adresa celuilalt cu exprimarea propriilor nevoi și stări (ex: în loc de *„Tu vrei mereu să controlezi totul!”*, se va folosi *„Eu mă simt îngrijorat că nu vom termina la timp dacă nu combinăm ideile noastre”*).

---

5. Ghid de Implementare Practică (Tehnica „În papucii tăi”)

Ca metodă de intervenție directă pe acest studiu de caz, se utilizează **tehnica inversării de roluri**:

- **Procedură:** Elevii se organizează în perechi. Timp de 3 minute, cel care îl joacă pe Andrei trebuie să argumenteze poziția Mariei (de ce este bun afișul), iar cel care o joacă pe Maria trebuie să apere poziția lui Andrei (de ce este bun videoclipul).
- **Scop:** Forțarea empatiei cognitive și spargerea barierelor de mândrie personală pentru a ajunge la o soluție hibridă.

---

6. Întrebări de Analiză și Evaluare (Debriefing)

După parcurgerea cazului și a exercițiului de rol, adresează următoarele întrebări pentru fixarea concluziilor:

1. **Analiza Scenariului:** Care credeți că ar fi fost reacția lui Andrei și a Mariei dacă amândoi adoptau profilul de „Rechin”? Dar dacă amândoi erau „Struți”?
2. **Soluții Creative:** Cum arată o soluție de mijloc („Bufniță”) pentru Andrei și Maria? *(Exemplu de răspuns: Maria desenează elementele grafice și afișul în format fizic, iar Andrei le fotografiază, le animează și editează un clip video scurt cu ele, combinând ambele talente).*
3. **Autoreflecție:** Cât de greu a fost să folosiți „Mesajele la persoana I” în timpul jocului de rol? Ce s-a schimbat în atitudinea voastră când a trebuit să gândiți „în papucii” celuilalt?

Proiect tematic estival „Micii sculptori în atelierul lui Brâncuși”

prof.înv.preșc. Mera Mariana

Școala gimnazială „Simion Balint”Roșia-Montană

Argument

Proiectul tematic „Micii sculptori în atelierul lui Brâncuși” este conceput pentru preșcolari cu ocazia marcării în 2026 a 150 de ani de la nașterea marelui artist și declarării oficiale a Anului Constantin Brâncuși. Planificarea transpune conceptele brâncușiene în activități ludice, senzoriale și experiențiale adaptate dezvoltării timpurii. Familiarizarea timpurie cu opere recunoscute la nivel mondial (*Masa Tăcerii*, *Coloana Fără Sfârșit*, *Pasărea Măiastră*) creează o ancoră de mândrie identitară și respect față de valoare. Brâncuși a lucrat în simbioză cu materialele naturale, activitățile de vară în aer liber permițând copiilor să colecteze pietre de râu, frunze și lemn pentru a crea sculpturi inspirate din natură. Lucrul cu lutul, lemnul, piatra șlefuită, nisipul oferă oportunități de dezvoltare a motricității fine, a coordonării ochi-mână și a percepției spațiale.

Obiective generale pe Domenii Experiențiale

- Domeniul Estetic și Creativ (DEC): Explorarea formelor tridimensionale (sferă, cilindru, elipsoid) prin frământare, modelare și asamblare.
- Domeniul Om și Societate (DOS): Cunoașterea elementelor de patrimoniu național și dezvoltarea spiritului de echipă.
- Domeniul Științe (DȘ): Recunoașterea modelelor repetitive, a simetriei, echilibrului și ordonării după mărime/înălțime.
- Domeniul Limbă și Comunicare (DLC): Îmbogățirea vocabularului cu termeni artistici (sculptură, atelier, infinit, daltă, cioplire).
- Domeniul Psihomotric (DPM): Dezvoltarea motricității fine și a coordonării oculomotorii.

Planificarea activităților săptămânale

Ziua	Tema zilei/ Lucrarea de referință	Activități propuse	Materiale necesare
Luni	„Cine a fost Brâncuși și atelierul său”	DLC; DEC: „Povestea băiatului din Hobița care sculpta în lemn„/ Lectura educatoarei cu imagini. Joc de rol: „De-a sculptorii” – copiii explorează texturi (lemn, piatră, lut).	Plastilină/lut, bucăți de lemn neted, pietre de râu, unelte din plastic.

Ziua	Tema zilei/ Lucrarea de referință	Activități propuse	Materiale necesare
Marți	„Numărăm până la infinit” (*Coloana Infinitului*)	DȘ;DPM: „Coloane” -Joc de construcție și seriere (copiii stivuiesc module romboidale (din carton sau piese din lemn/lego) pentru a construi turnuri înalte fără să se dărâme.	Cuburi, forme geometrice 3D din carton, piese lego
Miercuri	„Zborul și pasărea măiastră” (*Pasărea Măiastră*)	DEC; DPM: „Micii maeștri” - Modelaj din lut/pastă cu uscare la aer a unei păsări stilizate, urmat de netezirea formelor. Joc mișcare: „Pasărea măiastră își ia zborul” pe muzică simfonică.	Lut/pastă auto-întăritoare, pene sintetice, elemente aurii, muzică clasică.
Joi	„Îmbrățișări și prietenie” (*Poarta Sărutului și Masa Tăcerii*)	DOS; DȘ: „Împreună”- Discuții despre prietenie și armonie. Construcția unei porți tematice din blocuri de spumă/carton și aranjarea în cerc a scaunelor rotunde pentru „Masa Poveștilor”.	Cutii din carton, blocuri mari de construcție, cerc/farfurii din carton.
Vineri	„Expoziția Micul Brâncuși” (*Vernisaj în aer liber*)	DEC; DOS: Amenajarea atelierului/grădinii ca muzeu. Copiii își etichetează lucrările create în timpul săptămânii și își invită părinții la turul ghidat „Micii artiști”.	Lucrările săptămânii, șevalete improvizate, etichete cu numele copiilor, diplome.

Activitățile liber alese (ALA):

- Știință: Sortarea pietrelor după textură, formă și dimensiune; experimente de echilibru pe suprafețe plane.
- Arta / Desen: Pictură pe pietre netede de râu folosind nuanțe metalice (auriu, bronz, argintiu).
- Joc de Masă: Puzzles cu sculpturile lui Brâncuși și jocuri de potrivire a umbrelor formelor geometrice 3D.
- Construcții: Edificarea unor ansambluri colective din piese de lemn netratat.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR ÎN CONTEXTUL UTILIZĂRII EXCESIVE A MIJLOACELOR DIGITALE

Oana MICU, Școala Gimnazială Nr. 18 Timișoara

Perioada școlarității mici (clasele pregătitoare – a IV-a) reprezintă o etapă fundamentală în dezvoltarea psihică și cognitivă a copilului. La această vârstă, gândirea face trecerea de la stadiul preoperațional la cel al operațiilor concrete (Jean Piaget), iar imaginația și creativitatea traversează o perioadă de plasticitate remarcabilă. Creativitatea nu reprezintă doar o abilitate artistică, ci o capacitate psihică complexă ce include fluență, flexibilitate, originalitate și capacitate de rezolvare a problemelor (J.P. Guilford, E.P. Torrance).

În societatea contemporană, mediul în care cresc copiii s-a transformat radical. Accesul timpuriu și necontrolat la dispozitive digitale (smartphones, tablete, televizoare, console de jocuri) a devenit o realitate cotidiană. Deși tehnologia oferă oportunități valoroase de informare și comunicare, utilizarea excesivă a mijloacelor digitale ridică provocări majore privind dezvoltarea creativității școlarilor mici, provocând cadrul didactic să găsească noi strategii pedagogice de echilibrare.

Impactul utilizării excesive a tehnologiei asupra psihicului școlarului mic

Consumul digital pasiv sau excesiv afectează direct procesele cognitive implicate în actul creativ:

- **Preluarea pasivă a conținutului visual.** Atunci când copiii consumă videoclipuri sau jocuri cu algoritmi liniari, stimulii vizuali și auditivi sunt de-a gata structurați. Imaginația nu mai este solicitată să construiască reprezentări mentale interne, proces esențial pentru dezvoltarea gândirii divergente.
- **Diminuarea toleranței la plictiseală.** Plictiseala este, din punct de vedere psihologic, incubatorul creativității. Atunci când copilul se plictisește, creierul caută stimulari interne, declanșând jocul simbolic sau explorarea. Accesul imediat la un ecran elimină această stare, oferind dopamină rapidă și blocând pornirea procesului creativ.
- **Scăderea capacității de concentrare și atenție (Sustained attention).** Formatul conținuturilor digitale moderne (videoclipuri scurte, tranziții rapide) fragmentează atenția. Creativitatea necesită însă un efort cognitiv prelungit și o stare de focalizare adâncă (*flow*).

- **Sărăcirea experiențelor senzorio-motorii.** Școlarul mic învață prin manipulare directă și explorare concretă a mediului fizic (lut, hârtie, natură, jocuri de construcție). Ecranul reduce întreaga experiență senzorială la un singur plan bidimensional și la un singur gest (touch/swipe).

Strategii didactice pentru stimularea creativității în clasă

În condițiile în care mediul de acasă favorizează adesea consumul digital, școala devine spațiul de echilibru și de reconectare la creativitatea autentică. Cadrul didactic din învățământul primar poate aplica o serie de metode și tehnici moderne:

A. Metode de stimulare a gândirii divergente

1. Brainstorming-ul și Ciorchinele. Încurajarea elevilor să emită cât mai multe idei pe o temă dată (de exemplu, *„Ce întrebuințări neobișnuite poate avea o cutie de carton?"*), fără ca ideile să fie criticate în faza inițială.
2. Tehnica SCAMPER. Metodă de adaptare creativă ce îi provoacă pe elevi să **S**ubstituie, să **C**ombine, să **A**dapteze, să **M**odifice, să **P**ună, să **E**limine sau să **R**earanjeze elemente dintr-o poveste sau un obiect.
3. Metoda Pălăriilor Gânditoare (Edward de Bono). Încurajează privirea unei probleme din șase perspective diferite (emoțională, critică, creativă, optimistă, factuală, organizatorică).

B. Integrarea activităților practice și a jocului simbolic

- Dramatizarea și teatrul de umbre/păpuși permite elevilor să creeze scenarii proprii, să inventeze dialoguri și să își exprime emoțiile fără sprijin pe ecrane.
- Proiectele tactile și collective conduc la utilizarea materialelor naturale (frunze, lut, lemn, textile), reinstaurează contactul senzorial direct și încurajează munca în echipă.

C. Redefinirea rolului tehnologiei

Tehnologia nu trebuie demonizată, ci reorientată. În loc ca elevii să fie simpli privitori, resursele digitale pot fi utilizate creativ:

- Crearea de povești digitale (storytelling) folosind aplicații simple de animație sau benzi desenate (ex. ScratchJr sau platforme de benzi desenate).
- Înregistrarea unor pod-casturi ale clasei sau mici dramatizări audio.

Parteneriatul școală – familie în igiena digitală

Efortul învățătorului de a dezvolta creativitatea la clasă rămâne incomplet fără susținerea familiei. Se impun măsuri de **igienă digitală** recomandate părinților:

1. Limitarea timpului petrecut în fața ecranelor conform recomandărilor Organizației Mondiale a Sănătății și ale pediatrilor (maximum 1 oră/zi de conținut de calitate pentru 6-8 ani).
2. Interzicerea ecranelor în timpul meselor, înainte de culcare și în spațiul destinat somnului.
3. Oferirea de spațiu și timp în care copilul nu are nicio activitate planificată, stimulându-l să își inventeze propriile jocuri.
4. Atunci când copiii folosesc tehnologia, părinții trebuie să fie prezenți, punând întrebări reflexive: *„Ce crezi că se va întâmpla mai departe?"*, *„Cum ai fi modificat tu finalul acestei povești?"*.

Utilizarea excesivă a mijloacelor digitale constituie una dintre cele mai mari provocări pentru dezvoltarea creativității la elevii din ciclul primar. Ecranele oferă stimulare facilă și procesată, inhibând inițiativa creativă, efortul de imaginație și explorarea senzorială.

Totuși, soluția nu constă în izolarea totală de lumea digitală, ci în cultivarea unui echilibru dinamic. Cadrul didactic are rolul de a transforma sala de clasă într-un atelier de explorare, gândire critică și creație tactilă, redându-i copilului plăcerea de a descoperi și de a construi. Prin combinarea metodelor active de predare cu o igienă digitală riguroasă acasă, potențialul creativ al școlarului mic poate fi protejat și dezvoltat cu succes.

Bibliografie

1. **Amabile, Teresa M.** (1997). *Creativitatea ca mod de viață*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
2. **Călinești, Angela; Golu, Pantelimon** (2003). *Psihologia copilului și a dezvoltării*, Iași: Editura Polirom.
3. **Păun, Emil** (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind educația azi*, Iași: Editura Polirom.
4. **Piaget, Jean** (2005). *Psihologia copilului*, București: Editura Cartier.
5. **Roco, Mihaela** (2004). *Creativitate și structuri de personalitate*, Iași: Editura Polirom.

DE LA „RĂSPUNSUL CORECT” LA IDEEA PERSONALĂ: CULTIVAREA CREATIVITĂȚII ȘI A REFLECȚIEI PEDAGOGICE LA COPILUL PREȘCOLAR – STUDIU DE CAZ

Autor: Mihăilescu Maria-Loredana

Instituția: Grădinița cu Program Prelungit Piticot

Rezumat

În contextul transformărilor sociale și educaționale actuale, dezvoltarea creativității încă din perioada preșcolară reprezintă o direcție importantă a educației timpurii. Copilul nu are nevoie doar de contexte în care să reproducă informații și modele, ci și de situații de învățare care îi permit să exploreze, să formuleze ipoteze, să facă alegeri și să propună soluții personale. Lucrarea de față prezintă un studiu de caz pedagogic realizat la o grupă de copii de 4–5 ani, pornind de la observarea tendinței acestora de a solicita frecvent confirmarea adultului și de a manifesta ezitare în situațiile care presupuneau răspunsuri personale. Intervenția educațională, intitulată „Cutia cu idei fermecate”, a urmărit stimularea creativității prin utilizarea unor materiale simple, a sarcinilor deschise, a jocului simbolic și a întrebărilor reflexive. Analiza experienței evidențiază importanța rolului educatoarei ca facilitator al învățării și necesitatea reflecției asupra propriilor practici pedagogice. Studiul susține ideea că o educație relevantă și umanistă începe prin recunoașterea copilului ca subiect activ al învățării și prin crearea unui climat în care ideile diferite sunt valorizate.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, creativitate, reflecție pedagogică, copil preșcolar, joc, autonomie, învățare activă, educație umanistă

Introducere

Educația timpurie constituie o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului, deoarece experiențele trăite în primii ani de viață contribuie semnificativ la formarea modului în care acesta percepe lumea, relațiile cu ceilalți și propriile capacități. La vârsta preșcolară, învățarea este strâns legată de joc, explorare, interacțiune și experiență directă. Din acest motiv, mediul educațional trebuie să ofere copilului nu numai informații și sarcini, ci și oportunități reale de a descoperi, de a încerca și de a crea.

Societatea contemporană este caracterizată de schimbare, diversitate, dinamism și complexitate. Într-o astfel de societate, educația nu poate avea ca obiectiv exclusiv transmiterea unor răspunsuri deja formulate. Copilul are nevoie să fie sprijinit să gândească, să pună întrebări, să caute alternative și să manifeste flexibilitate. Aceste capacități nu apar spontan la vârsta adultă, ci se dezvoltă progresiv, prin experiențe educaționale adecvate încă din perioada copilăriei timpurii.

Creativitatea este, în acest context, mai mult decât capacitatea de a realiza un desen frumos sau un produs original. Ea presupune disponibilitatea de a vedea alternative, de a combina idei, de a găsi noi modalități de utilizare a obiectelor și de a imagina situații care depășesc ceea ce este imediat cunoscut. La copilul preșcolar, creativitatea se exprimă firesc prin joc simbolic, limbaj, desen, construcție, mișcare, povestire și experimentare.

În același timp, stimularea creativității copilului este strâns legată de modul în care educatorul își analizează propria practică. Reflecția pedagogică presupune capacitatea cadrului didactic de a observa, interpreta și reevalua situațiile de învățare și de a adapta intervenția educațională la nevoile reale ale copiilor.

Prezenta lucrare valorifică o situație pedagogică observată la o grupă de 4–5 ani și urmărește modul în care o schimbare aparent simplă – trecerea de la o sarcină cu rezultat anticipat la o sarcină deschisă – poate modifica implicarea copiilor și poate oferi educatoarei un prilej de reflecție asupra propriei practici.

1. Creativitatea copilului preșcolar – de la produs la proces

În educația timpurie, creativitatea trebuie privită ca un proces care se construiește în timp și care are nevoie de un mediu favorabil pentru a se manifesta. Copilul creativ nu este neapărat copilul care produce întotdeauna ceva spectaculos, ci copilul care îndrăznește să încerce, să formuleze o idee, să transforme un obiect, să imagineze o altă posibilitate sau să găsească o soluție personală.

O caracteristică importantă a creativității la vârsta preșcolară este flexibilitatea. Același obiect poate primi semnificații diferite în funcție de imaginația copilului. O cutie poate deveni o casă, un garaj, un magazin sau o navă spațială. O bucată de material poate fi o pătură, o pelerină sau o perdea. O rolă de carton poate fi un telescop, un microfon sau un instrument muzical.

Aceste transformări nu reprezintă simple jocuri fără valoare educațională. Ele indică dezvoltarea capacității copilului de a atribui noi semnificații obiectelor și de a construi reprezentări personale asupra realității.

Din această perspectivă, o activitate educațională destinată dezvoltării creativității nu trebuie să urmărească neapărat obținerea unor produse identice. Dimpotrivă, diversitatea rezultatelor poate reprezenta un indicator al libertății de exprimare și al implicării personale.

Un element important îl constituie și acceptarea greșelii. Dacă fiecare încercare nereușită este imediat corectată de adult, copilul poate ajunge să evite experimentarea. În schimb, dacă greșeala este tratată ca parte firească a procesului de învățare, copilul dobândește curajul de a încerca din nou.

2. Reflecția pedagogică – o condiție a educației relevante

Reflecția pedagogică presupune mai mult decât analiza rezultatelor unei activități. Ea implică întrebări referitoare la propriul mod de a proiecta, comunica și organiza învățarea.
Educatoarea reflexivă își poate adresa întrebări precum:
„Am oferit suficient timp pentru ca fiecare copil să gândească?”
„Am lăsat loc pentru răspunsuri diferite?”
„Am intervenit prea repede?”
„Am apreciat procesul sau doar produsul?”
„Copiii au avut posibilitatea de a face alegeri?”
„Întrebările mele au stimulat gândirea sau au urmărit doar obținerea unui răspuns anticipat?”
Astfel de întrebări nu exprimă îndoiala asupra competenței profesionale, ci reprezintă un mecanism de dezvoltare profesională.

În educația timpurie, reflecția este cu atât mai importantă cu cât copilul nu își exprimă întotdeauna nevoile într-o formă explicită. Uneori, comportamentul copilului oferă informații esențiale despre modul în care acesta percepe activitatea. O întrebare repetată precum „Este bine?”, de exemplu, poate indica nu numai nevoia de confirmare, ci și faptul că mediul educațional a devenit prea dependent de validarea adultului.

Prin urmare, observarea comportamentelor copiilor poate deveni un instrument de autoreglare profesională pentru educatoare.

3. Contextul studiului de caz

Studiul de caz a fost construit pornind de la experiența educațională a unei grupe de 4–5 ani, alcătuită din 20 de copii.

În cadrul activităților desfășurate anterior, educatoarea a observat că majoritatea copiilor participau cu interes atunci când sarcinile erau clare, iar produsul final era relativ bine definit. Copiii reușeau să reproducă modele, să răspundă la întrebări și să urmeze instrucțiuni.

În situațiile în care li se cerea însă să formuleze propriile idei, o parte dintre copii solicitau sprijinul adultului înainte de a începe.

Întrebări precum „Ce trebuie să fac?", „Așa este bine?" sau „Tu cum ai face?" apăreau frecvent.

Acest comportament a determinat o reflecție asupra modului în care activitățile erau proiectate și conduse.

S-a conturat astfel ipoteza că, dacă li se oferă copiilor mai multe contexte în care nu există un singur răspuns prestabilit și în care adultul nu intervine imediat cu soluția, aceștia pot deveni mai autonomi și mai dispuși să își exprime propriile idei.

4. Problema pedagogică identificată

Problema identificată nu a fost considerată o „lipsă de creativitate" a copiilor, ci o nevoie de dezvoltare a inițiativei și a încrederii în propriile idei.

Această distincție este importantă din perspectiva unei abordări umaniste. Etichetarea copilului drept „necreativ" poate conduce la scăderea încrederii în sine. În schimb, identificarea unei nevoi educaționale permite proiectarea unor experiențe prin care copilul să fie sprijinit să progreseze.

Problema a fost formulată astfel:

Cum poate educatoarea crea contexte în care copiii de 4–5 ani să aibă suficientă libertate pentru a formula și valorifica idei proprii?

5. Scopul și obiectivele intervenției

Scopul intervenției a fost stimularea creativității și a autonomiei copiilor printr-o activitate bazată pe explorare, joc simbolic, cooperare și sarcini deschise.

Obiectivele urmărite au fost:

– stimularea exprimării unor idei personale;

– încurajarea utilizării creative a unor obiecte familiare;

– dezvoltarea capacității de a găsi soluții alternative;

– stimularea cooperării între copii;

– diminuarea dependenței de validarea permanentă a adultului;

– dezvoltarea încrederii copilului în propriile idei;

– exersarea capacității de a explica propriile alegeri;

– dezvoltarea reflecției pedagogice a educatoarei prin observarea comportamentelor copiilor.

6. Intervenția educațională – „Cutia cu idei fermecate”

Pentru stimularea creativității a fost concepută activitatea „Cutia cu idei fermecate”. Într-o cutie decorată atractiv au fost introduse materiale simple și familiare: o cutie de carton, role de carton, capace, bețișoare, o bucată de material textil, un pahar de plastic, un șnur, coli de hârtie și creioane colorate.

Valoarea educațională a materialelor nu a fost dată de caracterul lor sofisticat, ci tocmai de caracterul lor deschis. Acestea nu aveau o singură utilizare posibilă.

Educatoarea a prezentat cutia și a introdus activitatea printr-o formulare ludică:

„În această cutie sunt lucruri care așteaptă o idee. Voi puteți să le transformați în ceea ce imaginația voastră dorește.”

Nu a fost prezentat un model de produs final.

Copiii au fost invitați să exploreze materialele și să decidă împreună ce pot realiza.

7. Desfășurarea activității

Prima etapă a fost dedicată observării și exprimării libere.

Educatoarea a utilizat întrebări deschise:

„Ce ar putea deveni acest obiect?”

„La ce te face să te gândești?”

„Cum am putea să îl folosim altfel?”

„Ce am putea construi împreună?”

„Există și o altă posibilitate?”

Întrebările au avut rolul de a deschide spațiul de gândire, fără a conduce copilul către un răspuns prestabilit.

În etapa următoare, copiii au lucrat în grupuri mici.

Un grup a transformat o cutie într-o casă pentru un personaj imaginar. Un alt grup a realizat un spațiu de joacă pentru mașinuțe. O rolă de carton a devenit, în imaginația unui copil, un telescop.

Bucata de material textil a primit rolul unei pelerine de supererou. Capacele au fost utilizate ca obiecte într-un magazin imaginar.

Important nu a fost caracterul „perfect” al produselor, ci faptul că fiecare copil a putut contribui cu o idee.

În timpul activității, educatoarea a urmărit să reducă intervențiile de tip directiv și să înlocuiască oferirea soluției cu întrebări care stimulează gândirea.

În loc de „Pune aici”, a utilizat „Unde crezi că s-ar potrivi?”

În loc de „Nu se poate”, a întrebat „Cum am putea încerca?”

În loc de „Nu este bine”, a spus „Spune-mi cum te-ai gândit.”

Această modificare a limbajului educatoarei a constituit un element important al intervenției.

8. Observarea comportamentelor copiilor

Pentru analiza intervenției au fost urmărite mai multe comportamente relevante pentru creativitate și autonomie:

– inițiativa de a propune o idee;

– exprimarea verbală a propriei idei;

– utilizarea neobișnuită a unui obiect;

– acceptarea ideilor colegilor;

– participarea la activitatea grupului;

– încercarea unei soluții fără sprijin imediat din partea adultului;

– perseverența după o încercare nereușită.

Observarea nu a urmărit clasificarea sau ierarhizarea copiilor, ci identificarea unor comportamente care pot orienta viitoarele intervenții pedagogice.

Un aspect relevant a fost faptul că, pe măsură ce educatoarea a redus intervențiile directe și a oferit mai mult timp pentru explorare, copiii au început să formuleze mai spontan propuneri.

Unii dintre copiii care solicitaseră inițial confirmarea adultului au început să se adreseze colegilor, să își prezinte ideile și să negocieze modalitatea de realizare a produsului comun.

9. Rezultatele și interpretarea acestora

Analiza observațiilor realizate în cadrul activității a evidențiat o participare activă a copiilor și o diversitate a soluțiilor propuse.

Un rezultat important a fost trecerea progresivă de la așteptarea unei indicații din partea adultului la formularea unor inițiative proprii.

De asemenea, activitatea a favorizat cooperarea. Copiii nu au lucrat doar individual, ci au fost nevoiți să își explice ideile, să accepte propunerile altora și să găsească soluții comune.
S-a observat și o disponibilitate mai mare pentru experimentare. Atunci când o construcție nu funcționa, copiii au fost încurajați să încerce o altă variantă, fără ca nereușita să fie asociată cu un calificativ negativ.

Din perspectiva dezvoltării limbajului, activitatea a creat numeroase contexte în care copiii au fost motivați să descrie, să explice și să argumenteze.

Rezultatele trebuie interpretate în raport cu specificul unui studiu de caz. Acestea nu permit generalizări statistice la nivelul tuturor copiilor de 4–5 ani, însă oferă indicii valoroase asupra modului în care schimbarea climatului educațional poate influența implicarea și exprimarea creativă a copiilor.

10. Reflecția educatoarei asupra propriei practici

Una dintre cele mai importante concluzii ale experienței a fost aceea că stimularea creativității copilului presupune, în primul rând, disponibilitatea adultului de a renunța uneori la controlul excesiv asupra rezultatului.

Educatoarea a conștientizat că dorința de a-i ajuta pe copii să realizeze „corect” o sarcină poate conduce, fără intenție, la limitarea inițiativei.

Într-o activitate în care produsul final este stabilit în detaliu, copilul învață să respecte instrucțiunile. Într-o activitate deschisă, copilul învață să gândească, să aleagă și să își asume o idee.

Ambele tipuri de experiențe pot avea valoare educațională, însă dezvoltarea creativității necesită în mod evident și spații de libertate.

Un alt aspect important al reflecției a fost reconsiderarea modului de apreciere a produselor copiilor.

Educatoarea a constatat că întrebarea „Este frumos?” este mai puțin relevantă decât întrebări precum „Cum ai avut această idee?”, „Ce ai încercat să construiești?” sau „Ce ai schimba?”

Astfel, evaluarea se deplasează de la aspectul exterior al produsului către procesul de gândire și implicare.

11. Dimensiunea umanistă a demersului

O educație umanistă pornește de la respectarea copilului ca persoană unică, cu propriul ritm de dezvoltare, propriile interese și propriile modalități de exprimare.

În cadrul intervenției prezentate, nu s-a urmărit ca toți copiii să realizeze același lucru. Diferențele dintre produse au fost acceptate și valorizate.

Această abordare transmite copilului un mesaj esențial: „Ideea ta contează."

Un asemenea mesaj poate contribui la dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități.

În plus, lucrul în grup favorizează dezvoltarea unor valori precum respectul, cooperarea, răbdarea și acceptarea diferențelor.

Creativitatea devine astfel nu numai o capacitate cognitivă, ci și un spațiu al dezvoltării personale și sociale.

12. Relevanța intervenției pentru educația actuală

Educația contemporană este chemată să răspundă unei lumi caracterizate prin schimbări rapide și situații complexe. Copilul de astăzi va deveni adult într-un context în care capacitatea de adaptare, colaborare, comunicare și rezolvare creativă a problemelor va avea o importanță majoră.

În acest sens, educația timpurie poate contribui încă de la început la formarea unei atitudini deschise față de necunoscut.

O rolă de carton care poate deveni telescop, un capac care poate primi o nouă funcție sau o cutie care se transformă într-o casă reprezintă, la nivel simbolic, mai mult decât un joc.

Ele transmit copilului ideea că realitatea poate fi explorată din mai multe perspective.

Întrebarea „Ce este?" poate fi completată prin întrebarea „Ce ar putea deveni?"

Această schimbare de perspectivă constituie una dintre bazele gândirii creative.

13. Implicații pentru practica educațională

Experiența prezentată conduce la formularea unor recomandări aplicabile în activitatea de la grupă.

În primul rând, este util ca educatoarea să includă periodic sarcini care permit mai multe răspunsuri posibile.

În al doilea rând, materialele utilizate nu trebuie să fie costisitoare sau sofisticate. Obiectele simple, reciclabile și familiare pot deveni excelente resurse pentru jocul creativ.

În al treilea rând, întrebările educatoarei trebuie să stimuleze gândirea și să ofere copilului timp pentru formularea răspunsului.

De asemenea, este important ca greșeala să fie acceptată ca parte firească a procesului de învățare.

Un alt aspect îl constituie valorificarea reflecției profesionale. După fiecare activitate, educatoarea poate analiza nu numai ce au făcut copiii, ci și propriul mod de intervenție:

„Am oferit suficientă libertate?”

„Am ascultat toate ideile?”

„Am intervenit prea repede?”

„Ce voi păstra?”

„Ce voi modifica data viitoare?”

Aceste întrebări simple pot transforma experiența cotidiană într-o sursă de dezvoltare profesională.

Concluzii

Studiul de caz prezentat evidențiază faptul că dezvoltarea creativității la copilul preșcolar este strâns legată de calitatea mediului educațional și de atitudinea adultului.

Copilul are nevoie de modele și repere, dar are nevoie, în egală măsură, și de libertatea de a depăși modelul.

Intervenția „Cutia cu idei fermecate” a oferit copiilor posibilitatea de a explora materiale simple, de a formula idei proprii, de a coopera și de a descoperi că un obiect poate primi mai multe semnificații.

Pentru educatoare, experiența a constituit un prilej de reflecție asupra raportului dintre dirijare și autonomie, dintre rezultat și proces, dintre evaluare și încurajare.

În acest sens, cultivarea creativității copilului și reflecția pedagogică a educatoarei nu reprezintă două direcții separate. Ele se susțin reciproc.

Un educator care reflectează asupra propriei practici poate crea contexte de învățare mai flexibile și mai apropiate de nevoile copiilor. La rândul lor, copiii care au libertatea de a explora și de a crea oferă educatoarei informații valoroase despre propriul mod de a învăța.

Educația relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale începe, uneori, cu un gest simplu: să nu îi spunem copilului imediat ce trebuie să facă, ci să îl întrebăm:

„Tu ce crezi că am putea face?”

În spatele acestei întrebări se află nu doar o strategie didactică, ci o concepție despre copil: aceea de persoană capabilă să gândească, să aleagă, să creeze și să contribuie la propria învățare.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Glava, A., & Glava, C. (2002). *Introducere în pedagogia preşcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Pânișoară, I.-O. (2017). *Psihologia copilului modern*. Iași: Editura Polirom.
- Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București.
- Ministerul Educației Naționale (2019). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice în educația timpurie – exemplu de bună practică

Rezumat

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării armonioase a copilului, iar stimularea creativității și promovarea reflecției pedagogice constituie două direcții esențiale pentru construirea unui mediu educațional relevant și incluziv. Lucrarea prezintă un exemplu de bună practică implementat în grupa de preșcolari, în care activitățile integrate, jocul și învățarea prin descoperire au favorizat dezvoltarea creativității, a comunicării, a colaborării și a autonomiei copiilor. Totodată, sunt evidențiate rolul cadrului didactic ca facilitator al învățării și importanța reflecției continue asupra propriilor demersuri educaționale.

Introducere

Societatea contemporană solicită dezvoltarea unor competențe complexe încă din primii ani de viață. Creativitatea, gândirea critică, colaborarea și capacitatea de adaptare sunt considerate competențe-cheie ale secolului XXI. În acest context, educația preșcolară are misiunea de a crea experiențe autentice de învățare, centrate pe copil și pe nevoile sale de dezvoltare.

Creativitatea nu reprezintă doar o aptitudine artistică, ci o modalitate de a explora, de a pune întrebări, de a găsi soluții și de a interpreta lumea în mod original. În același timp, reflecția pedagogică permite cadrului didactic să analizeze eficiența strategiilor utilizate și să adapteze permanent procesul educațional la particularitățile fiecărui copil.

Fundamentare teoretică

Literatura de specialitate subliniază faptul că mediul educațional bazat pe explorare, joc și cooperare contribuie semnificativ la dezvoltarea creativității. Copiii învață eficient atunci când sunt implicați activ în experiențe care le stimulează curiozitatea și imaginația.

Reflecția pedagogică presupune analiza permanentă a activităților desfășurate, identificarea aspectelor care pot fi îmbunătățite și adaptarea strategiilor didactice în funcție de feedback-ul primit din partea copiilor și a familiilor acestora. Profesorul reflexiv devine astfel un facilitator al învățării și un promotor al inovării educaționale.

Prezentarea exemplelor de bună practică

Activitatea: „Orașul viselor noastre”

Grupa de preșcolari a fost provocată să imagineze și să construiască un oraș în care și-ar dori să locuiască. Copiii au lucrat în echipe, utilizând materiale reciclabile, piese de construcție, carton colorat, elemente naturale și materiale din centrul de creație.

Pe parcursul activității au discutat despre locuințe, spații verzi, școli, locuri de joacă, reguli de conviețuire și modalități de protejare a mediului. Fiecare echipă și-a prezentat proiectul, argumentând alegerile făcute și răspunzând întrebărilor colegilor.

Activitatea a integrat domenii precum dezvoltarea limbajului, cunoașterea mediului, educația pentru societate, activitățile artistico-plastice și dezvoltarea socio-emoțională.

Strategii utilizate

- învățarea prin joc;
- proiectul tematic;
- brainstorming;
- conversația euristică;
- învățarea prin cooperare;
- explorarea și descoperirea;
- utilizarea materialelor neconvenționale și reciclabile;
- reflecția la finalul activității.

Reflecția pedagogică

După finalizarea activității, cadrul didactic a analizat implicarea copiilor, nivelul colaborării, originalitatea soluțiilor propuse și eficiența organizării spațiului educațional. S-a constatat că utilizarea întrebărilor deschise și acordarea libertății de alegere au crescut motivația și participarea activă a tuturor copiilor.

Feedback-ul primit din partea părinților a evidențiat faptul că preșcolarii au continuat acasă discuțiile despre orașul construit și au propus noi idei privind protejarea mediului și respectarea regulilor de conviețuire.

Rezultate

Implementarea acestei activități a condus la:

- dezvoltarea imaginației și creativității;

- îmbunătățirea comunicării și colaborării între copii;
- creșterea încrederii în sine și a autonomiei;
- dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor;
- stimularea gândirii critice și a exprimării argumentate;
- consolidarea relației grădiniță–familie.

Concluzii

Cultivarea creativității în educația timpurie reprezintă o investiție în dezvoltarea viitorilor adulți capabili să gândească flexibil, să coopereze și să găsească soluții inovatoare la provocările societății. Reflecția pedagogică oferă cadrul necesar pentru perfecționarea continuă a practicilor educaționale și pentru adaptarea acestora la nevoile reale ale copiilor.

Exemplul de bună practică prezentat demonstrează că activitățile integrate, centrate pe copil și bazate pe experiențe autentice de învățare contribuie la formarea unui climat educațional pozitiv, incluziv și stimulativ, în care fiecare copil are oportunitatea de a-și valorifica potențialul creativ.

Bibliografie orientativă

- Curriculum pentru educație timpurie (Ministerul Educației, ediția în vigoare).
- Cerghit, I. *Metode de învățământ*.
- Cucoș, C. *Pedagogie*.
- Joița, E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*.
- Vygotsky, L. S. *Imagination and Creativity in Childhood*.
- Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

IMPLICARE ȘI CREATIVITATE

Prof. Andreea Mihalca
Colegiul Tehnic "Apulum" Alba Iulia

Integrarea elevilor cu nevoi speciale în activitățile școlare este permanent o provocare pentru un profesor de limba engleză deoarece este mai dificil să-i determini și să îi atragi să participe activ în comunicarea/ interacțiunea de tip elev- elev sau elev- profesor.

În majoritatea cazurilor nu doresc să se implice motivând că nu știu sau ce le este rușine dar, dacă au o parte din activitatea la oră care să fie pliată pe potențialul și posibilitatea lor de înțelegere, atunci șansele ca acești elevi să devină mai curajoși, mai îndrăzneț și mai implicați în procesul de învățare tinde să crească.

În cadrul orelor de predare- învățare eu le cer acestor elevi ca partea mai ușoară din teorie, spre exemplu reguli gramaticale simple, să fie copiate în caiete cu pixuri colorate pentru o memorare mai eficientă și mai atractivă din punct de vedere vizual.

În ora următoare, pentru 20 minute, în timp ce restul elevilor din clasă lucrează în caiete exerciții mai dificile, pe cei cu nevoi speciale îi chem la tablă să-mi scrie regulile și să le aplice într-un exercițiu ales pe nivelul lor de înțelegere.

Această abordare funcționează și am observat că regulile gramaticale sunt memorate, iar la orele de recapitulare participă activ, ridicând mâna pentru răspuns ori de câte ori adresez o întrebare legată de ele.

Elevii mei cu nevoi speciale sunt cu CES și au un IQ sub medie, dar eu mă bucur că reușesc să îi "activez" și să colaborez cu întreaga clasă.

Partea de comunicare în limba engleză din cadrul orelor e puțin mai greu de manageriat deoarece nivelul vocabularului însușit de elevii cu CES este redus, dar le fac fișe cu exerciții de genul " completează dialogul/ conversația", iar mai apoi, în perechi, îmi citesc, pe roluri.

Toți elevii iubesc genul acesta de interacțiune,pe roluri. Îi încurajez să compună roluri în limba engleză, să vină în fața clasei și să fie actori pentru câteva minute, să descopere frumusețea artei teatrale, să-și dezvolte imaginația creatoare; unii dintre ei chiar vor să îmbrățișeze această carieră, de actor.

Încurajând elevii să vorbească liber, încerc să îi țin departe de AI, de telefoane și de ideea greșită că fără inteligența artificială noi nu mai putem gândi liber și creativ.

Elevii încep să nu mai fie siguri pe ei că ceea ce fac, fac bine; le este mai ușor să ceară inteligenței artificiale să găsească informații, să le compună eseuri sau să le rezolva exercițiile iar, din acest motiv am început să scriem și să compunem împreună eseuri la tablă fără telefoane și fără AI; să punem creierul uman la treabă și să ne redescoperim capacitatea de a fi creativi și spontani.

Provocările adolescenţilor la finalul liceului şi aplicarea metodei Disney din coaching

Autor: prof. dr. Mihalcea Bianca Elena

Colegiul Tehnic *Haralamb Vasiliu*, Podu Iloaiei

Perioada de după examenul de bacalaureat reprezintă pentru mulți adolescenți un moment de tranziție important, însoțit atât de entuziasm, cât și de nesiguranță. După doisprezece ani de școală, elevul este pus în situația de a lua o decizie care pare să îi influențeze întregul viitor: ce facultate să urmeze, ce profesie să aleagă sau dacă să își continue studiile. Pentru un elev de clasa a XII-a care nu știe ce drum să urmeze după bacalaureat, coachingul poate reprezenta un sprijin important, deoarece nu îi oferă o soluție gata făcută, ci îl ajută să își descopere propriile resurse, interese și posibilități. Una dintre metodele care poate fi utilizată în acest context este metoda Disney, inspirată de modul în care Walt Disney își transforma ideile în proiecte concrete.

Metoda Disney presupune explorarea unei situații din trei perspective distincte: **visătorul, realistul și criticul**. Fiecare perspectivă are un rol bine definit în procesul de clarificare și luare a deciziilor. În cazul elevului care nu știe ce drum să aleagă după bacalaureat, metoda permite trecerea de la explorarea liberă a dorințelor la analiza posibilităților concrete și, în final, la identificarea obstacolelor și a modalităților de depășire a acestora.

Prima etapă este cea a **visătorului**. În această fază, elevul este încurajat să lase deoparte limitele, așteptările familiei, rezultatele școlare sau frica de eșec și să își imagineze cum ar arăta viitorul ideal. Coach-ul poate adresa întrebări precum: „Dacă ai ști sigur că nu poți da greș, ce ai alege să faci?”, „Cum ar arăta viața ta peste cinci ani dacă totul ar merge așa cum îți dorești?” sau „Ce activități te fac să simți că timpul trece repede?”. Scopul nu este obținerea imediată a unei decizii, ci stimularea imaginației.

De exemplu, elevul poate descoperi că își dorește o profesie în care să lucreze cu oamenii, să fie creativ și să aibă libertate. Poate afirma că s-ar vedea psiholog, profesor, arhitect, antreprenor sau specialist în comunicare. În etapa visătorului, toate aceste variante sunt acceptate. Coach-ul nu le evaluează și nu îi spune elevului care opțiune este mai bună.

Important este ca adolescentul să își permită să exploreze ceea ce își dorește cu adevărat, fără să se autocenzureze.

A doua etapă este cea a **realistului**. După ce elevul a generat mai multe posibilități, acestea sunt transformate în variante concrete și analizabile. Realistul se întreabă „Cum ar putea deveni acest vis real?”. În această etapă, coach-ul îl poate ajuta pe elev să identifice facultățile disponibile, condițiile de admitere, durata studiilor, competențele necesare, oportunitățile profesionale și resursele de care dispune.

De exemplu, dacă elevul se gândește la psihologie, poate analiza ce universități oferă acest program, ce presupune admiterea, ce materii îi plac și ce perspective profesionale există după absolvire. Dacă este atras de antreprenoriat, poate analiza posibilitatea de a urma o facultate economică, de a participa la proiecte pentru tineri sau chiar de a începe o activitate de mici dimensiuni. Realistul nu înseamnă renunțarea la vis, ci transformarea lui într-un plan posibil.

În această etapă poate fi utilă și stabilirea unor pași concreți. Elevul poate decide, de exemplu, să cerceteze trei facultăți, să discute cu studenți sau absolvenți, să participe la evenimente de orientare profesională și să își evalueze interesele și competențele. Astfel, o întrebare generală precum „Ce fac cu viața mea?” este transformată într-o serie de întrebări mai ușor de gestionat: „Ce opțiuni am?”, „Ce presupune fiecare?”, „Ce pot face săptămâna aceasta pentru a afla mai multe?”.

A treia etapă este cea a **criticului**. Rolul criticului nu este acela de a distruge visul sau de a evidenția exclusiv aspectele negative, ci de a identifica riscurile și punctele vulnerabile ale planului. În cazul elevului, pot apărea întrebări precum: „Ce te-ar putea împiedica să urmezi această direcție?”, „Ce dezavantaje are această alegere?”, „Ce informații îți lipsesc?” sau „Ce s-ar întâmpla dacă această variantă nu ar funcționa?”. Este important ca această etapă să fie realizată constructiv, deoarece un adolescent deja nesigur poate interpreta critica drept confirmare a faptului că nu este capabil să ia o decizie.

De exemplu, elevul poate descoperi că își dorește să urmeze o anumită facultate, dar se teme că nu va face față examenelor, că părinții nu vor fi de acord sau că profesia respectivă nu îi va oferi suficiente oportunități. În loc să considere aceste temeri drept motive pentru abandonarea planului, coach-ul îl poate ajuta să le transforme în probleme concrete care pot fi

soluționate. Dacă se teme de admitere, poate construi un program de pregătire. Dacă nu știe suficient despre domeniu, poate discuta cu persoane care lucrează în profesia respectivă. Dacă presiunea familiei este mare, poate pregăti o conversație în care să explice motivele pentru care acea alegere este importantă pentru el.

După parcurgerea celor trei perspective, elevul poate reveni la rolul **visătorului**, dar de această dată cu o imagine mai clară asupra posibilităților. Apoi poate reveni la realist și poate construi un plan, iar criticul poate verifica din nou dacă planul este suficient de bine pregătit. Procesul poate fi repetat până când apare o variantă realistă și motivantă.

Un avantaj important al metodei Disney este faptul că separă momentele de creativitate de cele de evaluare. Elevul nu este obligat să găsească soluția perfectă din prima. În schimb, învață că o decizie profesională poate fi explorată, verificată și ajustată. Această idee este deosebit de valoroasă la începutul vieții adulte, când presiunea de a „alege corect pentru totdeauna” poate genera anxietate și blocaj.

În concluzie, metoda Disney poate fi aplicată cu succes în coachingul unui elev de clasa a XII-a care se află în fața unei decizii importante privind viitorul său. Prin perspectiva visătorului, elevul își descoperă dorințele și aspirațiile; prin perspectiva realistului, transformă aceste dorințe în variante concrete; iar prin perspectiva criticului, identifică obstacolele și riscurile. Coach-ul nu decide în locul elevului, ci creează un cadru în care acesta poate să își clarifice propriile valori, interese și obiective. În acest fel, alegerea unui drum după bacalaureat nu mai este privită ca o decizie definitivă și înfricoșătoare, ci ca un proces de explorare și dezvoltare personală. Metoda Disney îl ajută astfel pe adolescent să treacă de la „Nu știu ce să fac” la „Pot să explorez, să testez și să aleg în mod conștient”.

Bibliografie:

- Buzan, Tony; Buzan, Barry, *The Mind Map Book*, London, BBC Books, 1996.
- De Bono, Edward, *Six Thinking Hats*, Boston, Little, Brown and Company, 1985.
- Dilts, Robert B., *Strategies of Genius*, Volumul I, Capitola (CA), Meta Publications, 1994.
- Eberle, Robert F., *SCAMPER: Games for Imagination Development*, Buffalo (NY), D.O.K. Publishers, 1971.
- Guilford, J. P., „Creativity", în *American Psychologist*, vol. 5, nr. 9, 1950, pp. 444-454.
- International Coaching Federation, ICF Core Competencies, rev. 09.08.2025, coachingfederation.org.
- Johnston, Ollie; Thomas, Frank, *The Illusion of Life: Disney Animation*, New York, Abbeville Press, 1981.
- Michalko, Michael, Thinkertoys: *A Handbook of Creative-Thinking Techniques*, ediția a 2-a, Berkeley (CA), Ten Speed Press, 2006.
- Osborn, Alex F., Applied Imagination: *Principles and Procedures of Creative Thinking*, New York, Charles Scribner's Sons, 1953.
- Whitmore, John; Gaskell, Tiffany, *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership*, ediția a 6-a, London, John Murray Business, 2024.
- *** Toolshero, „Reverse Brainstorming explained", toolshero.com.
- *** MindTools, „Reverse Brainstorming", mindtools.com.

CREATIVITATE ȘI REFLECȚIE PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA ACTUALĂ

Prof. înv.primar Mînzicu Simona Valentina
Liceul Teoretic „Șerban Vodă” Slănic, Prahova, România

Educația contemporană se află într-un proces profund de transformare, determinat atât de schimbările rapide ale societății, cât și de diversitatea tot mai accentuată a beneficiarilor educației. Școala de astăzi nu mai poate fi concepută exclusiv ca un spațiu al transmiterii și verificării unor cunoștințe, ci ca un mediu în care fiecare copil trebuie să găsească oportunități reale de dezvoltare, de exprimare și de participare. În aceeași clasă se întâlnesc elevi cu ritmuri diferite de învățare, cu particularități cognitive, emoționale și sociale diverse, copii cu cerințe educaționale speciale, cu dificultăți sau tulburări specifice de învățare, elevi proveniți din medii vulnerabile sau care traversează situații familiale și sociale ce pot afecta parcursul lor educațional. În acest context, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice devin repere esențiale pentru construirea unei educații relevante și profund umaniste.

O educație relevantă este aceea care pornește de la copil și de la realitatea în care acesta trăiește. Ea presupune recunoașterea faptului că elevii nu sunt identici și că succesul școlar nu poate fi obținut prin aplicarea unei singure rețete pedagogice. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 consacră dreptul tuturor beneficiarilor primari la o educație incluzivă de calitate și precizează că incluziunea trebuie să țină cont de caracteristicile, interesele, abilitățile și nevoile de învățare ale fiecărui copil. În același timp, legislația identifică în mod explicit copiii cu cerințe educaționale speciale și copiii aflați în risc de abandon sau insucces școlar printre categoriile expuse riscului de excluziune. (Legislație) Această perspectivă legislativă exprimă o schimbare importantă de paradigmă: dificultatea nu trebuie privită exclusiv ca o caracteristică a copilului, ci și ca o provocare pentru mediul educațional, care trebuie să găsească modalități adecvate de sprijin și participare.

Copiii cu cerințe educaționale speciale reprezintă una dintre categoriile pentru care flexibilitatea pedagogică este indispensabilă. Cerințele educaționale speciale pot avea origini și manifestări diferite, iar răspunsul educațional nu poate fi standardizat. În cazul unor copii, dificultățile sunt legate de citire, scriere sau calcul, în timp ce alții pot întâmpina probleme de atenție, autoreglare, comunicare, interacțiune socială sau adaptare la cerințele școlare. Legea nr. 198/2023 prevede că educația specială se realizează flexibil și că procesul de predare-învățare-evaluare poate fi adaptat în funcție de cerințele educaționale speciale ale beneficiarilor. Pentru copiii cu tulburări specifice de învățare, precum dislexia, disgrafia, disortografia sau discalculia, sunt prevăzute metode psihopedagogice specifice. (Legislație)

Dincolo de prevederile legislative, însă, adevărata incluziune se construiește zilnic, în sala de clasă, prin deciziile și atitudinile profesorului. Un copil care întâmpină dificultăți de învățare poate ajunge foarte ușor să se definească prin propriul eșec dacă experiențele școlare îi transmit în mod repetat că este „mai slab”, „mai lent” sau „diferit”. O astfel de etichetare poate afecta stima de sine, motivația și dorința de a participa. De aceea, una dintre cele mai importante schimbări pe care le poate produce profesorul este trecerea de la o perspectivă centrată pe deficit la una centrată pe potențial. Întrebarea pedagogică nu mai este „Ce nu poate face acest copil?”, ci „Ce pot schimba în modul în care predau pentru a-i oferi șansa de a reuși?”.

În această schimbare de perspectivă, creativitatea profesorului dobândește o valoare deosebită. Creativitatea pedagogică nu înseamnă doar utilizarea unor metode spectaculoase sau a unor activități neobișnuite, ci capacitatea de a găsi soluții adaptate unor situații concrete. Profesorul creativ este cel care poate transforma o sarcină dificilă într-o experiență accesibilă, poate utiliza materiale concrete atunci când explicația abstractă nu este suficientă, poate introduce jocul, povestea, desenul, mișcarea, dramatizarea, experimentul sau tehnologia atunci

când acestea facilitează înțelegerea. Creativitatea devine, astfel, un instrument al diferențierii și al incluziunii.

Pentru un copil cu dificultăți de citire, de exemplu, demonstrarea înțelegerii unui text nu trebuie să se reducă întotdeauna la formularea unor răspunsuri scrise. El poate reconstrui povestea prin imagini, poate ordona secvențe, poate dramatiza o situație sau poate povesti oral ceea ce a înțeles. Un elev care întâmpină dificultăți în înțelegerea conceptelor matematice poate beneficia de obiecte concrete, jocuri și situații problemă inspirate din viața cotidiană. Un copil care se concentrează cu dificultate poate avea nevoie de sarcini fragmentate, de alternarea activităților și de obiective clare și accesibile. În toate aceste situații, creativitatea nu diminuează exigența educațională, ci oferă căi diferite prin care copilul poate ajunge la învățare.

Această abordare este susținută și de perspectiva actuală asupra educației incluzive. UNESCO atrage atenția asupra necesității ca profesorii să fie pregătiți să lucreze cu toți elevii și să identifice barierele care împiedică învățarea, în loc să considere că problema se află exclusiv în interiorul elevului. Profesorul devine astfel un agent al schimbării, iar dezvoltarea competențelor sale profesionale și a unei atitudini reflexive reprezintă o condiție a incluziunii autentice. (unesco.org)

Reflecția pedagogică reprezintă, în acest sens, complementul firesc al creativității. Un profesor nu devine reflexiv doar pentru că își analizează activitatea la finalul unei lecții, ci pentru că este capabil să observe relația dintre propriile decizii și răspunsurile elevilor și să ajusteze permanent intervenția educațională. După o activitate, profesorul poate analiza cine a participat, cine a întâmpinat dificultăți, ce sarcini au generat interes, ce modalități de sprijin au fost eficiente și ce ar trebui modificat. Acest proces îl ajută să nu rămână captiv într-un model didactic rigid și să transforme experiența de la clasă într-o sursă permanentă de învățare profesională. Astfel, reflecția pedagogică este cu atât mai importantă atunci când în clasă există copii aflați în situații de vulnerabilitate sau risc de abandon școlar. Abandonul nu reprezintă, în cele mai multe situații, rezultatul unei singure cauze. El poate fi precedat de acumularea unor experiențe de eșec, de absenteism, de dificultăți de învățare, de lipsa sprijinului familial, de probleme socioeconomice, de sentimentul de neapartenență sau de experiențe de marginalizare și stigmatizare. De aceea, prevenirea abandonului trebuie să înceapă înainte ca elevul să părăsească efectiv școala, prin identificarea timpurie a semnalelor de risc și prin intervenții adaptate.

În acest sens, cadrul legislativ românesc acordă o importanță explicită învățării remediale. Legea nr. 198/2023 prevede organizarea programului „Învățare remedială” pentru elevii cu dificultăți de învățare, pentru cei care înregistrează decalaje în dobândirea competențelor și pentru elevii aflați în risc de abandon școlar sau de părăsire timpurie a școlii. (Legislație). Din perspectiva practicii educaționale, însă, intervenția remedială nu trebuie să însemne doar repetarea acelorași conținuturi și exerciții. Dacă o strategie nu a funcționat prima dată, repetarea ei în aceeași formă nu garantează succesul. Este necesară o abordare creativă, diferențiată și centrată pe nevoile reale ale copilului.

În acest context, relația profesor-elev devine un factor educațional fundamental. Pentru un copil care a acumulat numeroase experiențe de eșec, simpla transmitere a informațiilor nu este suficientă. El are nevoie să simtă că profesorul crede în posibilitatea sa de progres. Așteptările pozitive, feedbackul constructiv, valorizarea efortului și recunoașterea progreselor, chiar și atunci când acestea sunt mici, pot contribui la reconstruirea încrederii în propria capacitate de a învăța. O educație umanistă nu presupune eliminarea exigenței, ci asocierea exigenței cu empatia și cu respectul pentru ritmul individual.

Creativitatea poate contribui și la reconstruirea sentimentului de apartenență. Activitățile de grup, proiectele interdisciplinare, jocurile de rol, proiectele artistice și activitățile practice creează situații în care fiecare copil poate avea o contribuție. Un elev care nu se remarcă prin performanțe academice poate avea abilități de comunicare, imaginație, îndemânare,

leadership, sensibilitate artistică sau capacitatea de a-i sprijini pe ceilalți. Atunci când școala oferă contexte variate de exprimare, copilul descoperă că valoarea sa nu este determinată exclusiv de rezultatele obținute la test.

Această idee este esențială pentru o educație ancorată în complexitatea lumii actuale. Societatea contemporană solicită nu doar acumularea de cunoștințe, ci și creativitate, gândire critică, colaborare, comunicare, adaptabilitate și capacitatea de a rezolva probleme. UNESCO promovează, în orientările sale recente pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, construirea unor culturi de clasă incluzive și reflexive, bazate pe respect pentru diversitate, participare echitabilă, colaborare și dialog. (unesco.org).

O școală relevantă trebuie, prin urmare, să fie capabilă să răspundă simultan mai multor realități. Ea trebuie să ofere performanță fără să excludă, să susțină incluziunea fără a renunța la obiectivele educaționale și să utilizeze tehnologia fără a pierde dimensiunea umană a relației educaționale. Într-o lume în care copiii au acces rapid la informație, rolul profesorului se modifică. Profesorul nu mai este singura sursă de cunoaștere, ci devine mediator, facilitator, organizator al experiențelor de învățare și partener în procesul de dezvoltare personală.

Pentru copiii cu CES și pentru cei aflați în situații de vulnerabilitate, această transformare este cu atât mai importantă. O școală care oferă tuturor exact aceleași sarcini, în același timp și prin aceleași metode, poate produce aparent egalitate, dar nu neapărat echitate. Echitatea presupune ca fiecare copil să primească sprijinul necesar pentru a avea acces real la învățare. Uneori, acest sprijin poate însemna o explicație suplimentară, alteori o sarcină diferențiată, un material vizual, un timp de lucru mai mare, un partener de învățare, o activitate practică sau pur și simplu încurajarea de a încerca din nou.

În acest proces, reflecția profesorului trebuie să depășească nivelul individual și să devină parte a culturii organizaționale a școlii. Colaborarea dintre cadre didactice, consilierul școlar, profesorii de sprijin, familie și ceilalți specialiști poate conduce la o înțelegere mai completă a nevoilor copilului și la construirea unor intervenții coerente. Educația incluzivă nu poate fi responsabilitatea unei singure persoane, deoarece incluziunea presupune transformarea culturii, politicilor și practicilor întregii școli. UNESCO subliniază tocmai această necesitate a unei abordări sistemice, în care profesorii să fie sprijiniți să devină agenți ai schimbării și să poată crea contexte în care fiecare elev să aibă posibilitatea de a reuși. (unesco.org).

În concluzie, cultivarea creativității și reflecției pedagogice reprezintă o direcție necesară pentru o educație capabilă să răspundă complexității lumii actuale. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, al celor cu dificultăți sau tulburări specifice de învățare și al elevilor aflați în risc de abandon școlar, creativitatea profesorului poate deschide căi alternative către cunoaștere, iar reflecția pedagogică poate permite ajustarea permanentă a intervenției educaționale. Împreună, acestea contribuie la construirea unui mediu în care diferențele nu sunt motive de excludere, ci realități care trebuie înțelese și valorificate.

O educație cu adevărat umanistă este aceea care vede copilul înaintea dificultății sale, persoana înaintea etichetei și progresul înaintea comparației. Este o educație care nu renunță la performanță, ci redefinește succesul prin raportare la potențialul și evoluția fiecărui elev. Într-o asemenea școală, profesorul nu este doar cel care predă, ci și cel care observă, reflectează, caută soluții, creează oportunități și oferă încredere. Iar pentru copilul care se află la marginea eșecului școlar, o astfel de intervenție poate însemna diferența dintre retragere și revenire, dintre etichetare și valorizare, dintre abandon și apartenență.

Prin urmare, creativitatea și reflecția pedagogică nu trebuie privite ca simple competențe suplimentare ale profesorului, ci ca elemente constitutive ale unei educații relevante. Ele permit școlii să se adapteze diversității, să răspundă vulnerabilității și să creeze contexte de învățare în care fiecare copil să poată spune, în mod real, „pot să învăț, pot să reușesc și locul meu este aici”.

Bibliografie

1. România, Parlamentul României. (2023). *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare*. Portal Legislativ.

2. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.

3. UNESCO. (2022). Kaplan, I., & Bista, M. B. *Welcoming Diversity in the Learning Environment: Teachers' Handbook for Inclusive Education*. UNESCO.

Simularea clinică – punte între teorie și practică în formarea asistenților medicali generaliști

Mirea Claudia Cristina

Colegiul "Mihai Eminescu" Bacău

Rezumat

Lucrarea prezintă un exemplu de bună practică aplicat în cadrul instruirii practice a elevilor din specializarea Asistent Medical Generalist, centrat pe utilizarea simulării clinice ca etapă intermediară între pregătirea teoretică și practica de specialitate desfășurată în unități sanitare. Sunt descrise structura activității, etapele de desfășurare și beneficiile observate la nivelul elevilor implicați.

Context și motivația practicii

Tranziția de la cunoștințele teoretice dobândite la clasă la aplicarea lor directă în mediul clinic reprezintă unul dintre momentele cele mai dificile din formarea viitorilor asistenți medicali. Contactul nemijlocit cu pacientul presupune nu doar corectitudine tehnică, ci și control emoțional, capacitate de comunicare și respectarea strictă a protocoalelor de siguranță. Experiența la catedră a arătat că elevii care ajung direct în secție, fără o etapă intermediară de exersare controlată, manifestă un nivel ridicat de anxietate și un risc crescut de eroare la primele manevre practice.

Pornind de la această observație, am introdus, în cadrul orelor de instruire practică, o etapă de simulare clinică desfășurată în laboratorul de tehnici medicale, anterior repartizării elevilor în unitățile sanitare partenere.

Descrierea activității

Activitatea este structurată în patru etape succesive:

1. Demonstrația – profesorul execută manevra completă (de exemplu, montarea unei branule, efectuarea unui pansament, măsurarea funcțiilor vitale), explicând fiecare pas și rațiunea din spatele lui.

2. Exersarea supravegheată – elevii repetă manevra pe manechine sau simulatoare, în perechi, sub îndrumarea directă a profesorului, care intervine imediat pentru corectarea greșelilor.

3. Evaluarea între colegi – elevii se observă reciproc folosind o fișă de verificare cu pașii esențiali ai manevrei, ceea ce îi obligă să conștientizeze explicit fiecare etapă și îi pregătește pentru autoevaluare.

4. Discuția de debriefing – la finalul orei, grupul discută dificultățile întâmpinate, emoțiile resimțite și modul în care manevra ar putea fi aplicată în condiții reale, variabile, ale unui pacient.

Observații și rezultate

De la introducerea acestei etape, am observat la elevi o creștere a încrederii în forțele proprii la debutul stagiului de practică de specialitate, o mai bună respectare a ordinii pașilor tehnici și o comunicare mai relaxată cu pacienții reali. De asemenea, elevii au raportat că faza de exersare pe simulator le-a redus semnificativ emoțiile resimțite la primul contact cu un pacient real, deoarece manevra devenise deja un automatism motor, permițându-le să se concentreze pe interacțiunea umană.

Un beneficiu suplimentar constă în faptul că evaluarea între colegi dezvoltă gândirea critică și capacitatea de autoevaluare, competențe esențiale pentru formarea profesională continuă a viitorului cadru medical.

Concluzii

Introducerea unei etape structurate de simulare clinică, anterioară practicii de specialitate în unități sanitare reale, s-a dovedit o practică eficientă în reducerea anxietății elevilor și în creșterea siguranței execuției tehnicilor medicale. Recomand extinderea acestui model la toate modulele de specialitate care presupun manevre invazive sau cu risc pentru pacient, precum și formarea continuă a cadrelor didactice de specialitate în metodologia simulării clinice.

Bibliografie

1. Benner, P. (1984). From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Menlo Park: Addison-Wesley.

2. Jeffries, P. R. (2005). A Framework for Designing, Implementing, and Evaluating Simulations Used as Teaching Strategies in Nursing. Nursing Education Perspectives, 26(2).

3. Titircă, L. (coord.). Ghid de nursing cu tehnici de evaluare și îngrijiri corespunzătoare nevoilor fundamentale. București: Editura Viața Medicală Românească.

Studiu de caz: Demoni în literatura română - Ion Pop al Glanetașului - personajul creat de Liviu Rebreanu

Prof. Dr. Mogagea Iuliana Mihaela, Liceul Borșa, MM

Fenomenul de demonizare este definit ca o atragere, ca o trecere de partea răului. La fel ca în viața reală, în care oamenii se dezumanizează din diferite motive și trec de partea răului, în literatura română regăsim astfel de personaje, care, sub imperiul fatalității, trec printr-un veritabil proces de demonizare.

Un exemplu elocvent de personaj care suferă procesul de demonizare este Ion Pop al Glanetașului, personajul eponim al romanului **Ion** de Liviu Rebreanu. La fel ca îngerul căzut, care la început a făcut parte din oastea Domnului, Ion Pop a fost inițial un tânăr țăran harnic și promițător.

Trăind într-o lume cu o mentalitate arhaică, ce stabilea valoarea unui om în funcție de pământul deținut, Ion, conștient de capacitățile sale, își dorește mai mult, pentru a ajunge bine văzut și respectat în satul său.

Revoltat împotriva familiei sale, care a risipit pământurile avute, Ion pune la cale un plan malefic, pentru a-și atinge scopul, acela de a avea pământ. Deși este îndrăgostit de Florica, Ion sacrifică această iubire, pentru că știe că femeia iubită nu îi poate oferi ceea ce își dorește. Drama personajului și, implicit, procesul de demonizare prin care va trece sunt generate de lupta intensă care se dă în sufletul său între „ glasul pământului” și „glasul iubirii”.

Prin urmare, pentru a-și potoli patima pentru pământ, Ion decide să o seducă pe Ana, fata lui Vasile Baciu, unul dintre cei mai înstăriți țărani din satul Pripas, gândindu-se că astfel va reuși să dobândească pământul mult dorit. Vasile Baciu, însă, nu este încântat să îl aibă pe Ion drept ginere și îl umilește, iar Ion, pentru a se răzbuna, o face pe Ana de râsul satului.

La nuntă, Ion află că socrul său nu i-a dat Anei ca zestre tot pământul pe care și-l dorea, iar acest lucru îi aprinde ura împotriva acesteia. Neînțeleasă de tată, urâtă, bătută și umilită de Ion, Ana ajunge să trăiască o viață de coșmar. Deși Ana reprezintă instrumentul prin care Ion

reușește, într-un final, să-și atingă scopul, Ion nu manifestă față de soția lui nici cea mai mică urmă de afecțiune sau respect și nici măcar de compasiune.

Ceea ce este și mai revoltător și reflectă în mod evident procesul de demonizare a personajului este faptul că acesta nu are sentimente nici măcar față de fiul său, Petrișor, copilul pe care i-l dăruiește Ana.

La nunta Floricăi cu George Bulbuc, feciorul care îi fusese promis inițial ei, Ana își dă seama că soțul ei nu o va iubi niciodată, fapt care o aruncă în brațele disperării.

După ce ,,glasul pământului" tace, Ion aude din nou ,,glasul iubirii" pentru Florica, fără să îi pese că este căsătorit cu femeia care i-a adus pământul mult visat și că are un copil. Sub pretextul unei false prietenii cu George Bulbuc, Ion începe să facă vizite noii familii.

Ana află din sat despre vizitele pe care soțul ei i le face Floricăi. Sătulă de toate umilințele și de toată suferința, Ana se spânzură, însă moartea ei îl lasă rece pe Ion, deși el este autorul moral al sinuciderii Anei.

Rămas orfan de mamă și neîngrijit corespunzător, Petrișor, copilul Anei și al lui Ion, se îmbolnăvește grav, doctorul este chemat prea târziu, iar copilul moare. În loc să sufere că și-a pierdut familia, inclusiv singurul copil, ajuns pe ultima treaptă a degradării morale, Ion se simte ușurat că a scăpat de orice responsabilitate și își intensifică vizitele nocturne la Florica.

Sfârșitul personajului este previzibil și inevitabil tragic. Surprins de George Bulbuc în curtea sa, Ion este omorât de către acesta cu sapa. După moartea lui Ion, pământul pe care și l-au dorit atât de mult, intră în posesia bisericii. Trecând foarte repede peste drama personajului, satul Pripas își reia viața obișnuită, de parcă nimic nu s-ar fi întâmplat.

Destinul lui Ion ilustrează un veritabil proces de demonizare, prin care trece personajul. Deși fusese la început un tânăr țăran harnic și promițător, Ion ajunge să se dezumanizeze, își distruge familia fără regrete și devine autorul moral atât al gestului disperat pe care îl face Ana, cât și al morții lui Petrișor. Până în ultimul moment, Ion nu vede în soția și în copilul lui nimic altceva decât niște garanți ai posesiunii asupra pământului, fapt care va atrage după sine și sfârșitul tragic al personajului.

Educația ca misiune

prof.înv.pr. Moldovan Anca-Daniela
Colegiul Național ”Mircea Eliade” – Structura
Școala Gimnazială ”Zaharia Boiu” - Sighișoara

Termenul de educație ne poartă cu gândul la noțiuni științifice, dar tot ceea ce învață omul reprezintă deprinderi utile pentru viață. Teoria este strâns legată de practică. Cunoștințele însușite deschid porțile cunoașterii, ale înțelegerii și priceperii.

Omul ”priceput” devine echilibrat și astfel știința susține sufletul celui care se află pe treptele cunoașterii. Fiecare treaptă necesită un efort conștient, activ și creativ din partea formabilului.

Cadrul didactic vine în sprijinul fiecărui participant, urmărindu-l pas cu pas. Evoluția ascendentă în procesul formării are ritmuri diferite, în funcție de zestrea nativă a educabililor, mediul social și familial, starea de sănătate, ș.a. Prin urmare, evoluția fiecărui elev este unică.

Educația este o artă. Cuprindem în ”mâinile noastre” fiecare suflet în parte și susținem formarea și dezvoltarea, oferindu-i libertatea de a evolua în sensul abilităților și preocupărilor sale.

Educație cu suflet și știință-strategii de aplicare la clasă

Prof.ed.timpurie:Morar Ana-Maria
Școala gimnazială nr.23 „Constantin Brâncoveanu“ Constanța

Educația cu suflet și știință nu reprezintă un compromis, ci un standard de excelență în pedagogia modernă. Știința fără suflet poate deveni rece, rigidă și deconectată de la nevoile umane fundamentale, în timp ce sufletul fără știință riscă să rămână o intenție bună, dar lipsită de eficiență și rigoare.

Viitorul educației aparține acelor medii de învățare în care datele și cercetarea se îmbină armonios cu vocația, compasiunea și respectul pentru demnitatea fiecărui elev. Doar astfel se pot forma nu doar profesioniști competenți, ci și oameni echilibrați, capabili să aducă o contribuție valoroasă în societate.

Verificarea emoțională de dimineață- se vaplică în primele 2, 3 minute, dimineață, vizual sau pe un panou cu emoticoane. Copiii își marchează starea de spirit fără a da explicații obligatorii.

Dimensiunea Știință- reduce activarea amigdalei cerebrale și pregătește resursele cortexului prefrontal pentru învățare.

Dimensiunea Suflet- validează emoțiile copilului, oferindu-i un spațiu sigur și unde nu este judecat.

Pauza de neuro-reset- înainte de o sarcină grea ssau la jumătatea unei activtăți de învățare se introduc 90 de secunde de respirație ghidată, stretching ușor sau liniște totală.

Dimensiunea Știință- reduce nivelul de cortizol și permite transferul achizițiilor în memoria de lungă durată.

Dimensiunea Suflet- cultivă atenția conștientă și ascultarea propriului corp în momentele copleșitoare.

Greșeala constructivă- apreciere (Ce a mers bine?) + Diagnostic (Unde este greșeala?) + Îndrumare (Cum poate fi corectată?).

Dimensiunea Știință- utilizează erorile ca stimul de neuroplasticitate , repetiția ghidată fixează legăturile neuronale.

Dimensiunea Suflet- protejează stima de sine și dezvoltă o mentalitate de creștere .

„Creierul nu învață eficient de la cineva pe care nu îl simte aproape. Rigoarea științifică dă direcția, dar empatia deschide ușa cunoașterii.”

Bibliografie

1.CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning),CASEL SEL Framework: What is the CASEL Framework?

2. Dehaene, Stanislas, How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now Viking / Penguin Random House, 2020. (Tradusă în lb. română: Cum învățăm, Ed. Polirom).

14:54

70

Detalii tranzacție



Tipul tranzacției	**ECOMM**
Comerciant	**EUEDUCENTER**
Cod comerciant	**8299 SCHOOLS + EDUCATIONAL SVC-NOT ELSEWHERE CLASSIFIED**
Locație	**STRADA ION LUCA CARAGIALE 21, 020042, BUCURESTI, ROU, Romania**
Dată	**22 aug. 2026, 14:53**
Suma	**-150.00 RON**

VIZAT,

NR..... **DIRECTOR**

NOI SUNTEM PRIETENOȘI!

PROF. MORARIU MIHAELA ELENA
COLEGIUL NAȚ. „AV. IANCU” CÂMPENI

FIȘĂ DE ACTIVITATE
ÎN CADRUL PROIECTULUI JUDEȚEAN – „SPUNE DA ARMONIEI ȘI PRIETENIEI ! ”

GRUPA: Mare

DATA: 06.02. 2026

MODULUL AL III-LEA

MIJLOC DE REALIZARE: activitate integrată

SCOP:

Cunoaşterea şi respectarea normelor de comportare în colectiv, educarea abilităţii de a intra în relaţie cu ceilalţi;

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- Să comunice impresii, idei pe baza filmulețului vizionat „ Ziua Internațională a nonviolenței ”;
- Să se exprime corect, în propoziţii şi fraze simple;
- Să recunoască la ceilalţi comportamente prietenoase.
- Să se implice în realizarea posterului „ Noi suntem prietenoși !”;
- Să danseze „Dansul prieteniei ” alături de colegi.

RESURSE:

a) ***umane***:

- preșcolarii grupei mari „ Piticii”

- educatoare : Morariu Mihaela Elena

b) materiale : tabla interactivă, filmulețul : https://www.youtube.com/watch?v=Ej9cS-EHoCM, foi colorate, lipici, forfecuțe, carioci, carton duplex, Dansul prieteniei : https://www.youtube.com/watch?v=DZVB49-GM2M , diplome;

LOCUL DE DESFĂȘURARE: sala de grupă

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII:

- Captarea atenției s-a realizat cu ajutorul filmulețului „ Ziua Internațională a nonviolenței ” de Ramona Păuna
- Copiii au fost întrebați „Ce înseamnă violența , nonviolența, prietenos ?;
- Aceștia au oferit diverse răspunsuri.
- S-au purtat discuții pe baza filmulețului vizionat.
- Educatoare i-a anunțat că împreună vor realiza un poster „Noi suntem prietenoși !” . În cadrul acestei activități , preșcolarii au folosit hârtie colorată , carioci, forfecuțe, lipici pentru a obține siluetele unor copii care se țin de mânuțe. Unele siluete îi reprezintă pe ei iar celelalte pe prietenii lor . Aceștia au fost apoi lipiți pe poster.
- La sfârșitul activității s-au făcut aprecieri legate de modul în care copiii s-au implicat în activitate și au dansat împreună „Dansul prieteniei”;
- Toți copiii au fost recompensați cu diplome.

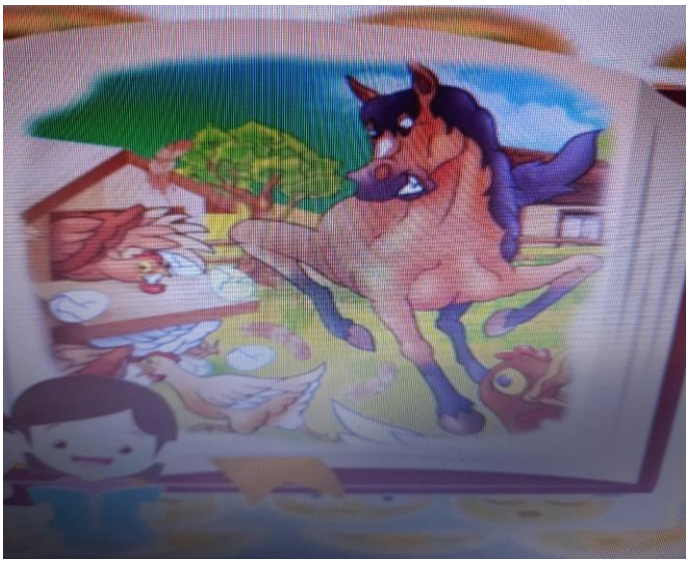
REZULTATE OBȚINUTE:

- Dezvoltarea abilităților de relaționare cu ceilalți ;
- Participarea activă a preșcolarilor din grupa mare„ Piticii”;



FIȘĂ DE ACTIVITATE

„POVESTEA CALULUI NĂRĂVAȘ”



ZIUA INTERNAȚIONALĂ A NONVIOLENȚEI ÎN ȘCOLI

PROF. MORARIU MIHAELA ELENA

COLEGIUL NAȚIONAL „AVRAM IANCU” CÂMPENI / ALBA

GRUPA: Mare

EDUCATOARE*:* Morariu Mihaela Elena

TITLUL ACTIVITĂȚII: ***„POVESTEA CALULUI NĂRĂVAȘ”***

VALOAREA : EMPATIA

MODULUL AL III-LEA

MIJLOC DE REALIZARE: activitate integrată

SCOP:

Formarea unei conduite ce presupune empatie, toleranţă, întrajutorare, prin intermediul textului liric şi al abilităţilor de cooperare.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- să identifice personajele din poveste și stările emoționale ale acestora
- să identifice cauzele care au contribuit la stările emoționale ale personajelor din poveste.
- să găsească soluții la situațiile neplăcute întâlnite în poveste
- să așeze pe machetă animalele din poveste și expresiile faciale corespunzătoare acestora;

RESURSE:

a) ***umane***:

- preșcolarii grupei mari„ Piticii”
- educatoare : Morariu Mihaela Elena

b) materiale : cartea cu povesti terapeutice , jetoane cu animalele din poveste, macheta, buline cu expresiile faciale care exprimă bucuria și furia, ace de gămălie

LOCUL DE DESFĂȘURARE: sala de grupă

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII:

- Captarea atenției s-a realizat cu ajutorul ghicitorii : „ Gât semeț, picioare zvelte, poartă șaua în spinare și duce omul călare. Cine-i oare ?
- Copiii au fost întrebați „Despre ce animal este vorba, unde trăiește, ce mănâncă ?;
- Aceștia au oferit diverse răspunsuri.
- Apoi copiii au ascultat povestea „ Calul nărăvaș” de Mariana Konkoly,

- S-au purtat discuții despre personajele din poveste, despre stările emoționale ale acestora, despre cauzele care au contribuit la stările emoționale ale personajelor din poveste, iar apoi au găsit soluții la situațiile neplăcute întâlnite în poveste .
- Educatoarea a făcut trecerea spre activitatea practică întrebându-i pe copii cum ar fi reacționat ei daca ar fi fost în locul Murgului și ar fi fost singuri , afară din curtea fermei?; Fiecare copil și-a exprimat propria părere.
- Apoi copiii au așezat expresiile faciale corespunzătoare fiecărui animal sau pasăre din poveste.
- Educatoarea le-a cerut să găsească o soluție pentru a regla reacțiile emoționale ale calului nărăvaș.
- La sfârșitul activității s-au făcut aprecieri legate de modul în care copiii s-au implicat pe parcursul desfășurării activității ;
- Toți copiii au fost recompensați cu buline vesele.

REZULTATE OBȚINUTE:

- Însușirea comportamentelor prosociale, de empatie , de acceptare și toleranță.
- Participarea activă a preșcolarilor din grupa mare „ Piticii";



PEDAGOGIA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE: STRATEGII DE INTEGRARE ȘI MANAGEMENT DIDACTIC

Profesor educație timpurie MORARU MIRELA

Școala Gimnazială „Emil Atanasiu" – structură Grădinița P.N. Garoafa

În contextul digitalizării accelerate, educația timpurie traversează o etapă de redefinire a metodologiilor de predare-învățare-evaluare. Articolul de față explorează valențele **Inteligenței Artificiale (IA)** ca instrument de sprijin în dezvoltarea holistică a preșcolarului, propunând un model de integrare hibrid care armonizează tehnologia cu principiile pedagogiei clasice. Navigând spre viitor trebuie să integrăm strategic inteligența artificială (IA) în educația timpurie.

I. Paradigmă pedagogică: IA ca schelă de învățare (*Scaffolding*)

Integrarea IA în grădiniță nu trebuie privită ca o substituire a educatorului, ci ca o extindere a capacităților acestuia de a crea o **Zonă de Proximă Dezvoltare (ZPD)** personalizată pentru fiecare copil. În timp ce pedagogia tradițională se bazează pe instruirea de grup, IA facilitează un model de **Design Universal pentru Învățare (UDL)**, oferind rute flexibile de acces la informație.

II. Aplicații practice și platforme recomandate

Pentru a transforma concepte abstracte în experiențe de învățare tangibile, educatorii pot utiliza următoarele resurse:

1. Dezvoltarea limbajului și a comunicării

- **Instrumente:** *ChatGPT (OpenAI)* sau *Claude (Anthropic)*.
- **Activitate concretă: "Povestea cu final deschis"**. Educatorul introduce o premisă creată împreună cu copiii, iar IA generează trei variante de final bazate pe valorile alese de grup (ex: prietenie, curaj).
- **Beneficiu didactic:** Stimulează gândirea critică și capacitatea de predicție a preșcolarului.

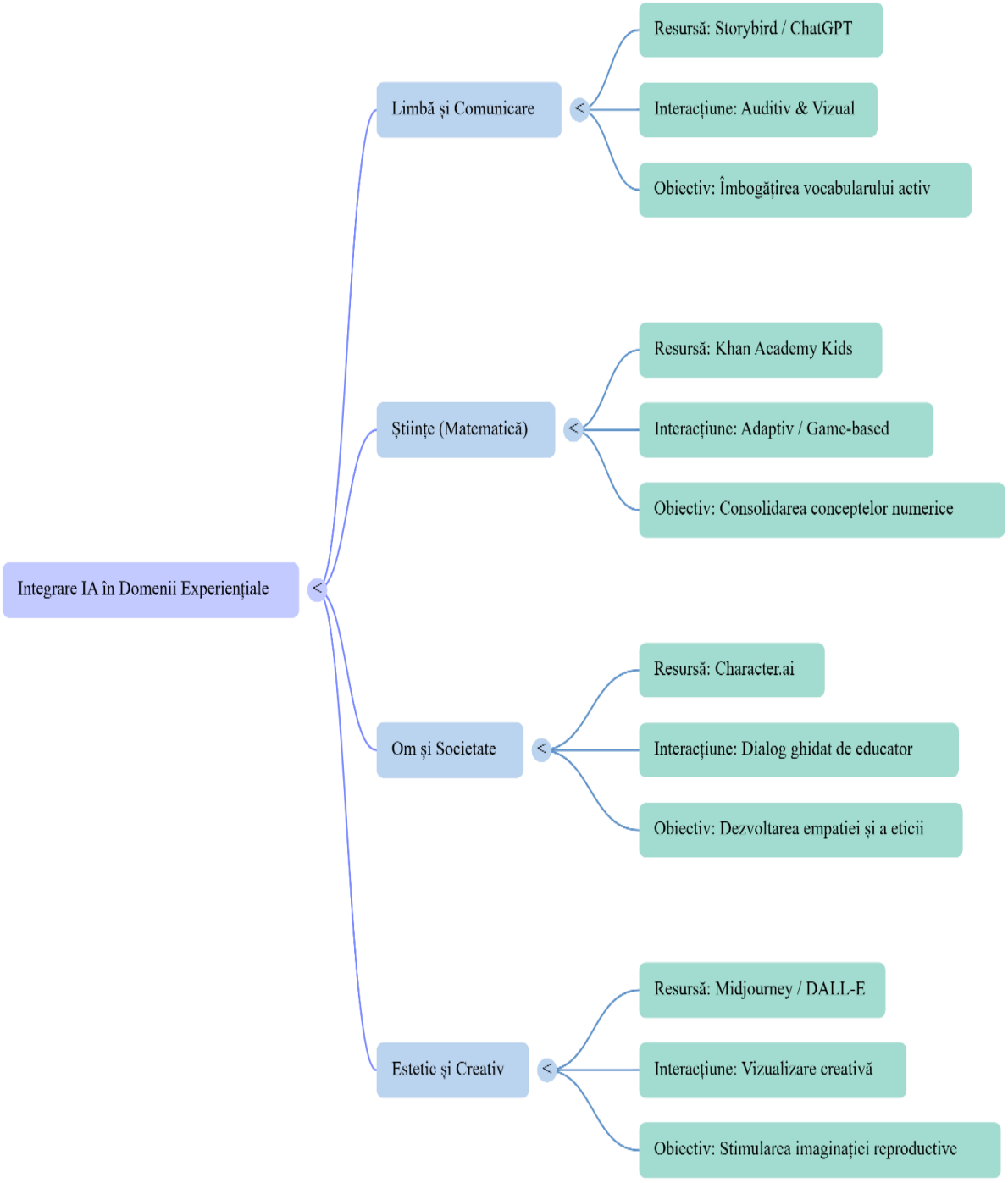
2. Logico-matematică și gândire computațională

- **Instrumente:** *Bee-Bot* sau *Blue-Bot* (Robotică cu logică IA simplificată).
- **Activitate concretă: "Micul navigator"**. Copiii trebuie să programeze robotul să ajungă la o destinație pe un covor tematic, anticipând pașii și corectând erorile de traseu (*debugging* timpuriu).
- **Beneficiu didactic:** Dezvoltarea orientării spațiale și a algoritmilor de rezolvare a problemelor.

3. Educație estetică și creativă

- **Instrumente:** *Canva Magic Media* sau *AutoDraw*.
- **Activitate concretă: "Din schiță, realitate"**. Copiii realizează un desen simplu, iar IA (AutoDraw) îi ajută să recunoască formele și să le transforme în obiecte definite, care ulterior sunt folosite într-un colaj digital.
- **Beneficiu didactic:** Creșterea stimei de sine prin finalizarea produsului artistic și recunoașterea formelor geometrice.

III. Matricea integrării instrumentelor IA la grupă



IV. Considerații etice și rolul educatorului-mediator

Implementarea IA la vârste timpurii impune respectarea unor rigori etice stricte:

1. **Supravegherea activă:** Tehnologia este utilizată doar în prezența și sub ghidajul cadrului didactic.
2. **Regula 80/20:** 80% din timp este dedicat activităților senzoriale, de mișcare și interacțiune directă, iar 20% explorării asistate de tehnologie.
3. **Protecția datelor:** Utilizarea platformelor care garantează confidențialitatea și nu colectează date biometrice ale minorilor.

V. Parteneriatul Grădiniță-Familie: Recomandări pentru un mediu digital securizat

Succesul integrării IA în educația timpurie depinde în mare măsură de continuitatea și coerența mesajelor primite de copil acasă. Educatorul trebuie să devină un consilier pentru părinți, oferindu-le repere clare pentru utilizarea tehnologiei în mediul familial:

1. **De la consum pasiv la explorare activă:** Părinții sunt încurajați să utilizeze instrumentele de IA împreună cu copiii (co-viewing/co-playing). În loc să lase copilul singur cu o tabletă, aceștia pot folosi IA pentru a genera idei de activități *offline* (ex: „Dă-ne o rețetă de plastilină de casă” sau „Sugerează un joc de mișcare pentru sufragerie”).
2. **Transparența tehnologică:** Părinții pot continua explicația „creierului de robot”, demitizând tehnologia. Când un asistent vocal (ca Siri sau Alexa) greșește, este un moment didactic ideal pentru a-i arăta copilului că mașina este limitată și că inteligența umană este cea care o ghidează.
3. **Igienă digitală și timp de calitate:** Se recomandă menținerea unor limite stricte de timp pentru ecrane, conform recomandărilor pediatrice, punând accent pe calitatea conținutului IA (aplicații care stimulează curiozitatea, nu doar reflexele).
4. **Securitatea și confidențialitatea:** Informarea părinților cu privire la importanța setărilor de siguranță și a utilizării platformelor dedicate vârstelor mici, care nu colectează date cu caracter personal.

***Secțiune specială: „Creierul de Robot”* – Transpunerea didactică a conceptului de IA pe înțelesul preșcolarilor**

În educația timpurie, abstractizarea trebuie înlocuită cu metafora și experiența senzorială. Pentru a le explica copiilor ce este IA, cadrul didactic poate utiliza **Analogia bibliotecii magice**.

1. Discursul didactic (Script propus)

„Copii, știți cum noi folosim creierul ca să ținem minte unde ne-am lăsat jucăriile sau ce gust are mărul? Ei bine, și roboții au un fel de „creier”, dar e diferit de al nostru. Creierul lor e ca o **bibliotecă uriașă și foarte rapidă**.

Dacă noi învățăm uitându-ne la o floare și mirosind-o, robotul „învață” uitându-se la milioane de poze cu flori pe care i le dau oamenii. El nu știe ce e parfumul sau bucuria, dar e campion la recunoscut modele. Dacă îi arăți o petală, el fuge repede în biblioteca lui virtuală, răsfoiește milioane de pagini într-o secundă și spune: *„Am găsit! Aceasta este o lalea!”*.

2. Diferențierea etică: Om vs. Mașină

Este esențial să subliniem distincția dintre inteligența biologică și cea artificială pentru a evita antropomorfizarea excesivă:

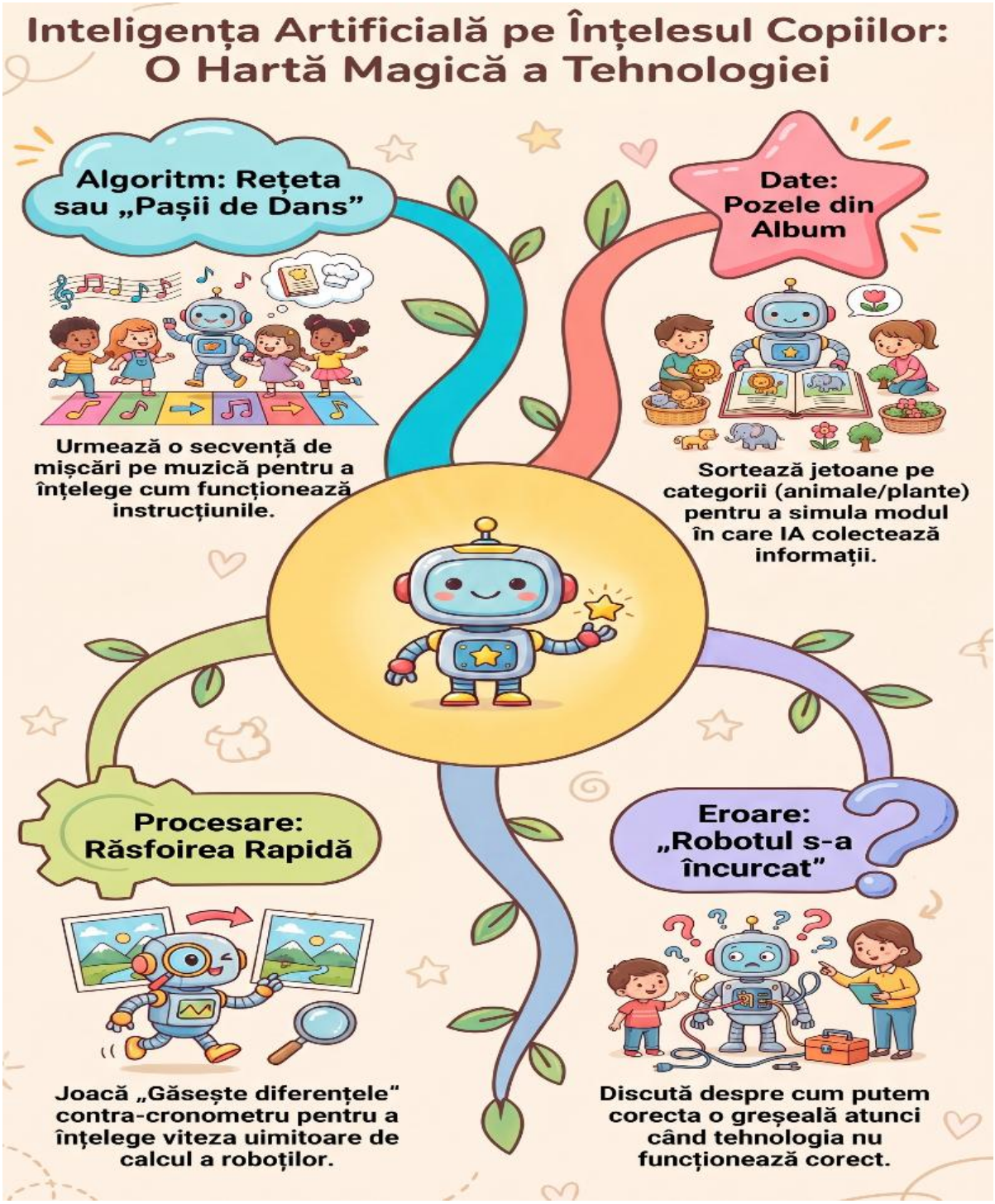
- **Omul:** Are inimă, simte emoții, are imaginație și „povești” proprii.
- **IA:** Are doar informații și reguli. Ea ne poate ajuta să desenăm, dar nu poate simți mândria de a fi terminat un desen.

3. Joc didactic experimental: „Să antrenăm Robotul”

Pentru a înțelege cum „învață” o IA (procesul de *Machine Learning*), propunem următoarea activitate de grup:

- **Materiale:** O cutie de carton decorată ca un robot (cu o fantă pentru „gură”), jetoane cu fructe și jetoane cu legume.
- **Sarcina copiilor:** Copiii sunt „programatorii”. Ei trebuie să „hrănească” robotul doar cu fructe.
- **Procesul:** 1. Primul copil introduce un jeton cu o banană. Educatorul (vocea robotului) spune: *„Analizez... Este galbenă, e lunguiață... Mulțumesc, este un fruct!”* 2. Al doilea copil introduce un morcov. Educatorul spune: *„Eroare! Aceasta este o legumă. Nu face parte din categoria mea de învățare.”*

Concluzia didactică: Copiii înțeleg că IA devine „inteligentă” doar pentru că oamenii îi sortează și îi oferă informații corecte.



Impactul asupra dezvoltării copilului

Prin această abordare, transformăm copilul din consumator pasiv de tehnologie în **observator critic**. El nu se mai teme de „magia” tabletei, ci înțelege că în spatele ecranului există o logică creată de oameni, stimulându-i astfel curiozitatea pentru domeniile STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică).

Concluzii: Un humanism digital în educația timpurie

Integrarea Inteligenței Artificiale în procesul instructiv-educativ din grădiniță nu reprezintă o simplă „modernizare” a bazei materiale, ci o mutație de paradigmă. Managementul didactic modern implică echilibrarea balanței între **eficiența algoritmului** și **căldura interacțiunii umane**.

Prin utilizarea strategică a IA, cadrul didactic nu pierde din autoritate, ci câștigă un aliat puternic care preia sarcinile repetitive, permițându-i să se concentreze pe ceea ce este de neînlocuit: susținerea emoțională, modelarea caracterului și bucuria de a descoperi lumea prin ochii copilului. În definitiv, scopul pedagogiei IA nu este de a crea mici programatori, ci de a forma cetățeni digitali responsabili, capabili să stăpânească uneltele viitorului cu discernământ și creativitate.

Bibliografie:

1. **Chaudron, S.,** *Young Children (0-8) and Digital Technology*, Joint Research Centre (JRC) Science for Policy Report, European Commission, 2015.
2. **Cucoș, C.,** *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*, Editura Polirom, Iași, 2017.
3. **European Commission,** *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union, 2022.
4. **Gardner, H.,** *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Editura Sigma, București, 2006.
5. **Luckin, R.,** *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*, UCL IOE Press, 2018.
6. **Ministerul Educației,** *Strategia privind Digitalizarea Educației din România 2021-2027 (SMART-Edu)*.
7. **Papert, S.,** *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*, Basic Books, 1980 (pentru fundamentarea construcționismului în utilizarea tehnologiei).
8. **UNESCO,** *AI and education: guidance for policy-makers*, UNESCO Publishing, 2021.
9. **Vîgotski, L. S.,** *Psihologia artei*, Editura Univers, București, 1973 (pentru fundamentarea conceptului de Zonă a Proximei Dezvoltări).

Dezvoltarea creativității elevilor prin proiectul eTwinning „*The Mystery of the Missing Seasons – a magical eTwinning journey for young explorers!*”

Prof. înv. primar Moș Ileana

Școala Gimnazială „Lucian Blaga” Baia Mare

Proiectul de colaborare internațională eTwinning *„The Mystery of the Missing Seasons – a magical eTwinning journey for young explorers!” (Misterul anotimpurilor dispărute – o călătorie magică eTwinning pentru tinerii exploratori!)* a fost fondat de doamna profesoară Borș Elisabeta Edit din România, alături de profesorii cofondatori Rabia Altunișik din Turcia și Ioanna Chrysanthakopoulu din Grecia.

La acest proiect au participat dascăli și elevi din România, Turcia, Grecia. El poate fi găsit la următorul link: https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/mystery-missing-seasons-magical-etwinning-journey-young-explorers/twinspace.

Proiectul îmbină explorarea naturii cu magia povestirii și bucuria cooperării internaționale. Ancorați în povestea misterioasă conform căreia cele 4 anotimpuri au dispărut din Regatul Naturii, alungate de Vrăjitorul Gri, elevii au avut misiunea de a descoperi anotimpurile și semnele specifice ale acestora (frunza de toamnă, fulgul de zăpadă, floarea de măr, floarea-soarelui), pentru a restabili echilibrul naturii. Activitățile propuse au fost simple, atractive și multisenzoriale. Prin activitățile desfășurate de-a lungul proiectului, elevii au reușit să îl învingă pe Vrăjitorul Gri și au redat naturii culorile specifice fiecărui anotimp.

Proiectul a promovat colaborarea, creativitatea și dezvoltarea abilităților de viață, aceste competențe fiind antrenate prin 3 tipuri principale de activități: ateliere de creație, activități în echipă, competențe pentru viață.

Eu am participat la proiect cu 6 elevi din clasa pregătitoare. Am desfășurat activitățile proiectului în cadrul programului “Școala după școală”.

Elevii au participat la 4 ateliere de creație, câte unul pentru fiecare anotimp: realizarea autoportretului folosind frunze de toamnă, confecționarea unor fulgi de zăpadă unici, realizarea unui măr înflorit, crearea unui colaj cu floarea valorilor clasei. În aceste ateliere, elevii au lucrat individual pentru autoportret și fulgi de zăpadă și în echipă la restul temelor. Ei au fost încântați de produsele obținute. S-a putut observa originalitatea și creativitatea fiecărui grup de elevi.







Activitățile în echipă stabilite în proiect au avut ca teme: Săptămâna programării (Code Week), realizarea unei cărți de bucate cu rețete specifice sărbătorilor de iarnă, explorarea naturii. Natura a fost explorată primăvara și vara. Primăvara, copiii au cules flori de diverse culori, frunze, ramuri din copaci și le-au grupat pe culori, realizând un panou cu culorile specifice primăverii. Vara, elevii și-au creat o ramă a exploratorului cu care au fotografiat colțuri din natură și au spus ce observă în peisajul fotografiat.



Elevii și-au exersat competențele pentru viață (competențe digitale, abilități matematice, abilități științifice, competențe civice) folosind jocuri online, create în cadrul proiectului pe tema anotimpurilor: descoperirea perechilor de frunze de toamnă, fructe, legume, flori de primăvară, păsări migratoare, realizarea corespondenței între număr și cantitate, rezolvarea puzzle-urilor cu flori de vară.

De Ziua Siguranței pe Internet, toți copiii din proiect au colaborat pentru a crea o melodie comună axată pe siguranța și responsabilitatea online, fiecare clasă adăugând câte 2 versuri în cântecel.

În activitățile de primăvară s-au stabilit echipe mixte de țară, iar elevii mei au colaborat cu elevi din Grecia pentru a analiza și a plasa în aplicația Canva produsele realizate: posterul cu mărul înflorit și planșa cu elemente ale naturii de diverse culori.

De Ziua eTwinning, elevii au fost împărțiți în 3 grupe pentru a realiza un colaj cu mesajul "ETWINNING DAY 2026", fiecărei clase revenindu-i misiunea de a împodobi cu elemente specifice anotimpurilor câte o literă sau cifră.



În cadrul proiectului s-au realizat produse finale comune, precum cărți colaborative, folosind aplicațiile Canva, BookCreator, Padlet, Digipad, Genially, Youtube etc. În aceste aplicații au fost încărcate poze, colaje și filmulețe cu lucrările realizate de copii, a fost descris modul de lucru.

Elevii și-au imaginat continuarea poveștii propuse în proiect, au creat și au spus propriile povești despre anotimpuri, au participat la jocuri de rol, interpretând personajele poveștii și elemente din natură, au folosit tehnici diverse pentru obținerea produselor finale (pictură, desen, colaj, Origami, fotografie, adunarea materialelor din natură, sortarea lor, practicarea unor jocuri online), au cooperat în cadrul grupelor formate, au stabilit relații de prietenie cu elevi din alte școli, și-au exersat competențele digitale. Prin toate activitățile derulate în proiect s-au dezvoltat creativitatea, cooperarea, relațiile de prietenie și abilitățile de viață pentru elevii participanți. Și eu ca dascăl am învățat multe lucruri din experiența partenerilor de proiect și sunt recunoscătoare pentru asta.

Unitățile de măsură – activitate practică la clasa a III-a

Prof. înv. primar Moș Ileana

Școala Gimnazială "Lucian Blaga" Baia Mare

La clasa a III-a, la disciplina Matematică, am folosit activitatea practică pentru recapitularea unităților de măsură pentru lungime, pentru volumul lichidelor și pentru masa corpurilor.

Competențele specifice exersate au fost:

4.1. Utilizarea unor instrumente şi unităţi de măsură standardizate, în situaţii concrete;

4.2. Operarea cu unităţi de măsură standardizate, fără transformări.

Scopul activității a fost exersarea modului de folosire a intrumentelor și unităților de măsură pentru lungime, volumul lichidelor și masa corpurilor.

Obiectivele activității au fost ca elevii să utilizeze corect instrumentele de măsură pentru lungime, volumul lichidelor, masa corpurilor, să calculeze și să compare rezultatele măsurătorilor.

Materialele necesare au fost: găleată de 10 litri, vas gradat de 1 litru, sticle de 1 litru, de 500 ml, de 2 litri sau 2,5 litri, căni de plastic de 250 ml, pahare albe de plastic de 200 ml, seringă de 8 ml (de la medicamente), pahare de 20 ml (de la medicamente), pâlnie, ruletă, metrul tâmplarului, liniar, cântar de bucătărie, rechizite, mobilierul din clasă, bilețele cu sarcini de lucru, instrumente de scris. Unele sticle au fost pline cu apă, altele au fost goale. În găleată s-a turnat apa din paharele sau cănile ce trebuiau golite.

Ca mod de organizare, am folosit activitatea în perechi. Elevii erau așezați câte 2 în bancă și au extras câte 2 bilețele cu sarcini de lucru. Întâi au rezolvat un bilețel, apoi al doilea. Au hotărât împreună în ce ordine rezolvă cerințele. Ei au putut alege cum se organizează: cine ține sticla și cine ține paharul; cine măsoară lungimea și cine notează sau calculează; cine ține paharul și cine folosește seringa sau paharul de la medicamente; cine cântărește obiectele și cine notează masa lor etc. Elevii s-au putut ajuta între ei, încât să învețe și cei care nu știau.

Sarcinile de lucru au fost scrise pe bilețele și tot acolo trebuia să noteze elevii rezultatele măsurătorilor sau calculele corespunzătoare rezolvării cerinței.

Voi enumera sarcinile de lucru care au fost scrise pe bilețele:

- Măsurați lungimea clasei!
- Măsurați lățimea clasei!
- Măsurați înălțimea fiecărui dulap!

- Calculați perimetrul ușii!
- Calculați perimetrul tablei albe!
- Calculați perimetrul catedrei!
- Calculați perimetrul a două bănci lipite laolaltă!
- Calculați perimetrul unei bănci!
- Calculați perimetrul feței dulapului cu 10 uși!
- Măsurați lungimea, lățimea și înălțimea dulapului din fața clasei!
- Calculați perimetrul feței dulapului alb!
- Câte pahare se pot umple din sticla de 2 litri?
- Câte pahare se pot umple din sticla de 1 litru?
- Câte căni se pot umple din sticla de 2,5 litri?
- Câte pahare se pot umple din sticla de 2,5 litri?
- Câte pahare de 20 ml pot umple paharul alb (200 ml)?
- Câte seringi de 8 ml pot umple paharul alb?
- Câte pahare de 20 ml pot umple cana (250 ml)?
- Câte pahare se pot umple din sticla de 500 ml?
- Câte pahare pot umple vasul de 1 litru?
- Câte căni pot umple vasul de 1 litru?
- Cântăriți un caiet, un stilou și o radieră! Comparați masa lor!
- Cât cântăresc împreună manualul de Matematică și caietul de pătrățele?
- Cântăriți penarul tău și al colegului de bancă! Comparați masa lor!
- Cântăriți 5 obiecte diferite din penar și notați masa lor!
- Cântăriți o sticlă de jumătate de litru plină cu apă! Ce observați?
- Cântăriți un caiet de linii și un caiet de pătrățele! Ce observați?
- Cântăriți manualul de Limba și literatura română și manualul de Matematică! Comparați masa lor!

După ce și-au citit sarcinile de lucru de pe bilețele, elevii au știut ce au de făcut. Elevii care au avut de măsurat lungimea, și-au luat instrumentele de măsură și au lucrat în pereche sarcinile lor.

La măsurarea volumului lichidelor am lucrat frontal. Perechile au venit în față pe rând și au rezolvat cerințele de pe bilețelele lor. Elevii din bancă au observat cum se măsoară volumul lichidelor, au putut estima oral rezultatele măsurătorilor și a trebuit să noteze pe caiet, la alegere, 5 cantități măsurate (de exemplu: sticla de 2 litri = 10 pahare; sticla de 1 litru = 5 pahare; sticla de 2,5 l = 10 căni; paharul alb = 10 pahare de 20 ml etc).

După măsurarea volumului lichidelor, am trecut la măsurarea masei corpurilor. Elevii care au avut aceste sarcini, au venit pe rând și au măsurat obiectele alese, iar elevii din bancă au observat măsurătorile și a trebuit să noteze pe caiet cât cântăresc 5 obiecte.

La final am verificat rezolvarea sarcinilor cu măsurarea lungimii și am scris pe tablă și pe caiet calculul perimetrului pentru 3 obiecte alese de elevi.

Am observat că elevilor le-a plăcut foarte mult să cântărească obiecte. La măsurarea lungimii și la calculul perimetrului, unii elevi au întâmpinat dificultăți. Pentru măsurarea volumului lichidelor a fost nevoie de supravegherea și îndrumarea dascălului.

Am constatat că e nevoie să reluăm activitatea și în altă zi, pentru a fixa mai bine modul în care măsurăm lungimi și capacitatea lichidelor. Am recomandat elevilor să își ajute mămicile la preparat prăjituri pentru a exersa măsurarea masei corpurilor sau a capacității lichidelor.

Activitățile practice sunt îndrăgite de copii și la școală, și acasă.

Valorificarea creativităţii pentru combaterea abandonului şcolar

Prof. ed. timpurie, Munteanu Mariana
Grăd. cu P.P. nr. 1, Motru, Gorj

Elevii prezintă o serie de motive pentru abandonarea școlii, prin urmare soluțiile sunt multidimensionale. În continuare vom prezenta 15 strategii eficiente (identificate de NDPC/N) care au cel mai mare impact pozitiv asupra reducerii abandonului școlar. Aceste strategii par a fi independente, însă funcționează bine împreună și se suprapun frecvent. Deși pot fi puse în aplicare ca strategii de sine stătătoare, rezultatele pozitive sunt mult mai vizibile când se dezvoltă și se implementează planuri de îmbunătățire care să includă majoritatea sau toate aceste strategii.

Creativitatea este deseori privită ca un proces misterios, ce caracterizează un număr restrâns de artişti şi inventatori geniali în marile momente de inspiraţie. În fapt noi toţi suntem prezumtivi creativi. Ori de cate ori rezolvăm o problemă într-o manieră inedită sau descoperim o noua utilitate a unui obiect banal este solicitată într-un grad mai mare sau mai mic capacitatea noastra creativă. Fiind o rezultanta a functionarii optime a intregii personalitati, creativitatea sintetizeaza factori multipli de natura: intelectuala, motivationala, emotionala si atitudinala. Unul din motivele de baza ale explorarii creativitatii in cadrul orelor de consiliere il constituie identificarea unor modalitati diverse de stimulare si recompensare a comportamentului creativ al elevilor in scoala. Anticipam ca finalitatea unor astfel de metode se va concretiza in transferul acestui stil de abordare al realitatii si in domenii care presupun rezolvarea de sarcini extrascolare. Oamenii creativi manifesta aceasta abilitate intr-un domeniu specific. La fel cum exista diverse tipuri de inteligenta, exista si tipuri specifice de creativitate (creativitate tehnica, creativitate artistica, creativitate stiintifica) (Gardner, 1984). Daca, insa inteligenta vizeaza mai degraba abilitatea de-a invata lucruri noi si de-a relationa lucrurile existente, creativitatea presupune conceperea unor lucruri care nu au existat anterior sau nu au corespondent in realitate. Implicatia de aici este ca o mare parte din oamenii creativi sunt inteligenti insa reciproca nu este adevarata. Orice proces de creatie incepe prin **sesizarea unei probleme**. Sesizarea problemei genereaza o stare de indoiala, care devine mobilul activitatii de analiza si de cautare a solutiei.Uneori pentru a fi creativi trebuie sa fim necritici, liberi, spontani, alteori analitici, depunand un efort sustinut de cautare a unor solutii inedite.Exista cazuri in care pregatirea se incheie fara a se ajunge la o solutie definitiva, cand toate posibilitatile au fost epuizate. De exemplu, zecile de variante ale unui creator liric, care potriveste cuvintele si efectele poetice pentru a concepe un poem, sau incercarile recurente ale unui elev in vederea redactarii unui nuvele.

Faza urmatoare consta intr-o perioada de asteptare, aparent pasiva, cand se revine in mod inconstient asupra problemei - faza de **incubatie**. Eforturile constiente de rezolvare ale unei probleme insurmontabile creeaza un sentiment de frustrare. Aceasta traire face ca gandurile legate de problema respectiva sa fie deplasate in inconstient.

O metoda eficace de invatare a acestei stari de abandon consta in dezvoltarea la elevi a capacitatii de alternanta a eforturilor constiente cu cele intuitive. In acest scop se poate recurge la realizarea unor lectii improvizate. Pe parcursul derularii lor profesorul poate identifica cu ajutorul elevilor solutii posibile, chiar fanteziste la probleme noi chiar si pentru el insusi. In felul acesta elevii vor fi provocati sa formuleze intrebari si opinii personale si chiar sa provoace anumite dispute. Aceste activitati sunt eficiente, nu atat in privinta deprinderii procedeelor tehnice, cat in parcurgerea impreuna cu persoana adulta a intregului drum sinuos de solutionare. Se poate vorbi in acest caz de o focalizare preponderenta pe proces si nu pe produsul finit

(Radu, 1991)

In concluzie, procesul de creatie nu urmeaza in general un tipar unic. Modalitatile de realizare ale unui produs nou si valoros sunt variate, purtand amprenta personalitatii fiecarei persoane.

Este stiut faptul ca, in general copiii sunt creativi, prezentand o bogata imaginatie, invatand prin explorare, risc, manipulare, testare si modificare. Insa odata ce intra in scoala gandirea lor divergenta se transforma insidios in contrariul ei si anume intr-o gandire de tip convergent. Acest tip de gandire orienteaza demersurile rezolutive spre **un mod unic** de rezolvare a unei probleme.

Gandirea convergenta prin faptul ca solicita raspunsuri predictibile are ca efect declinul curiozitatii si al cautarilor creative. Pentru a dezvolta gandirea creativa e important sa starnim curiozitatea elevilor, incurajandu-i mai degraba sa formuleze intrebarea "de ce?" decat acel submisiv "da, am inteles". Ca atare scoala nu trebuie sa se limiteze doar la a transmite cunostinte si a-i face pe elevi sa evite esecul scolar, ci mai mult trebuie sa-si asume si rolul de a-i ajuta pe elevi sa-si descopere propriile potentialitati.

Sistemul educational autohton frecvent nu numai ca nu incurajeaza, ci uneori chiar inhiba activitatile creatoare ale elevilor in clasa, prin cultivarea unui comportament stereotip. Elevii creativi sunt frecvent considerati de catre dascali o sursa de indisciplina in scoala. Se constata deseori la profesori tendinta de a aprecia elevii "creativi" ca fiind mai putin simpatici decat media elevilor.

Pornind de la o succesiune de observatii realizate in cadrul scolii au fost identificati o serie de **factori cu efect inhibitor** asupra comportamentului creativ al elevilor.

Prima categorie de factori circumscrie anumite ***caracteristici ale elevilor:***

Acesti factori inhibitori pot lua forma unor blocaje de natura emotionala, de natura culturala si perceptiva.

- intoleranta fata de opiniile colegilor. In scopul atenuarii acestei tendinte e necesar sa-i ajutam pe elevi sa-si dezvolte toleranta pentru nou, unic si chiar pentru unele idei bizare;
- perceptia de sine devalorizanta, surprinsa adesea in afirmatii de genul: "Nu sunt o persoana creativa", "Nu am facut niciodata nimic deosebit". Incurajandu-i pe elevi sa-si

reconsidere aceste autoevaluari negative recurgand la alternative de genul: "Sunt original", "Nu-mi pasa ceea ce gandesc altii despre modul cum vad eu lucrurile" va duce la cresterea nivelului de creativitate al elevilor. Elevii pot fi invatati ca intr-o anumita situatie se poate actiona in *diferite* moduri. Dezvoltarea acestei deprinderi va induce la elevi: (a) o stimulare a gandirii creative, (b) cresterea stimei de sine si (c) reducerea nivelului de anxietate in cazul necesitatii rezolvarii unor sarcini slab structurate;

- frica de ridicol are un efect paralizant; din dorinta de a nu face greseli, de a nu te expune, de a nu fi criticati, unii elevi prefera sa nu actioneze, sa stea in umbra;
- conformismul si dependenta excesiva de opiniile altora, dorinta de a te ajusta valorilor si modelelor sociale;
- incapacitatea de a se interoga asupra evidentului

 tendinta de a interpreta orice structura ca fiind inchisa. Aceasta tendinta rezulta frecvent din modul de prezentare al materialului didactic de catre profesor. Acest material comporta frecvent un caracter static si suficient, nu invita si uneori nici nu permite interpretari sau interogatii;

Alti factori inhibitori ai creativitatii tin de ***profesor:***

- anumite tipare comportamentale ale profesorului cum ar fi: sanctionarea indraznelii de a pune intrebari incomode, accentul exagerat pus in clasa pe competitie, critica prematura;
- utilizarea de catre profesor a unor "fraze ucigase" de genul: "asta nu e logic", "cine stie raspunsul corect?", "poti s-o dovedesti?", prea academic/demodat/extravagant (Selnow, 1997);
- accentul pus in scoala pe reproducere, neaprecierea suficienta a originalitatii. Distingem astfel: (a) profesori stimulativi, ce incurajeaza autoexprimarea, profesori disponibili si in afara orelor, si (b) profesori inhibitivi, lipsiti de entuziasm, hipercritici, rigizi si conservatori;

- profesori ce induc elevilor necesitatea lucrurilor sigure, indubitabile prin obiceiul de a insista pana cand obtin raspunsul anticipat de ei, in forma dorita.

O ultima categorie de factori se refera la ***sistemul de invatamant*:**

- supraincarcarea scolara;
- manuale dense si organizate deductiv, prezentand un extract de stiinta, cat mai concisa si sistematizata, dar in nemiscare, dandu-i elevului impresia ca omul a descoperit toate deodata. Astfel, enigmele pe care inteligenta omului nu le-a dezlegat nu isi au locul in manuale (Stoica,1983).

In concluzie, evaluarea frecventa de catre profesor in timpul orelor, accentul pus pe competitie, restrictionarea raspunsurilor posibile, incurajarea conformismului, pot reduce tendintele creative ale elevilor.

Climatul creativ

Exista cateva principii de recompensare a comportamentului creativ in scoala. Respectarea acestor principii reprezinta premisele instaurarii unui climat creativ la nivelul clasei. Desi aceste principii sunt recunoscute de un numar mare de profesori ca fiind importante, e surprinzator faptul ca ele nu sunt practicate de majoritatea profesorilor. Redam in continuare aceste principii:

1. Respectarea intrebarilor neuzuale

Nimic nu este mai recompensant pentru un copil care adreseaza intrebari decat raspunsul pe care-l primeste la intrebarile formulate, precum si faptul ca adultii iau in serios intrebarile lui. Copiii au nevoie **sa fie invatati cum**: sa formuleze o intrebare; sa se joace cu ea; s-o intoarca pe toate fetele privind-o din diverse unghiuri; s-o reformuleze; sa-si asume rolul de investigator, dincolo de nevoia de a primi raspunsuri imediate, tip cliseu din partea profesorului sau parintelui.

Profesorii se asteapta sa fie capabili intotdeauna sa dea raspunsuri prompte, chiar atunci cand nu dispun de un raspuns adecvat. Amanarea raspunsului creeaza o anumita tensiune interioara. Astfel se prefigureaza o dubla tentatie a profesorului fie: (a) sa ofere raspunsuri prefabricate imediat, fie (b) sa ignore intrebarile. Copiii formuleaza multe intrebari pentru care profesorul, cel putin pentru moment nu are un raspuns. Acest fapt ar trebui acceptat ca normal si dezirabil, dar el poate fi perceput sub forma unei amenintari la adresa securitatii profesorului.

2. Respectarea imaginatiei si ideilor inedite

Copiii creativi pot observa multe relatii si semnificatii, ce scapa profesorilor lor. Utilizarea ideilor elevilor in clasa creste interesul acestora, creeaza entuziasm si stimuleaza efortul.

3. Sublinierea valorii ideilor pe care le emit elevii

Dificultatea aplicarii acestui principiu consta in prejudecata celor mai multi profesori materializata in convingerea ca elevii nu sunt capabili sa produca idei originale, valoroase. Desigur acesti profesori nu vor fi in stare sa recompenseze comportamentul creativ al elevului in clasa. In scopul aplicarii acestui principiu se pot adopta unele din ideile elevilor in activitatile clasei. De asemenea, se pot utiliza modalitati de comunicare a acestor idei, multiplicandu-le si distribuindu-le clasei sau notandu-le intr-o carte a clasei

4. Oferirea de oportunitati de exprimare sau de lucru in absenta unor evaluari imediate

E dificil pentru multi profesori sa conceapa faptul ca nu este necesar sa evalueze imediat tot ceea ce fac elevii. Sunt necesare perioade de timp mai indelungate, pe parcursul carora o persoana sa aiba posibilitatea sa invete si sa se exprime in absenta 'amenintarii' unor evaluari imediate.
Evaluarea externa este deseori perceputa la modul negativ drept amenintatoare, fapt ce creeaza o atitudine defensiva si inhiba creativitatea.

In concluzie, creativitatea nu trebuie asimilata unei caracteristici specifice unor indivizi izolati, ci drept rezultanta a interactiunii optime dintre sistemul cognitiv al unei persoane si contextul sociocultural in care se dezvolta. Ca atare, un mediu armonios, care stimuleaza exprimarea libera poate contribui la dezvoltarea potentialului creativ al elevului. Un astfel de mediu se caracterizeaza prin urmatoarele componente: alocarea de catre profesor a unor resurse substantiale de timp in vederea dezvoltarii gandirii creative a elevilor, recompensarea ideilor si produselor creative, incurajarea riscului de-a oferi raspunsuri inedite, tolerarea unor raspunsuri gresite sau neasteptate, imaginarea unor alte puncte de vedere, explorarea mediului, interogarea unor fapte bine cunoscute sau unor asumptii, generarea unor ipoteze multiple, centrarea mai degraba pe idei mai generale decat pe fapte specifice, gandirea asupra procesului gandirii.

Bibliografie:

Baban, A. (2001). Consiliere scolara. Ed. Psinet, Cluj-Napoca.

Cosmovici, (1998). Psihologie scolara. Ed. Polirom. Iasi

Jurcau, N. (1999). Psihologie scolara. Ed. U.T. Press, Cluj- Napoca

Gage, J. si colab.(1992). Educational Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

Ionescu, M. si colab. (1998). Educatia si dinamica ei. Ed. Tribuna Invatamantului. Cluj-Napoca.

Lemeni, G. (2002). Surse de acuratete si iluzie in monitorizarea metacognitiva, Creier, Cognitie, Comportament, (3), 283-304.

Miclea, M. (1999). Psihologie cognitiva. Ed. Polirom. Iasi.

Mih, V. (2004). Intelegerea textelor. Aplicatii in domeniul educational. Ed ASCR, Cluj- Napoca.

Radu, I. (1977). Psihologie scolara. Ed. Stiintifica, Bucuresti.

Radu, I. si colab. (1992). Introducere in psihologia contemporana. Cluj- Napoca.

Radu, I. (2000). Strategii metagognitive in procesul invatarii la elevi, in " Studii de didactica aplicata", (coord. I. Radu, M.Ionescu, D. Salade) Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitara Clujeana.

Schaffer, H. R. ((2005). Introducere in psihologia copilului. Ed ASCR, Cluj-Napoca.

Slavin, R. E. si colab (2002). Educational Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

GHID PENTRU STUDENȚII FACULTĂȚII DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI, CU SPECIALIZAREA PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR ȘI PENTRU CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE



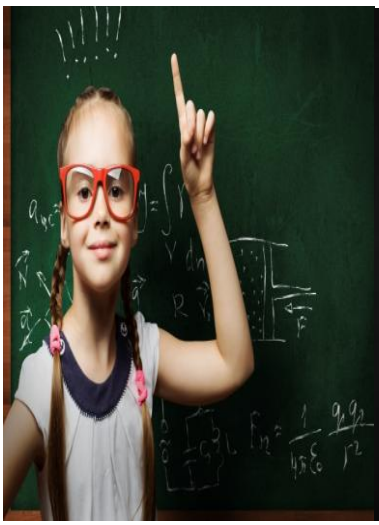
https://www.google.com/search?q=copii+increzatori&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiguKrHmP_3AhUdJcUKHXQ9DaQQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=544&dpr=1.5#imgrc=ASjzauMy3X6NBM, accesat în data de 27.05.2022

BUCUREȘTI
2022

1

GHID PENTRU STUDENȚII FACULTĂȚII DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI,
CU SPECIALIZAREA PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR
ȘI PENTRU CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE

STRATEGII DE FORMARE A STIMEI DE SINE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR


„90% din educație este încurajare." (Anatole France)

Daniela Neacșu

Gândit ca un obiectiv al lucrării de licență intitulată „Strategii de formare a stimei de sine la elevii din ciclul primar", acest ghid își propune să vină în sprijinul studenților FPSE care se pregătesc să devină profesori pentru învățământul primar și preșcolar, dar și al cadrelor didactice intrate de curând în învățământ. Desigur, el poate fi consultat, în egală măsură, de orice cadru didactic sau persoană implicată în creșterea și educarea unui copil dornică să creeze un mediu propice învățării, să se implice în formarea și dezvoltarea stimei de sine a elevilor sau copiilor săi, pe fondul cărora vor obține, cu siguranță, îmbunătățirea performanțelor școlare ale acestora.

Ca tânăr student, ești asaltat de informații noi, de ritmul trepidant, alert, al vieții academice. Știu că ai ales această facultate din dragoste pentru copii, din dorința de a dărui din entuziasmul și din cunoștințele tale celor mici, din pasiune pentru această profesie nobilă. Nu este ușor, dar nu deznădăjdui! Recompensele sunt pe măsură! Și nu, nu mă refer la cele materiale, cum prea bine știi, ci la acele mărunte bucurii oferite de cei mici în fiecare zi.
Străduința ta de a le fi alături tot timpul, de a-i învăța, de a le fi un bun exemplu prin atitudine, comportament, corectitudine, mod de interacțiune cu alții sau de soluționare a conflictelor, nu va rămâne trecută cu vederea. Ei sunt atenți la tot ce facem noi, chiar dacă uneori nu suntem conștienți de acest lucru. Răsplata nu va întârzia să apară! Gesturile lor de afecțiune, manifestate prin îmbrățișări calde, declarații de prețuire, zâmbete, felicitări-surpriză la începutul sau finalul unei zile de școală, rezultate școlare excelente și dorința de a învăța lucruri noi, sunt recompense ce nu pot fi niciodată cuantificate pecuniar, care ne hrănesc sufletele, ne mențin entuziasmul și energia pentru a fi mereu mai buni pentru ei.

Iată de ce toate acestea ne dau speranță și ne obligă să contribuim, ca dascăli, la formarea unei stime de sine sănătoase pentru elevii noștri.

Un proverb chinezesc spune că „ dacă faci planuri pe un an, seamănă grâu; dacă faci planuri pe un deceniu, plantează pomi, iar dacă faci planuri pentru o viață, învață-i și educă-i pe oameni!" Avem, așadar, ca profesori, o datorie față de societate pe termen lung prin tot ceea ce facem.

A educa copiii la școală, nu se limitează doar la a le transmite informații din cărți, din manuale, ci de a le trasa repere morale, civice, atitudinale, caracteriale. Pe scurt, a-i învăța să devină Oameni. Putem noi oare face toate aceste lucruri fără ca noi, formatorii lor, să fim un bun exemplu în acest sens? Puțin probabil. De ce ? Pentru că, da, pentru o scurtă perioadă de timp, poți simula tot acest comportament pe care vrei să-l transmiți, însă, mai mult ca sigur, la un moment dat, vei fi deconspirat și atunci, toate eforturile tale ulterioare vor fi zadarnice, odată ce copiii și-au pierdut încrederea în tine. Sigur că nu suntem perfecți, că nu putem oferi un model imbatabil! Este însă nevoie să ne străduim să evoluăm, să ne dorim schimbarea noastră în mai bine, pentru a le fi lor de folos, și să acționăm în această direcție.

De asemenea, nu trebuie să ne ascundem limitele, slăbiciunile (nu toate, evident!), ci, dimpotrivă, trebuie să le arătăm, să le dezvăluim copiilor, în măsura în care considerăm că acest lucru le poate fi util. Îi învățăm astfel, că oricine, chiar și Doamna (sau Domnul), are puncte slabe, că nu se sfiește să le recunoască, să le accepte, dar că nu se resemnează să rămână în acest punct, ci depune eforturi pentru a le îndrepta sau a aduce îmbunătățiri. Acesta este un bun exemplu de abordare, pe care elevii nu îl vor uita niciodată și din care vor învăța care ar fi modul de abordare potrivit pentru situațiile în care nu se simt tocmai confortabil.
Așadar, conștientizare, acceptare, plan de măsuri pentru remedierea situației și acțiune!

Lucrarea de licență despre care vă povesteam la început, a fost realizată prin intermediul a două metode principale de cercetare: un chestionar adresat cadrelor didactice din învățământul primar și un cvasi-experiment pentru care am folosit metoda observației, a conversației psihopedagogice și a studiului de caz. (Veți învăța și voi despre toate acestea în facultate. Doar denumirile sună puțin pompos și academic, dar, în fapt, nu este deloc greu! Iar profesorii noștri

sunt alături de voi în tot acest proces, îndrumându-vă permanent! Și o spun cu mare, mare sinceritate! Trebuie doar ca voi să vreți, să fiți prezenți, să vă implicați și să valorificați orice oportunitate de învățare ivită! Curaj și încredere! Se poate și veți reuși!)

Sfaturile și gândurile bune pe care le regăsiți în acest mic ghid sunt rezultatul unei munci de aproximativ opt luni de cercetare, obținute, parțial, prin intermediul răspunsurilor cadrelor didactice din învățământul primar la chestionarul amintit, parțial, din experiența personală și profesională acumulată în urma aplicării cvasi-experimentului, dar și a cunoștințelor dobândite în timpul facultății. Toate acestea vă sunt dăruite cu toată dragostea, în speranța că le veți găsi utile și le veți aplica la catedră și, de ce nu, cu proprii voștri copii (atunci când îi veți avea). Țin să precizez că multe dintre cadrele didactice respondente au o vechime în învățământ de peste un deceniu, iar altele, de peste 20 de ani.

Acestea fiind spuse, este bine să considerați importante următoarele:

În primul rând, trebuie să aveți în vedere că elevii învață mult mai bine și înregistrează progrese dacă li se creează un fond emoțional adecvat. Ce înseamnă acest lucru? Înseamnă că nu poți începe să predai lecția pe care ți-ai propus-o, de exemplu, dacă toți copiii sunt agitați pentru că s-a petrecut ceva în clasă sau în școală; întâi trebuie clarificate aceste aspecte (cu riscul de a pierde puțin timp) și, mai apoi, se poate continua.

De asemenea, înseamnă să fii tot timpul pozitiv, entuziast (chiar dacă nu ți-e bine! Lași problemele personale la ușa clasei atunci când intri! Chiar le poți oferi și lor acest sfat!).

Arată-ți interesul atunci când vezi un elev trist, care are un comportament schimbat față de cum era în alte zile. Nu trece cu vederea aceste aspecte! Rămânerea lui în această stare de fapt pentru o perioadă îndelungată, poate duce către scăderea randamentului școlar și, în cazuri foarte grave, la dezinteres față de activitățile școlare sau chiar la abandon școlar. Află cauza și acționează în măsura posibilităților!

Suntem asemănători și, totuși, diferiți. Fiecare dintre noi este unic. Așadar, și procesul învățării este la fel. Strategiile didactice sunt numeroase, însă ele trebuie aplicate diferențiat,

personalizat. Cu timpul, vom deprinde abilitatea de a ne adresa fiecărui copil, individualizat, răspunzând propriilor sale nevoi de învățare. Vei învăța, la rândul tău, că fiecare învață în propriul său ritm, că unii copii învață mai bine folosind stilul vizual (adică, văzând,observând informația scrisă și, nu numai: texte, fotografii, scheme, desene etc), alții pe cel auditiv (auzind; putem apela la înregistrări audio ale textelor-suport, de pildă) sau pe cel kinestezic(aici, verbul reprezentativ este a face; deci, învață cel mai bine făcând („learning by doying" - cum spunea și pedagogul J. Dewey -, printr-o experiență fizică, cum ar fi realizarea unei machete, jocul , folosirea, la orele de matematică, pentru înțelegerea și reprezentarea mentală mai bună a diverselor operații matematice, a unor obiecte din universul apropiat al copilului; de exemplu, tăierea unui măr în două sau patru părți egale pentru a facilita înțelegerea fracțiilor sau a boabelor de fasole ori de cafea, a ghindelor, alunelor, nucilor, pentru adunare, mulțimi ș.a. Și exemplele pot continua. Important este să dăm frâu liber imaginației noastre și să ne gândim cum putem facilita procesul învățării) și, mai nou, pe cel olfactiv (folosind mirosul; putem apela, spre exemplu, la o esență de scorțișoară, mere sau portocale iarna, atunci când predăm o lecție legată de sărbătorile specifice acestui anotimp).

De altfel, noi toți folosim aceste stiluri de învățare, însă unul dintre ele este predominant. Trebuie să cunoaștem aceste realități demonstrate științific și să predăm astfel încât să acoperim această paletă de modalități diferite de învățare, pentru ca toți elevii să poată acumula informațiile primite.

Metodele de cercetare aplicate au relevat faptul că elevii care au o stimă de sine crescută, fără a se supraaprecia în mod nejustificat, înregistrează și o creștere a randamentului școlar, spre deosebire de aceia care se subestimează în mod constant.

Dicționarul explicativ al limbii române definește cuvântul stimă ca fiind acel „sentiment de prețuire, de respect determinat de meritele sau de calitățile cuiva sau a ceva". Prin extensie,

stima de sine reprezintă acel sentiment de respect, de prețuire față de tine însuți/însăți, pornind de la calitățile, meritele, realizările tale.

Dar cum se formează aceasta? Parte prin propria percepție și observare a realităților din jurul nostru, parte din modul în care suntem percepuți de cei din jurul nostru și de cum aceștia ne transmit aceste informații.

În anii copilăriei noastre, dar mai cu seamă ai școlarității mici, stima de sine pe care ne-o formăm este strâns legată de modul în care adulții importanți din jurul nostru (părinți, profesori, poate frați mai mari sau rude) ne văd și cum ne aduc la cunoștință acest lucru. Dacă vom auzi des că suntem numiți proști, leneși, incapabili, grei de cap...și exemplele pot continua, vom sfârși prin a da crezare acestor etichete și a ne complace în această situație, confirmând-o, într-un final. Dacă, însă, fiecare mică realizare de-a noastră este apreciată, lăudată, încurajată, vom dori să perseverăm în a face fapte bune și a fi mai buni în fiecare zi, transformând, în acest mod, motivația extrinsecă pentru învățare, într-una intrinsecă, formându-ne o stimă de sine pozitivă.

Pentru a forma o astfel de stimă de sine sănătoasă elevilor, este potrivit ca un cadru didactic să conștientizeze că aceasta se clădește pe o bună cunoaștere de sine. Pentru a se cunoaște cât mai bine, elevul trebuie să-și descopere atât punctele forte, cât și pe cele slabe, să le dezvolte și valorifice pe cele forte, insistând asupra celor unde nu excelează, acordând mai mult timp și efort pentru îmbunătățirea acestora. Nu trebuie să renunțe, ci să fie perseverent în scopul propus. Potrivit cadrelor didactice chestionate, acest demers presupune :

- ★ încurajări frecvente (Însuși Anatole France considera că „90% din educație este încurajare.");
- ★ aprecieri verbale constante;
- ★ feedback pozitiv pentru orice realizare, oricât de insignifiantă am aprecia-o noi;
- ★ organizarea de activități specifice prin care să conștientizeze calitățile pe care le au;
- ★ evidențierea progresului personal;

- ★ recompense sub forma unor stickere (nu se vor oferi bomboane!);
- ★ mesaje personalizate;
- ★ individualizarea sarcinilor didactice;
- ★ dezvoltarea inteligenței emoționale (prin diverse jocuri, discuții despre propriile emoții și despre cele ale colegilor sau persoanelor din jurul lor prin conștientizare, verbalizare, acceptare, găsirea unor modalități de depășire și rezolvare a emoțiilor negative);
- ★ valorizarea exemplelor și situațiilor pozitive realizate de copiii introvertiți;
- ★ valorizarea situațiilor optime pentru copiii cu CES;
- ★ implicarea în activități;
- ★ dezvoltarea încrederii în sine a elevilor, a curajului. Poveștile moralizatoare, jocurile de rol, dramatizările și-au dovedit eficiența. Acestea din urmă, sunt importante prin oferirea unui spațiu sigur de exprimare și înțelegere a emoțiilor.
- ★ expunerea eset o metodă foarte bună pentru a spori încrederea în sine a elevului. Cu cât acesta este expus la relaționarea cu ceilalți elevi, la discuții, dezbateri, acesta devine nu doar mai încrezător în sine și în exprimarea propriei opinii, ci și un comunicator mai bun, mai empatic;
- ★ creșterea competențelor comunicării orale;
- ★ utilizarea metodelor activ-participative implică mai mult elevii, iar ei simt că sunt importanți în ceea ce fac, că aportul lor este necesar și apreciat;
- ★ notarea punctelor forte (se poate ține chiar un jurnal al acestora, plecând de la întrebări ca: „Ce am făcut bine azi?", „Ce îți place cel mai mult?", „De ce/când te-ai simțit bine astăzi?" etc);
- ★ notarea punctelor slabe (pe același model ca cel de sus; „Hai să vedem! Aici de ce crezi că nu te pricepi? Ce am putea să facem în acest sens? Putem îmbunătăți? Cum? Hai să încercăm!");

- ★ rememorarea momentelor în care au reuşit cu adevărat într-o activitate, sarcină didactică (concret, când îi lăudăm, să ne referim la acel moment în care el/ea a reuşit să facă ceva anume);
- ★ să le spunem ce apreciem la ei;
- ★ să îi învăţăm să-şi manifeste, la rândul lor, aprecierea faţă de colegi ori de câte ori consideră potrivit sau să instituim un obicei la finalul unei zile de curs sau o dată pe săptămână/lună;
- ★ să includem jocul şi joaca în procesul instructiv-educativ;
- ★ conversaţia (este necesară şi indispensabilă pentru exersarea unei bune comunicări, precum şi a armonizării relaţiilor cu cei din jur);
- ★ comunicarea deschisă, onestă. Elevii apreciază atunci când eşti onest cu ei;
- ★ critica constructivă; astfel, elevul descoperă unde se poziţionează în procesul învăţării, ce urmează să facă şi ce trebuie să adapteze;
- ★ respectul reciproc (stabilirea unor limite şi reguli de bună purtare sunt binevenite);
- ★ diversificarea şi alternarea sarcinilor de lucru;
- ★ afişarea afecţiunii, a empatiei;
- ★ simularea unor situaţii;
- ★ învăţarea colaborativă;
- ★ utilizarea metodelor interactive (metoda pălăriilor gânditoare, Frisco, brainstormingul, predarea reflexivă, controversa creativă, schimbă perechea sau cercurile concentrice, metoda mozaicului, metoda RAI, Fishboning etc);
- ★ menţinerea unei legături strânse între familie şi şcoală;
- ★ încurajarea elevilor printr-un discurs calm şi atent ales; (puteţi apela şi la conversaţia euristică, adică, prin întrebări dirijate către un scop ales, îndrumaţi copiii astfel încât

să găsească singuri răspunsurile- le dezvoltați, în acest fel, gândirea, imaginația, spiritul critic, capacitatea de reflecție);

- ★ asigurarea elevilor că, la nevoie, pot găsi oricând un sprijin în profesorul lor (Atenție! Această promisiune trebuie și onorată!);
- ★ tehnica autoevaluării înainte de a le oferi rezultatele unor teste;
- ★ să fie încurajați să scrie în compuneri despre experiențe reale și să le povestească colegilor din întâmplările personale;
- ★ argumentarea, dezbaterea, comentarea de texte, de imagini sau de filme;
- ★ discuții despre diverse probleme din sfera de interes a elevilor, care îi preocupă, îngrijorează și găsirea unor posibile soluții la acestea;
- ★ atitudine binevoitoare, indiferent de situație, dar cu stabilirea unor limite clare;
- ★ fermitate mângâietoare, nu restrictivă, îmbinarea utilului cu plăcutul;
- ★ să dăm valoare copilului; el trebuie solicitat în sarcini didactice la care este bun, talentat, creativ;
- ★ evitarea solicitării rezolvării unor sarcini care le-ar diminua stima de sine sau l-ar pune în situații delicate, stânjenitoare;
- ★ să le amintim, la finalul unei zile, ce am apreciat la ei în ziua respectivă;
- ★ participarea la activități în echipă; prin aceasta, putem arăta elevilor că fiecare poate fi util în rezolvarea unei sarcini, că își poate ajuta colegii folosindu-și abilitățile și, de asemenea, că poate primi ajutor, la rândul lui.

Sfaturi pentru beneficiarii acestui ghid:

Lecturați, interiorizați și însușiți-vă aceste sfaturi prețioase!

Nu ezitați să le utilizați frecvent și să le îmbinați armonios, în funcție de context, de-a lungul întregii voastre cariere didactice !

Vreți să aduceți o schimbare în bine în domeniul educațional, să fiți mândri de ceea ce au devenit peste ani elevii pe care i-ați îndrumat și să aveți certitudinea că aceștia își vor aduce aminte cu nostalgie, cu dor și drag de voi? Atunci, investiți timp, efort și energie în formarea voastră personală și profesională, încercați să fiți zi de zi mai buni pentru a-i putea forma așa cum se cuvine!

Deveniți modele din toate punctele de vedere!

Merită!

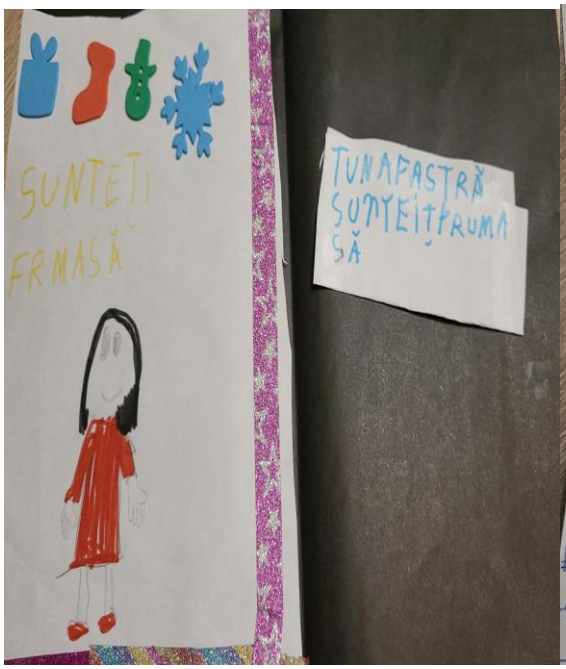
Cu drag, colega voastră,

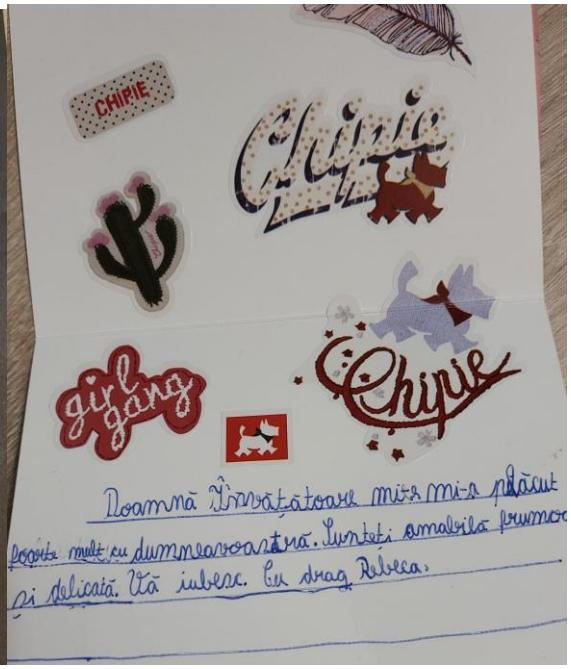
Daniela Neacșu!

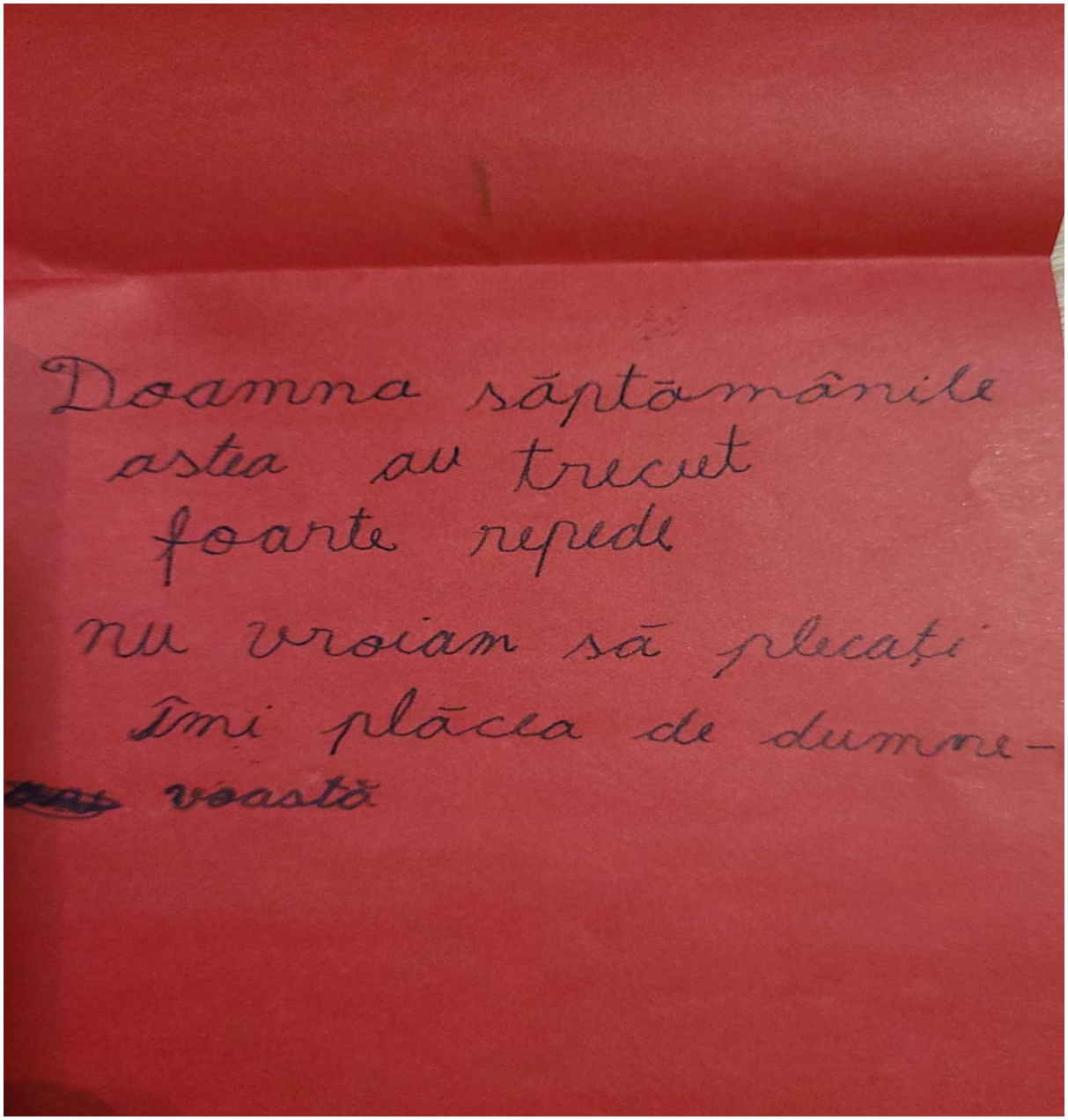
Iată și câteva dintre amintitele bucurii ale profesiei de dascăl, primite de la elevii clasei a II-a, în cadrul căreia s-a desfășurat o parte a cvasi-experimentului:

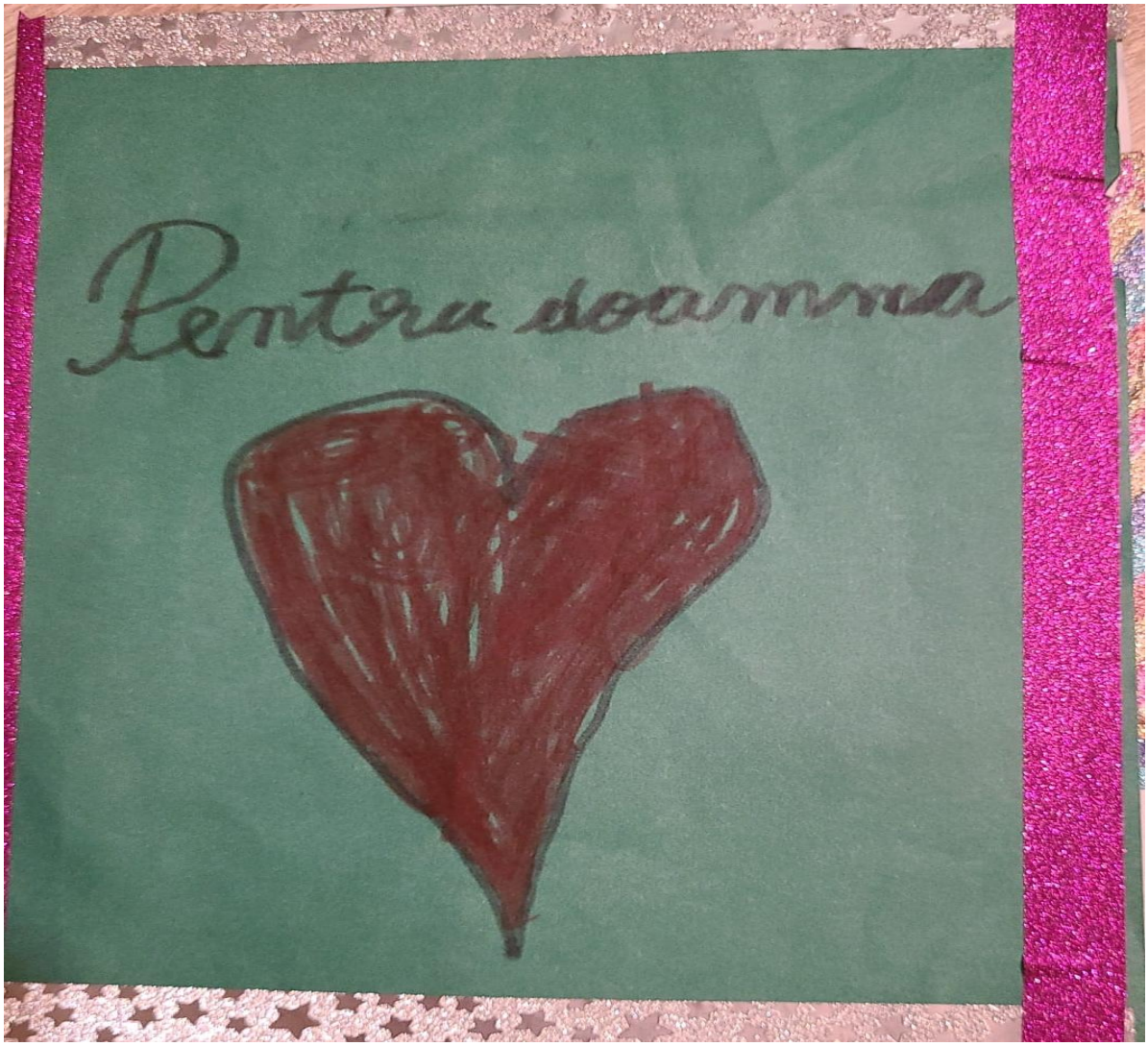
11

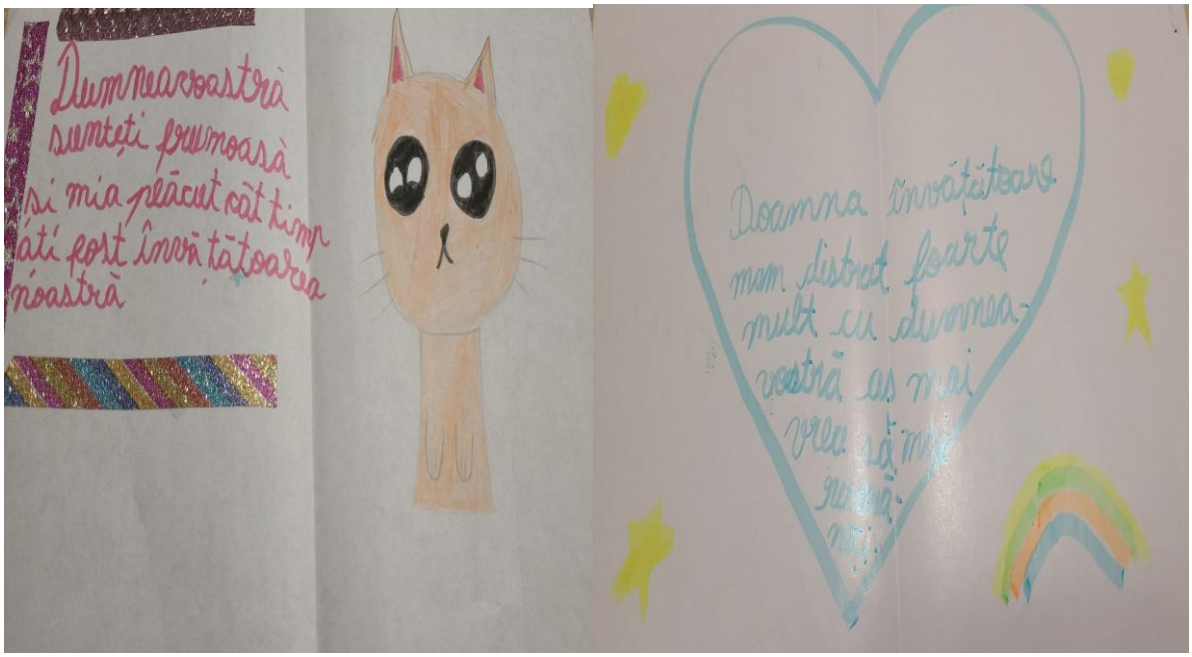

FELIX


SUNTEȚI
FRUMOASĂ
TU NU AI FAȘTE
SUNTEȚI PRUMA
SĂ


CHIPIE
Chipie
girl gang
Chipie
Doamnă învățătoare mie mi-a plăcut
scoala mult cu dumneavoastră. Sunteți amabilă frumoa
și delicată. Vă iubesc. Cu drag Rebeca.


Doamna săptămânile
astea au trecut
foarte repede
nu vroiam să plecați
îmi plăcea de dumne-
voastă


Pentru doamna


Dumneavoastră
sunteți frumoasă
și mi-a plăcut cât timp
ați fost învățătoarea
noastră
Doamna învățătoare
mam distrat foarte
mult cu dumnea-
voastră as mai

Am simțit un progres mintal, și chiar și emoțional cu dumneavoastră, și dacă am stat cu dumneavoastră 'mici măcar o săptămână, acea săptămână a fost cea mai lejeră din viața mea !

100/10





https://www.google.com/search?q=pisica+in+oglind%C4%83&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj5hoqNmv_3AhWBNuwKHUYNDsIQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1280&bih=544&dpr=1.5#imgrc=FFs5PaIZ1aZQmM, accesat in data de 27.05.2022

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

Exemple de bune practici pentru cultivarea creativității

Creativitatea pedagogică se manifestă prin crearea unor contexte de învățare deschise, colaborative și ancorate în probleme reale.

Design Thinking aplicat problemelor comunitare: Elevii parcurg etapele de empatizare, definire, ideare, prototipare și testare pentru a propune soluții la o problemă locală (ex. reducerea risipei alimentare în școală, reamenajarea spațiului verde). Accentul cade pe iterație și gândire divergentă.

Proiecte transdisciplinare de tip STEAM: Abordarea unei teme unice (ex. arhitectura sustenabilă) prin integrarea științelor, tehnologiei, matematicii și artelor plastice. Elevii construiesc machete funcționale folosind materiale reciclabile, calculând totodată eficiența energetică și impactul vizual.

Tehnica „Provocării inversate” (Reverse Brainstorming): În loc să caute soluții directe, elevii generează moduri în care ar putea agrava o problemă (ex. „Cum am putea distruge complet un ecosistem?”), urmată de inversarea fiecărui punct identificat pentru a descoperi măsuri preventive inovatoare.

Task-uri cu final deschis și evaluare de produs: Înlocuirea referatelor clasice cu formate creative: podcasturi educaționale, expoziții interactive, ghiduri grafice sau mini-documentare video realizate de elevi.

Instrumente practice pentru dezvoltarea reflecției pedagogice

Reflecția structurală sprijină atât reglarea metacognitivă a elevilor, cât și perfecționarea continuă a profesorului.

Protocolul „Ce? Și ce dacă? Ce urmează?” (Rolfe et al.): Utilizat la finalul unei unități de învățare pentru a ghida sinteza:

Ce? — Descrierea factuală a celor învățate/experimentate.

Și ce dacă? — Identificarea semnificației personale, sociale sau științifice a informației.

Ce urmează? — Stabilirea modului în care noile cunoștințe vor fi transferate în contexte viitoare.

Jurnalul reflexiv de bord (Learning Log): Însemnări săptămânale structurate prin întrebări-ancoră: „Unde m-am blocat?”, „Ce strategie a funcționat cel mai bine?”, „Ce aș schimba dacă aș relua procesul?”.

Grupuri de inter-asistență și feedback colegial (Peer Observation & Video Reflection): Cadrele didactice înregistrează secvențe de 15 minute din propriile ore pentru a analiza, împreună cu un coleg mentor, dinamica întrebărilor adresate, timpul de gândire acordat elevilor și gestionarea situațiilor neprevăzute.

Matrice integrată: Exemple de bune practici la clasă

Nivel educațional	Metodă / Bună practică	Rulaj concret	Competențe cultivate
Primar	Colțul de filosofie pentru copii (P4C)	Dezbateri ghidate pornind de la o poveste ilustrată despre corectitudine, prietenie sau curaj	Empatie, exprimare nuanțată, ascultare activă
Gimnazial	Joc de rol și simulări istorico-etice	Proces simulat al unei decizii istorice controversate, unde elevii apără perspective multiple	Gândire critică, deconstruirea stereotipurilor, argumentare
Liceal	Învățare prin serviciu în folosul comunității (Service-Learning)	Identificarea unei nevoi a unui azil local și elaborarea unor ateliere creative de socializare	Responsabilitate civică, inteligență emoțională, rezolvare de probleme

Învăţarea ca Premisă a Formării şi Dezvoltării Personalităţii

prof. Neferu Adelina

Liceul Tehnologic Ferdinand I

Învățarea este un proces esențial în viața fiecărei persoane, fiind strâns legată de formarea și dezvoltarea personalității. În contextul educației moderne, învățarea nu se limitează doar la acumularea de cunoștințe, ci presupune un ansamblu de experiențe cognitive, emoționale și sociale, care contribuie la dezvoltarea unei personalități complete și armonioase.

Învățarea poate fi definită ca un proces prin care o persoană își schimbă sau își consolidează comportamentele, atitudinile și cunoștințele, pe baza experiențelor de viață și a informațiilor primite. Acest proces are loc pe tot parcursul vieții și include o gamă variată de forme, cum ar fi învățarea formală, non-formală și informală. În cadrul dezvoltării personale, învățarea este o componentă fundamentală pentru adaptarea la mediul înconjurător și pentru auto-realizare.

Personalitatea reprezintă un complex de trăsături individuale care definesc modul în care o persoană percepe și reacționează la diferitele situații de viață. Conceptul de personalitate desemnează subiectul uman considerat ca unitate bio- psiho- socială, ca purtător al funcţiilor: epistemice, comunicării, pragmatice şi axiologice. Personalitatea în viziune sistemică include componente precum temperamentul, caracterul, motivațiile și valorile, care sunt modelate pe parcursul vieții prin experiențele de învățare.

Formarea personalității începe încă din copilărie și continuă pe tot parcursul vieții. În această perioadă, copilul asimilează modele comportamentale, valori și norme sociale, care devin elemente fundamentale ale personalității sale. În acest sens, învățarea are un rol determinant în

dezvoltarea personalității, deoarece prin intermediul acestui proces, individul dobândește competențe sociale, abilități cognitive și emoționale, care îi permit să se integreze și să se dezvolte într-o societate.

Învățarea contribuie la formarea personalității prin mai multe dimensiuni:

Dezvoltarea cognitivă: Învățarea stimulează gândirea critică și creativitatea, asigurând dezvoltarea intelectuală a individului. Persoana dobândește capacitatea de a rezolva probleme complexe și de a lua decizii în mod autonom prin acumularea de cunoștințe și deprinderi.

Dezvoltarea socială: Experiențele contribuie la formarea unor trăsături precum empatia, responsabilitatea și toleranța. Prin interacțiunile cu ceilalți și prin participarea la diverse activități sociale, individul învață să colaboreze, să comunice eficient și să respecte norme și reguli sociale.

Dezvoltarea emoțională: Persoana învață să-și dezvolte reziliența și încrederea în sine, elemente esențiale pentru o personalitate echilibrată prin explorarea diverselor situații de viață. Învățarea permite dezvoltarea autocontrolului emoțional și gestionarea în mod constructiv a emoțiilor negative.

Dezvoltarea morală și etică: Prin educație și experiențe de viață se formează o conștiință morală, care ghidează comportamentul și deciziile individului. Învățarea valorilor morale și a principiilor etice joacă un rol central în formarea caracterului individului.

Dezvoltarea creativității: Creativitatea, ca trăsătură de personalitate, este cultivată prin învățare continuă și prin explorarea unor domenii variate. Învățarea permite dezvoltarea capacității de a inova și de a gândi în afara tiparelor prestabilite.

Factorii care influențează procesul de învățare, modul în care o persoană învață și, implicit, formarea personalității sale:

- *Mediul familial:* Familia joacă un rol esențial în formarea și dezvoltarea personalității, oferind primele modele de comportament și atitudini. Părinții influențează învățarea copiilor prin suport emoțional și prin valorile pe care le transmit.

- *Educația școlară:* Școala este un spațiu fundamental pentru învățarea formală, oferind cunoștințe și abilități esențiale pentru dezvoltarea personalității. Profesorii și colegii influențează modul în care un individ învață și își dezvoltă personalitatea.
- *Experiențele personale*: Fiecare individ își modelează personalitatea în funcție de experiențele prin care trece. Succesul, eșecul, interacțiunile sociale și momentele de autocunoaștere contribuie la procesul de învățare și, implicit, la dezvoltarea personalității.
- *Mediul cultural și social:* Cultura și societatea din care face parte o persoană influențează valorile și comportamentele sale. Normele culturale, tradițiile și sistemele educaționale variază de la o societate la alta, influențând astfel formarea personalității individului.

Învățarea nu se limitează la perioada copilăriei și adolescenței, ci continuă pe tot parcursul vieții. Într-o lume în continuă schimbare, dezvoltarea personală și profesională depind de capacitatea individului de a învăța continuu. Conceptul de "învățare pe tot parcursul vieții" este esențial pentru adaptarea la schimbările din mediul profesional și social, și pentru menținerea unui echilibru emoțional și mental.

Prin implicarea constantă în procese de învățare, indivizii își pot dezvolta noi abilități, pot explora noi domenii și pot dobândi o mai bună înțelegere a propriei identități și a rolului lor în societate. Aceasta contribuie la o personalitate mai flexibilă, adaptabilă și deschisă la noi experiențe.

Învățarea reprezintă un factor fundamental în formarea și dezvoltarea personalității. Prin intermediul învățării, indivizii își modelează abilitățile cognitive, emoționale, sociale și morale, devenind capabili să se adapteze și să evolueze în cadrul societății. În contextul actual, învățarea pe tot parcursul vieții este esențială pentru menținerea unei personalități echilibrate și pentru dezvoltarea continuă a fiecărei persoane.

Învățarea nu este doar un scop în sine, ci un mijloc prin care individul își descoperă și își valorifică potențialul maxim, contribuind astfel la o viață împlinită și la o personalitate completă.

Bibliografie

1. Kohlberg, L. (1981), *Eseuri despre dezvoltarea morală: vol.I.Filozofia dezvoltării morale,* Harper & Row.
2. Piaget, J. (1970), *Ştiinţa educaţiei şi psihologia copilului,* Viking Press.
3. Vygotsky, L.S. (1978), *Mintea în societate: dezvoltarea proceselor psihologice superioare,* Harvard University Press.

Stări tensionale la clasă- Studiu de caz

Prof. Neferu Adelina

Prof. Liceul cu Program Sportiv

Stările tensionale disciplinare reprezintă situații de conflict, nemulțumire sau încordare care apar în cadrul clasei ca urmare a unor comportamente, atitudini sau neînțelegeri care afectează desfășurarea normală a activității educaționale.

Unitatea şcolară în cadrul căruia a avut loc situaţia conflictuală pe care o voi prezenta, are profil vocaţional. Clasele de elevi sunt numeroase, ajungînd chiar la 34 de elevi într-o clasă. Elevii sunt implicaţi în activitatea sportivă, unii dintre ei participând la concursuri şi ocupând locuri pe podium care fac mândrie unităţii de învăţământ.

Printre cele mai frecvente cauze care generează indisciplină şcolară putem enumera: nerespectarea regulilor clasei sau ale școlii, comportamentul agresiv, provocator sau nepoliticos al unor elevi, neînțelegerile dintre colegi și conflictele interpersonale, percepția elevului că este tratat nedrept de profesor, presiunea școlară, volumul mare de teme sau dificultățile de învățare, lipsa comunicării dintre profesor și elev, probleme familiale sau emoționale care se reflectă asupra comportamentului școlar, influența grupului de prieteni și dorința de afirmare în fața colegilor.

În situaţia pe care o voi prezenta, situţia de indisciplină şcolară a fost generată de inadaptarea şcolară care s-a manifestat prin dificultate de integrare la mediul educaţional.

Elevul are rezultate slabe la învăţătură la toate materiile, este dezinteresat de activitatea şcolară, este nervos, agitat, are tulburări de comportament. Elevul respectiv nu scrie în caiet în timpul orelor de curs dar face şi gălăgie încercând să atragă şi colegii lui spre acest tip de comportament. A primit observaţie de nenumărate ori că deranjează ora şi pe colegii lui, dar fără nici un rezultat. Răspunsurile primite de la el referitor la comportamentul pe care îl are în timpul orelor au fost: „ Nu mă interesează această materie:, „ Ce materie e asta?”, „ Nu scriu pentru că

nu vreau”. Într-una din zilele în care a primit din nou observaţii în timpul orei, a ieşit nervos din clasă şi nu a mai revenit până la sfârşitul orelor.

În urma discuţiei cu bunicii am aflat că de la plecarea părinţilor elevul nostru are acest comportament: vorbeşte urât, este violent, sare la bătaie dacă nu este lăsat în pace, are perioade când este tăcut, refuză sarcinile pe care le primeşte. Cauza principală care a generat această situaţie de critică a fost identificată cu o stare de abandon resimţită odată cu plecarea părinţilor elevului la muncă în străinătate şi rămânerea lui în grija bunicilor care îl alintau prea mult. De la plecarea părinţilor, elevul s-a izolat, nu mai socializează, lipseşte nemotivat, descurajează colegii să se implice în activitatea la clasă, în pauze este violent atât verbal cât şi fizic cu colegii lui, prefer să stea singur. Urmările acestei schimbări de comportament a elevului a dus la: scăderea concentrării și a rezultatelor școlare, deteriorarea relațiilor dintre colegi, creșterea anxietății și a nemulțumirii, absenteism sau refuzul de a participa la activitățile școlare.

Pentru a gestiona corespunzător această situaţie obiectivele stabilite: adaptarea elevului pentru a-l determina să-şi facă prieteni, socializarea cu colegii de clasă, implicarea lui în proiecte la nivelul clasei, atribuirea de sarcini pe care acesta să le îndeplinească.

Soluţiile care au fost găsite pentru rezolvarea acestei situaţii, care au la bază asertivitatea sunt: discuţii cu elevul, discuţii cu bunicii, cu consilierul şcolar. Sprijinirea şi conştientizarea familiei, rolul ei educativ în creşterea şi educarea propriului copil joacă un rol important. Relaţia părinte-copil trebuie să se bazeze pe încredere şi respect reciproc. Pentru a-i creşte încrederea în sine este foarte important ca acesta să participe la discuţiile din clasă şi cu familia.

La nivelul instituţiei de învăţământ s-a recurs la: stabilirea unor reguli clare și cunoscute de toți elevii și aplicarea lor, comunicare, ascultarea punctului de vedere al elevului, încurajarea cooperării și a empatiei, folosirea dialogului și a medierii pentru rezolvarea conflictelor, implicarea familiei și a consilierului școlar atunci când situația o impuneDupă un timp de la luarea şi punerea în practică a deciziilor, elevul a început să frecventeze orele de curs din ce în ce mai mult. Dacă, cu o perioadă de timp în urmă, deranja orele de curs, acum a devenit din ce în ce mai activ, a crescut siguranţa în comunicare şi încrederea în relaţie cu ceilalţi copii. Randamentul la învăţătură a crescut, acasă comportamentul s-a schimbat în bine.

Modul în care sunt gestionate stările tensionale disciplinare într-un colectiv de elevi este esențial. Rolul important al profesorului constă nu doar în urmărirea şi doar sancționarea comportamentului nedorit, ci şi în identificarea cauzei acesteia și restabilirea unui climat bazat pe respect, comunicare și cooperare. Această situaţie a apărut pe fondul: înţelegerii greşite a libertăţii, incapacităţii de a respecta reguli, falsele valori spre care tind copiii, lipsa de educaţie, neînţelegerea corectă a unor situaţii. Cauze care au contribut la rezolvarea acestei situaţii: răbdarea cadrelor didactice, înţelegerea, empatia, comunicare, dorinţa de a reuşi.

Prof: Nica Ionela Mariana

Școala Gimnazială Slătioara, jud.Olt

Impactul meu asupra dinamicii clasei de elevi din învățământul gimnazial

În activitatea mea didactică desfășurată la nivel gimnazial, am constatat că rolul meu depășește transmiterea conținuturilor curriculare, influențând în mod direct dinamica relațiilor dintre elevi. La această vârstă, elevii se află într-o perioadă de transformări emoționale și fizice importante.

Din acest motiv, consider că impactul meu asupra colectivului clasei este esențial pentru crearea unui climat educațional echilibrat și favorabil dezvoltării personale.

Un prim aspect asupra căruia intervin este **stabilirea normelor de grup**. La începutul anului școlar, discut împreună cu elevii regulile de comportament și de desfășurare a activităților la clasă. Îi implic activ în formularea acestora, explicându-le importanța respectării normelor pentru buna funcționare a colectivului. Am observat că această abordare îi responsabilizează și contribuie la reducerea comportamentelor neadecvate.

În ceea ce privește **comunicarea eficientă**, urmăresc să creez un climat deschis, bazat pe respect reciproc. Încurajez elevii să își exprime opiniile și emoțiile într-un mod adecvat și intervin ori de câte ori apar limbaj necorespunzător sau atitudini jignitoare. Prin feedback constant și prin clarificarea mesajelor, îi ajut să își dezvolte capacitatea de a comunica asertiv și de a-i respecta pe ceilalți.

Integrarea elevilor în colectiv reprezintă o preocupare constantă pentru mine, mai ales în cazul elevilor retrași sau al celor care întâmpină dificultăți de adaptare la cerințele gimnaziului. Prin activități de grup și sarcini realizate în echipe eterogene, încerc să le ofer tuturor elevilor șansa de a se implica și de a se simți parte a grupului. Consider că sentimentul

de apartenență contribuie semnificativ la creșterea încrederii în sine și la implicarea activă în activitățile școlare.

Gestionarea **conflictelor dintre elevi** este o provocare frecventă la acest nivel de vârstă. Atunci când apar conflicte, încerc să adopt rolul de mediator, ascultând punctele de vedere ale tuturor celor implicați și ghidându-i către identificarea unor soluții constructive. Pun accent pe asumarea responsabilității și pe înțelegerea consecințelor propriilor comportamente, considerând că aceste situații pot deveni oportunități de învățare.

Un alt aspect important al activității mele este **crearea unui climat de încredere la nivel interpersonal**. Prin consecvență, corectitudine și deschidere, urmăresc să construiesc relații bazate pe respect reciproc. Elevii sunt mai dispuși să se implice, să pună întrebări și să își exprime opiniile atunci când simt că sunt ascultați și apreciați.

Pentru a stimula **participarea activă, luarea deciziilor și lucrul în echipă**, folosesc metode interactive și activități colaborative adaptate specificului gimnazial. Îi încurajez pe elevi să colaboreze, să își împartă responsabilitățile și să contribuie la atingerea obiectivelor comune. Am observat că, în timp, aceste activități duc la creșterea coeziunii grupului și la dezvoltarea abilităților sociale.

Reflectând asupra propriei activități, identific și **arii în care simt nevoia de formare suplimentară**. Consider necesară aprofundarea tehnicilor de gestionare a comportamentelor dificile și a situațiilor conflictuale, în special în cazul elevilor cu dificultăți emoționale. De asemenea, aș beneficia de instruire în domeniul educației emoționale și al comunicării nonviolente, precum și de metode moderne de motivare și implicare a elevilor.

Consider că impactul meu asupra dinamicii clasei de elevi din învățământul gimnazial este unul semnificativ. Prin modul în care stabilesc reguli, comunic, gestionez relațiile și susțin colaborarea, contribui la formarea unui colectiv unit, capabil să funcționeze eficient atât din punct de vedere educațional, cât și social.

LESSON PLAN

SCHOOL–Theoretic High School Titu

GRADE – 10 C

LEVEL – B1

TEACHER – Nicolae Udroiu Maria

LESSON – How LED Lights Can Save Sea Turtles' Lives.

Unit: Top choices

DATE – 28.04.2026

TYPE LESSON: Consolidation

Time: 50’

COMPETENCES

1.Understanding spoken and written messages in a variety of communication contexts.

1.1.Identifying the main ideas and specific information in authentic texts of medium complexity.

2. Expressing oneself orally and in writing in a variety of contexts.

2.3. Extracting relevant information from written texts in order to complete specific tasks.

4. Conveying and interpreting spoken or written messages in a variety of communication situations.

4. 4 Translating to and from Romanian short texts on topics of interest using a dictionary.

Lesson’s Aims

By the end of the lesson students will be able to:

1.to identify new vocabulary related to wildlife and the environment

2. to introduce vocabulary related to the topic of the lesson

3. to check reading comprehension

4. to translate sentences into Romanian and English using the new vocabulary.

SKILLS

- speaking
  writing
- reading

Teaching Methods

- Grammar explanation
- Translation
- Reading
- True-false Question-answer; multiple choise questions
- Vocabulary analysis
- Error correction

TEACHING AIDS

- Printed text / online link resourse
- Bilingual dictionaries
- Grammar worksheet
- Translation worksheet
- Whiteboard
- Notebooks
- Interactive whiteboard

ANTICIPATED PROBLEMS

Students may not understand unfamiliar vocabulary related to wildlife and environmental protection.

Some students may rely too heavily on word-for-word translation.

Weaker students may work more slowly than others.

ACTIVITIES

WARM UP	
AIM	*creating a pleasant atmosphere for the English class; *helping students feel relaxed.
INTERACTION	*T – Ss *Ss – T
PROCEDURE	*T greets and asks Ss *How are you today? / Is anybody absent? / Are you ready to start the English class?;* *Ss answer T's questions;
ESTIMATED TIME	*2 minutes

TRANSITION TO THE NEW TOPIC	
AIDS	SS' homework
AIM	*checking if there were any problems with their homework.
INTERACTION	*Ss – Ss *Ss – T
PROCEDURE	*T asks Ss what their homework was and checks if there were any problems with it; *Ss read their homework sentences;
ESTIMATED TIME	*4 minutes

PRESENTATION: **1. LEAD IN (pre-reading/pre-speaking/pre-writing/pre-listening)**	
AIDS	*blackboard, worksheets, dictionaries;
AIM	*1.to activate backgroung knowledge
COMPETENCES	1.1
INTERACTION	*Ss – T *T – Ss; Ss-Ss; GW
PROCEDURE	*T announces that today's lesson is about How LED Lights Can Save Sea Turtles' Lives. *T writes the title of the lesson on the blackboard. Then T asks and writes the questions: • What do you know about sea turtles? • Why are they endangered? • Have you ever heard about LED fishing

	nets? *Ss answer briefly.
ESTIMATED TIME	*4 minutes
2.	
AIDS	Notebooks, blackboard, interactive board
AIM	* To introduce vocabulary related the topic of the lesson
COMPETENCES	2.3.
INTERACTION	*Ss – Ss;PW *Ss – T
PROCEDURE	*T writes difficult words on the board. **English** **Romanian** hatchling pui de broască țestoasă artificial light lumină artificială Reflect a reflecta Confuse a deruta dehydrated deshidratat fishing net plasă de pescuit Catch a prinde Reduce a reduce Visibility vizibilitate energy-efficient eficient energetic *Students write translations in their notebooks.
ESTIMATED TIME	*5 minutes

DEVELOPMENT/ PRACTICE (while-reading/while-speaking/while-writing/while-listening)	**Practice 1-**
AIDS	*worksheets/ phones, blackboard; phone,interactiveboard
AIM	* to identify new vocabulary related to wildlife and the environment

COMPETENCES	2.3.
INTERACTION	*T-Ss,Ss – Ss; PW *Ss – T
PROCEDURE	*T elicits Ss to read the text silently using the text from link . https://test-english.com/reading/b1/how-led-lights-can-save-sea-turtles-lives-b1-english-reading-test/ . *They read it from the interactive board or their own devices. *T reads difficult paragraphs aloud. *Ss underline unfamiliar words and find out their meaning from context or looking for them in the dictionaries. Ss write them in their notebooks when they consider necessary.
ESTIMATED TIME	*5 minutes

	Practice 2
AIDS	*Student's coursebook, notebooks.
AIM	* To check reading comprehension
COMPETENCES	3.1
INTERACTION	*Ss –Ss GW/PW *Ss – T
PROCEDURE	T elicits Ss to read the text silently using the text from link . https://test-english.com/reading/b1/how-led-lights-can-save-sea-turtles-lives-b1-english-reading-test/ in order to answer the multiple choice questions. **Exercise 1 – Multiple Choice** 1. What natural light helps baby sea turtles find the ocean? a) Street lights b) Moonlight reflected on the water c) Car lights 2. Why do baby turtles sometimes go in the wrong direction? a) They cannot swim.

	b) Artificial lights confuse them. c) They are afraid of the sea. 3. What happens when turtles get lost? a) They become stronger. b) They may become dehydrated or be eaten. c) They immediately find another beach. 4. Why are LED lights added to fishing nets? a) To catch more turtles. b) To scare fish away. c) To help turtles avoid the nets. 5. Besides protecting turtles, what is another advantage of LED fishing nets? a) They increase pollution. b) They reduce costs for fishermen. c) They make fishing slower. *T checks the Ss' answers. *Then Ss answer a set of true /false sentences. **Exercise 2 – True or False** Write **T** or **F**.

	1. Baby turtles normally follow artificial lights to reach the sea. 2. Bright lights near beaches can confuse hatchlings. 3. LED fishing nets reduce unwanted catches. 4. Fishermen lose money when turtles damage fishing nets. 5. LED lights consume a lot of electricity. *****Then Ss answer the questions. **Exercise 3 – Answer the Questions** 1. Why are sea turtles endangered by artificial lights? 2. How can people living near the beach help sea turtles? 3. Why are LED fishing nets considered environmentally friendly? 4. How do LED lights benefit fishermen? *T checks Ss answers.
ESTIMATED TIME	*7 minutes
	Practice 3
AIDS	Notebooks, interactive board,
AIMS	To identify gramatical structures(Passive Voice, Modal Verbs) from the text
COMPETENCES	3.1
INTERACTION	*PW,SS-SS,SS-T/GW
PROCEDURE	*T asks Ss to identify grammatical structures from the text. **Passive Voice** • *Sea turtles are caught by fishing boats.* • *Lights are placed low to the ground.* **Modal Verbs** • can

	• have to • might **Relative Clauses** • *lights that are not bright* *T explains the rules deductively and compares them with Romanian structures.
ESTIMATED TIME	*5 minutes
PRODUCTION/ FEED-BACK (post-reading/post-speaking/post-writing/post-listening)	
AIDS	*worksheets, bilingual dictionarie/online dictionaries
AIM	To translate sentences into Romanian and English using the new vocabulary.
COMPETENCES	4.4
INTERACTION	*Ss- Ss *IW *T – Ss
PROCEDURE	*T gives Ss worksheets and explain the tasks. **A. Translate into Romanian** 1. Sea turtles are amazing animals. 2. Artificial lights confuse baby turtles. 3. LED fishing nets reduce unwanted catches. 4. Fishermen save time and money.

	B. Paragraph Translation Translate the paragraph beginning: **Studies show that turtles use their sight to find food...** **C. Translate into English** 1. Broaștele țestoase folosesc lumina Lunii pentru a găsi oceanul. 2. Luminile artificiale le pot deruta. 3. Plasele cu LED-uri reduc capturile accidentale. 4. LED-urile sunt eficiente din punct de vedere energetic. *T monitors students and encourages them for their work. * T checks Ss work.
ESTIMATED TIME	*15 minutes

Emotional Feedback/ Aims' checklist	
AIMS	*getting feed-back from the Ss
INTERACTION	*Ss – T
PROCEDURE	*T asks Ss to say a colour which best describes their emotional state at the end of the English class.
ESTIMATED TIME	*2 minutes

Assigning Homework	
AIM	To exercise translation or to write a paragraph based on one's opinion
INTERACTION	*T – Ss
PROCEDURE	*****T asks Ss to choose one of these possible homework tasks. 1. Translate the last paragraph of the text into Romanian. 2. Write **80–100 words** answering: How can people protect

	sea turtles?
ESTIMATED TIME	*1 minute

Explorarea liberă și reflecția zilnică: cum am transformat o temă clasică într-o experiență umanistă la grupă

Autor: Nistor Nadia/ Profesor educație timpurie

Prezentul eseu documentează o experiență concretă de reconfigurare a unei activități didactice la grupa mare, trecând de la un model tradițional, bazat pe șabloane și instrucțiuni rigide, la o abordare centrată pe explorare liberă, materiale nestructurate (*loose parts*) și reflecție pedagogică. Prin analiza calitativă a procesului, lucrarea ilustrează modul în care autonomia preșcolarilor și auto-observarea critică a educatoarei pot transforma rutina zilnică într-un spațiu autentic de învățare umanistă.

1. Contextul și provocarea inițială

În practica tradițională din învățământul preșcolar, tema „Toamna în pădure” se rezolvă adesea prin proiecte standardizate: copiii primesc un șablon de copac, lipesc frunze decupate anterior de educatoare și colorează imagini pre-imprimate. Proiectul didactic este respectat riguros, expoziția de la avizier arată impecabil, însă contribuția creativă a copilului este minimă, iar nivelul de reflecție al cadrului didactic se oprește la verificarea bifării obiectivelor operaționale.

Observând că preșcolarii din grupa mare prezentau o stare de apatie în timpul activităților puternic dirijate, am decis să reevaluez această abordare. Întrebarea reflexivă care a declanșat schimbarea a fost: *„Cine lucrează cu adevărat în această activitate — eu sau copiii?”*.

2. Descrierea experienței de bună practică

Pentru tema săptămânală dedicată toamnei, am înlocuit fișele de lucru și hârtia glasată cu o strategie bazată pe materiale nestructurate (*loose parts*) și învățare bazată pe provocări.

Etapa 1: Pregătirea mediului și provocarea

În loc de șabloane, am pus la dispoziția copiilor, pe mese de lucru organizate pe centre de interes, resurse naturale adunate împreună cu ei din curtea grădiniței (conuri de brad, ghinde, frunze uscate, crenguțe, scoarță de copac, pietricele), alături de argilă, plastilină, bucăți de textil și suporturi din carton brut.

Sarcina nu a mai fost formulată ca o instrucțiune tehnică, ci ca o poveste deschisă: *„Pădurea s-a pregătit de toamnă, dar animalele mici au nevoie de adăposturi și de povești noi. Cum arată colțul tău din această pădure și ce se întâmplă în el?”*.

Etapa 2: Derularea și reflecția în acțiune

Pe parcursul activității, rolurile tradiționale s-au inversat: am preluat poziția de observator și facilitator. Fiecare copil a abordat tema dintr-o perspectivă personală. Un grup de băieți a ales să construiască un tunel complex din crengi și lut pentru arici, negociind spațiul și

structura de rezistență a construcției. O fetiță a creat o „hartă a frunzelor”, sortându-le după textură și nuanțe, inventând un cod de culori propriu.

Un alt copil, inițial ezitant din cauza lipsei unui model clar, a întrebat: *„Dar eu ce trebuie să fac?”*. În loc să-i ofer un răspuns direct, i-am adresat o întrebare reflexivă: *„Ce ți-a plăcut cel mai mult când ne-am plimbat ieri prin parc?”*. Această deblocare l-a condus spre crearea unui „copac uriaș” din scoarță și lut.

În calitate de educator, am practicat reflecția în acțiune (Schön, 1983): văzând că doi copii se certau pe o bucată de lemn cu o formă deosebită, nu am intervenit pentru a adjudeca resursa, ci le-am propus să analizeze dacă acea piesă nu cumva poate deveni puntea de legătură între ambele lor construcții. Conflictul s-a transformat instantaneu într-un proiect colaborativ.

3. Analiza calitativă a rezultatelor și metacogniția la grupă

Evaluarea acestei activități a marcat o ruptură fundamentală față de practicile tradiționale de calibrare a performanței prin calificative, buline sau aprecieri sumare. În locul unei evaluări cantitative, focalizate pe produsul final, procesul de analiză s-a mutat pe două paliere complementare: metacogniția preșcolarilor și reflecția asupra acțiunii derulată de cadrul didactic.

La nivelul grupei, finalul activității s-a materializat printr-un cerc reflexiv desfășurat pe covor, în care accentul a fost pus pe verbalizarea procesului de creație. Preșcolarii nu doar și-au prezentat construcțiile, ci au fost ghidați să își analizeze propriile decizii și blocaje prin întrebări precum: *„Ce a fost cel mai greu când ai încercat să îmbini lutul cu crenguțele?”* sau *„Ce ai schimba la adăpostul tău dacă l-ai reconstrui mâine?”*. Această etapă a facilitat dezvoltarea timpurie a metacogniției, copiii realizând că valoarea activității lor nu rezidă în aprobarea educatoarei, ci în efortul de rezolvare a problemelor întâmpinate.

Din perspectiva cadrului didactic, analiza post-eveniment (*reflection-on-action*) a evidențiat o creștere semnificativă a nivelului de angajament și autonomie al copiilor. Trecerea de la rolul de dirijor rigid la cel de observator reflexiv a permis identificarea unor competențe individuale care rămâneau invizibile în timpul sarcinilor standardizate, cum ar fi capacitatea de negociere spațială sau gândirea ecologică spontană.

4. Concluzii și impact asupra propriei dezvoltări profesionale

Această experiență de bună practică demonstrează că o educație umanistă în grădiniță nu necesită resurse financiare sofisticate, ci o schimbare de paradigmă mentală din partea cadrului didactic.

Atunci când renunțăm la controlul absolut asupra produsului final și oferim spațiu creativității autentice, preșcolarii își dezvoltă autonomia, reziliența la eșec și capacitatea de colaborare (Dahlberg et al., 2013). În egală măsură, practicarea constantă a reflecției pedagogice transformă munca la grupă dintr-un act rutinier într-o cercetare continuă, redând profesiei de educatoare demnitatea, flexibilitatea și bucuria de a construi oameni.

Referințe

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203371114

Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. MEN.

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

MODALITĂŢI DE COLABORARE A ŞCOLII CU FAMILIA ÎN VEDEREA CREŞTERII RANDAMENTULUI ŞCOLAR
STUDIU DE SPECIALITATE

Prof. înv.primar- NIŢESCU ALINA, Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Pitești

Procesul de învăţământ este principalul mijloc de formare a omului, în special a generaţiilor tinere, sub toate aspectele. Calitatea procesului de învăţământ se măsoară după rezultatele elevilor în şcoală şi în afara ei, rezultate ce deprind de capacitatea fiecărui cadru didactic, a fiecărei unităţi şcolare de a combina toată gama de activităţi necesare, pentru atingerea obiectivelor şi de a le îmbunătăţi de la caz la caz. Din perspectiva celor arătate mai sus, derularea unitară şi eficientă a procesului instructiv–educativ, asigurarea unui parteneriat real şi durabil cu rol de autoreglare în relaţia învăţător-familie-elev sunt decis.

În societatea noastră, când familia capătă parametrii valorici nemaiîntâlniţi până în prezent, colaborarea şcolii cu acest factor de educaţie constituie un element sine qua non în procesul educaţional. Că familia este prima „şcoală” a viitorului cetăţean, este un adevăr indubitabil, dar nu se poate lua în considerare ideea că, odată ce copilul păşeşte pragul şcolii, influenţa familiei scade. Între cei doi factori educativi există o strânsă legătură, permanentă, care se realizează prin diferite forme de colaborare, care nu se cer neapărat spectaculoase, dar ele fac parte integrantă din procesul de conducere ştiinţifică a şcolii.

O relaţie majoră – şcoală şi familie- are în vedere cunoaşterea stării de sănătate a copilului şi procesul de învăţare, echilibrul dintre efort şi jocul ca divertisment, cauzele medicale care duc la dificultăţi şcolare, cauzele rămânerii în urmă şi influenţa lor asupra încrederii copilului în învăţătură.

De-a lungul anilor, am observat că există o strânsă legătură între randamentul superior al elevilor şi prezenţa activă, în şcoală, a părinţilor şi invers. Sunt cazuri însă, când elevii cu multiple posibilităţi, evoluează lent, fiindcă familia nu prezintă interes. Cauzele unor eşecuri şcolare sunt multiple; şcoala are sarcina, dar şi menirea să le depisteze şi să intervină, uneori, când este cazul, în situaţii delicate. Un sfat la timp, o îndrumare competentă, vizita la domiciliu sunt mijloace care, mai ales la elevii din clasele primare, pot da rezultate favorabile, în creşterea randamentului şcolar.

Creşterea randamentului şcolar este strâns legată şi de modul în care familia concepe stimularea elevului. Dezinteresul părinţilor faţă de notele copilului, trecerea pe planul doi a acestei datorii faţă de copil, nu numai că atrofiază voinţa copilului, dar îl şi jigneşte. De cele mai multe ori, randamentul slab al copilului este rezultatul slabei preocupări a părinţilor în controlul propriilor copii.

La elevii mici, oboseala mintală se manifestă de multe ori, printr-o nevoie crescândă de mişcare, de instabilitate motrică. Pe lângă toate acestea, unii părinţi supraaglomerează copiii, obligându-i să citească sau să scrie cât mai mult, ceea ce determină un randament slab al memoriei, nervozitate, irascibilitate. Prin întâlnirile cu părinţii, chiar în prezenţa copiilor, prin dialogurile învăţător- părinte se urmăreşte precizarea modului de supraveghere a copilului, urmărirea metodologiei de învăţare, verificarea frecvenţei la ore a copilului.

Se întâlnesc şi cazuri când unii părinţi sunt permanent nemulţumiţi de situaţia copiilor la învăţătură, deşi aceştia au note bune. Aceşti părinţi nu ştiu să dea satisfacţie copilului, inspirându-i teamă, făcându-l să apară timorat la lecţie. De asemenea, datorită slabei exigenţe

manifestată de unele familii privind învăţătura, la unii elevi randamentul şcolar este tot mai mult stopat de preocupări extraşcolare care, nedirijate şi necanalizate pe făgaşul normal, pot duce la insuccese la învăţătură.Foarte mulţi copii folosesc timpul liber în mod haotic, televizorul şi calculatorul se transformă, în prea mare măsură, în divertisment, controlul părinţilor nu este eficace şi în marea majoritate, părinţii sunt nemulţumiţi pentru notele copiilor, iar rezultatele slabe la învăţătură le pun pe seama şcolii.

De această dată, colaborarea cu familia capătă valenţe noi şi orice stagnare în aceste relaţii aduce prejudicii nivelului de cunoştinţe al elevului.Instrumente ca: orarul, program de meditaţii, pregătirea în şcoală a elevilor care manifestă carenţe sau pasivitate, sunt aduse la cunoştinţă familiei, căreia i se recomandă a le urmări şi sprijini îndeaproape.

Un sprijin eficient în creşterea randamentului şcolar trebui să vină din partea comitetului de părinţi, care este interesat activ în problemele şcolii.În cadrul acestui comitet sunt invitaţi părinţi ai căror copii au regrese la învăţătură, sunt informaţi despre comportamentul copiilor lor în şcoală şi responsabilităţile ce le revin.În acest mod, pornindu-se de la clarificarea sarcinlor instructiv-educative în spiritul unei conduceri şi organizări ştiinţifice a şcolii, încercăm să integrăm activitatea familiei în contextul cerinţelor şcolii, deşi nu totdeauna o facem cu suficientă perseverenţă.

Din cele arătate se pot desprinde următoarele concluzii:

- creşterea randamentului şcolar nu poate fi considerată o sarcină de care răspunde numai şcoala, ci şi familia elevului ;
- randamentul şcolar este în strânsă relaţie şi unitate cu randamentul educativ al familiei;
- trezirea şi stimularea interesului părinţilor prin invitarea lor la acţiunile iniţiate de şcoală;
- colaborarea şcolii cu familia nu este un act întâmplător, ci o coordonată majoră a conducerii ştiinţifice a şcolii.

Bibliografie:

1. Cosmovoci,A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom,Iaşi,1984

2. Kulcsar,T, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, EDP, Bucureşti, 1978

LEADERSHIP INSPIRAȚIONAL ÎN EDUCAȚIE: REFLECȚIA PEDAGOGICĂ CA INSTRUMENT DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ

NOVAC-IUHAS ALIN FLORIN
DIRECTOR, ȘCOALA GIMNAZIALĂ „DACIA”, ORADEA

În discursul public despre educație, sintagma „leadership inspirațional” este adesea redusă la un set de calități personale ale directorului: entuziasm, charismă, capacitate de a motiva prin cuvânt. Această înțelegere, deși nu este greșită, rămâne insuficientă pentru a explica felul în care o școală reușește, an de an, să își transforme practicile și să își îmbunătățească rezultatele. Din perspectiva managementului unei unități de învățământ, inspirația devine relevantă instituțional numai atunci când este tradusă în mecanisme concrete: documente de proiectare strategică și operațională, structuri interne funcționale, chestionare de percepție, întâlniri de formare, sesiuni de feedback, liste măsuri de intervenție. Cu alte cuvinte, leadershipul inspirațional produce schimbare durabilă doar atunci când este dublat de reflecție pedagogică sistematică – acel proces prin care cadrele didactice și echipa managerială analizează critic propriile practici, extrag concluzii și le integrează în deciziile viitoare.

Prezentul articol își propune să argumenteze această relație din perspectiva managementului școlar, combinând două cadre teoretice complementare – teoria leadershipului transformațional și teoria practicianului reflexiv – cu rezultate din cercetări recente și cu exemple din activitatea managerială curentă a unei școli gimnaziale. Obiectivul nu este acela de a propune un model teoretic nou, ci de a arăta, printr-o argumentație structurată, cum poate fi construită, la nivelul unei instituții concrete, o cultură a reflecției pedagogice susținută de un stil de conducere inspirațional.

Leadershipul inspirațional, ca dimensiune a leadershipului transformațional, presupune capacitatea managerului de a articula o viziune atractivă asupra viitorului instituției și de a mobiliza echipa în jurul acestei viziuni. Reflecția pedagogică, la rândul ei, este procesul prin care practicienii – profesori și manageri deopotrivă – examinează critic acțiunile proprii, identifică decalajul dintre intenție și rezultat și reformulează practica în consecință.

Literatura recentă subliniază tot mai clar că cele două concepte nu funcționează izolat: leadershipul care inspiră fără a institui mecanisme de reflecție rămâne la nivel declarativ, în timp ce reflecția neînsoțită de o direcție managerială clară riscă să rămână un exercițiu individual, fără impact instituțional.

Teoria leadershipului transformațional, dezvoltată de James MacGregor Burns (1978) și extinsă de Bernard Bass și Bruce Avolio (1994), descrie patru dimensiuni ale conducerii eficiente: influența idealizată (liderul ca model de urmat), motivația inspirațională (capacitatea de a articula o viziune și de a comunica așteptări înalte), stimularea intelectuală (încurajarea inovației și a gândirii critice) și considerația individualizată (atenția acordată nevoilor de dezvoltare ale fiecărui membru al echipei).

Aplicată la mediul școlar, această teorie oferă un cadru pentru a înțelege de ce echipele manageriale care practică motivația inspirațională și stimularea intelectuală reușesc să genereze angajament autentic din partea cadrelor didactice, nu doar conformare administrativă.

O cercetare publicată în 2023 în Frontiers in Education, realizată pe eșantion de cadre didactice din mai multe școli, a testat relația dintre stilurile de leadership transformațional și angajamentul profesorilor față de sine, față de elevi și față de dezvoltarea instituțională. Studiul s-a fundamentat pe teoria schimbului social a lui Blau (1964) și pe teoria social-cognitivă a lui Bandura (1986), argumentând că angajamentul cadrelor didactice crește atunci când percep un climat de recunoaștere și reciprocitate generat de liderii transformaționali.

Cea de-a doua teorie relevantă pentru argumentul acestui articol este teoria practicianului reflexiv, propusă de Donald Schön în 1983, care distinge între reflecția în acțiune (reflection-in-action) – gândirea critică desfășurată în timpul real al practicii – și reflecția asupra acțiunii (reflection-on-action) – analiza ulterioară, structurată, a unei experiențe profesionale. Transpusă la nivelul managementului școlar, această teorie sugerează că directorul și echipa de conducere nu trebuie doar să decidă și să implementeze, ci să instituie momente și instrumente dedicate reflecției: rapoarte de comisie, chestionare de percepție a cadrelor didactice, întâlniri de bilanț la finalul unor proiecte sau al anului școlar.

O cercetare publicată în 2023 în Education Leadership Review (SUA) a analizat modul în care directorii de școală își dezvoltă practicile de leadership instructiv prin utilizarea unui „Ciclu de Reflecție” (Reflection Cycle) integrat în programe de formare continuă. Rezultatele au arătat o creștere a gradului de conștientizare privind deciziile de leadership instructiv și au evidențiat trei teme majore legate de modul în care directorii au reflectat asupra dezvoltării capacității instituționale de a îmbunătăți practicile pedagogice ale profesorilor. Concluzia cercetării este că reflecția structurată, susținută printr-un cadru formal, nu doar informează practica managerială, ci contribuie direct la transformarea acesteia.

Aceste rezultate converg cu constatările unei sinteze sistematice publicate în 2025, tot în Frontiers in Education, asupra leadershipului transformațional în context educațional, care arată o corelație pozitivă între practicile de motivație inspirațională, stimulare intelectuală și adoptarea de metodologii pedagogice inovatoare, deși aceeași cercetare semnalează un decalaj important: lipsa studiilor longitudinale și concentrarea cercetării în anumite zone geografice sau instituționale, ceea ce limitează generalizarea concluziilor la toate tipurile de școli.

La nivelul unei școli gimnaziale, transpunerea acestor teorii în practică managerială concretă se poate observa în instrumente precum chestionarul de percepție aplicat cadrelor didactice – care vizează percepția asupra școlii, eficiența și eficacitatea activității instituționale, gradul de implicare în decizii și așteptările pentru anul școlar următor – sau planurile manageriale ale comisiilor de lucru, construite pe baza analizei datelor instituționale reale (planul de dezvoltare instituțională, oferta educațională, rapoartele anilor anteriori). Aceste instrumente funcționează ca mecanisme instituționalizate de reflecție: ele transformă percepțiile individuale ale cadrelor didactice în date agregate, pe baza cărora echipa managerială poate formula, la rândul ei, decizii inspirate de o viziune comună, nu doar de intuiția managerială.

Rolul managerului școlar nu este, așadar, doar acela de a comunica o viziune motivantă, ci de a crea și susține un cadru instituțional în care reflecția pedagogică devine practică curentă, iar nu excepție legată de momente de criză sau de evaluare externă.

Un exemplu concret al modului în care reflecția instituționalizată susține un leadership inspirațional autentic este aplicarea instrumentului european de autoevaluare SELFIE (Self-Reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies),

derulată în școală în cadrul proiectului „Incubatorul civic digital”. Sesiunea 2024–2025 (a doua sesiune) a chestionarului s-a desfășurat în perioada 17–25 ianuarie 2025 și a fost aplicată simultan celor trei categorii de actori instituționali: echipa de conducere, cadrele didactice și elevii. Gradul de participare a fost ridicat și relevant statistic: 100% dintre membrii echipei de conducere (3 din 3), 86% dintre cadrele didactice (60 din 70) și 67% dintre elevi (342 din 510) au completat chestionarul. Această rată de răspuns a conferit rezultatelor o legitimitate suficientă pentru a fi folosite ca bază de reflecție instituțională, nu doar ca exercițiu formal.

Rezultatele de ansamblu, structurate pe cele opt domenii ale cadrului SELFIE și exprimate pe o scală de la 1 la 5, au evidențiat un profil instituțional coerent: cele mai ridicate scoruri au fost obținute la Dezvoltare profesională continuă (4,7 conducere / 4,6 cadre didactice) și Leadership (4,4 conducere / 4,6 cadre didactice), în timp ce cel mai scăzut scor la nivelul tuturor celor trei grupuri a fost înregistrat la Practici de evaluare (3,8 conducere / 4,0 cadre didactice / 3,2 elevi). De asemenea, s-a constatat un decalaj sistematic între percepția adulților din școală și percepția elevilor la aproape toate domeniile – de exemplu la Colaborare și rețele (4,1–4,6 față de 3,6) sau la Implementarea pedagogiei în clasă (4,0–4,2 față de 3,8) –, semnal important pentru managementul școlar că bunele practici declarate de profesori nu sunt încă resimțite la aceeași intensitate de elevi.

Analiza detaliată pe itemi a confirmat aceste tendințe generale: la polul pozitiv s-au situat participarea cadrelor didactice la cursuri de dezvoltare profesională (4,8), utilizarea resurselor educaționale online (4,8), parteneriatele și schimbul de experiențe (4,7), precum și strategia digitală a școlii (4,6). La polul opus, cele mai scăzute scoruri au vizat oferirea de feedback între elevi (3,3), autoreflecția elevilor asupra propriei învățări (3,7), proiectele transcurriculare (3,8) și feedback-ul oferit la timp (3,8) – toate aparținând domeniului Practici de evaluare, ceea ce a permis managementului școlar să identifice acest domeniu drept prioritate clară de dezvoltare.

Chestionarul a mai relevat informații utile pentru fundamentarea deciziilor manageriale: echipa de conducere a semnalat drept principali factori inhibitori echipamentul digital insuficient și lipsa de timp a cadrelor didactice, în timp ce elevii au raportat un nivel bun de autonomie digitală (62% declară că știu să folosească aplicațiile fără ajutor), dar și un timp de utilizare a tehnologiei la școală mai redus decât timpul petrecut cu tehnologia acasă, pentru uz personal. În ceea ce privește formarea continuă, cadrele didactice au apreciat drept extrem de utile în special mentoratul și coaching-ul intern , urmate la mică distanță de toate celelalte forme de formare, fără diferențe semnificative între formarea formală și cea informală.

Rezultatele acestei autoevaluări nu au rămas un exercițiu izolat, ci au fost valorificate explicit de echipa managerială a școlii în documentele de proiectare instituțională.

Concluziile privind decalajul dintre percepțiile adulților și cele ale elevilor, precum și scorul scăzut la practicile de evaluare, au fundamentat includerea, în planul managerial și în planul de dezvoltare instituțională, a unor direcții prioritare precum: consolidarea practicilor de feedback formativ și de autoreflecție a elevilor asupra propriei învățări, extinderea proiectelor transcurriculare și a colaborării dintre elevi prin mijloace digitale, precum și continuarea investițiilor în echipamente digitale – identificate de conducere drept principalul obstacol în calea extinderii utilizării tehnologiei. În același timp, rezultatele foarte bune la domeniile Leadership și Dezvoltare profesională continuă au confirmat oportunitatea de a

menține mentoratul intern ca formă principală de formare a cadrelor didactice, integrată ulterior ca prioritate în planul de activități al comisiilor metodice.

Acest exemplu ilustrează exact mecanismul teoretic descris anterior: instrumentul de autoevaluare a funcționat ca formă instituționalizată de reflecție asupra acțiunii (Schön, 1983), iar modul în care echipa managerială a comunicat rezultatele și le-a transformat în obiective asumate în documentele de proiectare a reprezentat o expresie concretă a motivației inspiraționale și a stimulării intelectuale din teoria leadershipului transformațional (Bass și Avolio, 1994).

Leadershipul inspirațional și reflecția pedagogică nu sunt concepte paralele, ci complementare: primul oferă direcția și energia motivațională, al doilea oferă instrumentul prin care direcția este verificată, ajustată și consolidată în timp. Pentru managementul unei școli, provocarea reală nu este aceea de a inspira ocazional echipa didactică, ci de a construi, prin instrumente concrete – chestionare, comisii, planuri manageriale, întâlniri de bilanț – o cultură instituțională în care reflecția devine practică obișnuită. Exemplul aplicării instrumentului SELFIE în cadrul proiectului „Incubatorul civic digital" arată că, atunci când rezultatele unei autoevaluări instituționale sunt asumate și transpuse în documentele de proiectare, reflecția pedagogică încetează să fie un exercițiu declarativ și devine motor real de dezvoltare instituțională.

Cercetările recente (2023, 2025) confirmă faptul că această combinație produce angajament autentic din partea cadrelor didactice și sprijină dezvoltarea instituțională sustenabilă, chiar dacă literatura de specialitate semnalează încă nevoia unor studii longitudinale care să surprindă efectele acestei abordări pe termen lung, în contexte școlare diverse.

Bibliografie

Bass, B. M., & Avolio, B. J.,1994, Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Frontiers in Education, 2023, Transformational educational leaders inspire school educators' commitment. Disponibil la: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1171513/full

Frontiers in Education, 2025, Transformational leadership and its impact on educational innovation in Ecuador: a systematic review. Disponibil la: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1630004/full

Pashmforoosh et al. 2023, Developing School Leaders' Instructional Leadership Practices Through Reflection. Education Leadership Review. Disponibil la: https://eric.ed.gov/?id=EJ1409989

Schön, D. A.,1983, The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Studiu de caz și exemple de bune practici — învățământ preșcolar

Profesor educatie timpurie:

Oae Dumitru Cristina Emanuela

---

1. Argument și context teoretic

La vârsta preșcolară (3–6/7 ani), creativitatea nu este o abilitate care trebuie "predată", ci una care există natural la copil și pe care educația fie o hrănește, fie o inhibă prin rutine excesiv de rigide și prin accentul pus pe produsul "corect" (desenul care seamănă, litera scrisă perfect). În paralel, reflecția pedagogică a educatoarei/educatorului capătă aici o formă specifică: nu jurnale scrise de copii, ci **observarea atentă și documentarea** jocului și a proceselor de gândire ale copilului, urmate de auto-interogarea adultului asupra propriilor intervenții.

Repere teoretice relevante pentru preșcolaritate:

- **Jocul ca formă principală de învățare (Vîgotski, Piaget)** — copilul construiește sens prin joc simbolic, nu prin instrucție directă; "zona proximei dezvoltări" apare tocmai în jocul liber și în interacțiunea cu adultul sau cu ceilalți copii.
- **Abordarea Reggio Emilia** — copilul văzut ca "posesor de o sută de limbaje" (desen, mișcare, construcție, muzică, poveste), iar educatoarea ca "cercetător" care documentează și reflectează asupra procesului copilului, nu doar asupra rezultatului.
- **Pedagogia umanistă (Rogers, Montessori)** — respect pentru ritmul individual, mediu pregătit, adultul ca ghid, nu ca sursă unică de autoritate.
- **Practica reflexivă (Schön) aplicată la preșcolaritate** — educatoarea reflectează "în acțiune" (ajustează jocul pe loc, în funcție de reacțiile copiilor) și "asupra acțiunii" (revine, după ziua de grădiniță, asupra a ceea ce a observat).

Concluzia comună: **o educație preșcolară relevantă azi protejează timpul de joc liber și explorare, folosește documentarea și observarea ca instrumente de reflecție a adultului, și tratează greșeala sau "dezordinea" creativă ca parte firească a învățării, nu ca abatere de la normă.**

---

2. Studiu de caz

Context

Grădinița din cadrul Scolii gimnaziale nr 163 — grupa mijlocie (denumire ilustrativă), 22 de copii, două educatoare. Situația de plecare: program structurat rigid, cu activități "pe clopoțel" (15 minute desen, 15 minute cântec, 15 minute joc liber la final, ca recompensă), copii frecvent grăbiți să "termine" sarcina, desene realizate după model unic ("colorați soarele galben, în interiorul liniei"), iar educatoarele completau planificări detaliate, dar fără spațiu instituțional de a discuta ce observaseră cu adevărat la copii.

Intervenția

Un proiect intern, derulat pe un an școlar, structurat pe trei componente:

a) Extinderea și repoziționarea jocului liber (joc de tip centre de interes) S-a renunțat la ideea jocului liber ca "recompensă de final" și s-a introdus zilnic un bloc de 45-60 de minute de joc pe centre (construcții, joc de rol, artă, natură/știință), în care copiii aleg singuri centrul și durata implicării. Educatoarele nu mai conduc activitatea, ci observă și, ocazional, intervin cu întrebări deschise ("Ce se întâmplă în povestea ta?", "Cum ai construit turnul să nu cadă?").

b) Documentarea pedagogică (inspirată din Reggio Emilia) Educatoarele fotografiază momente de joc, notează scurt replici ale copiilor și, săptămânal, aleg 2-3 "povești de învățare" pe care le expun pe un panou vizibil pentru părinți și pentru copii înșiși. Documentarea nu evaluează copilul ("a reușit / nu a reușit"), ci descrie procesul lui de gândire.

c) Întâlnirea reflexivă săptămânală a educatoarelor 30 de minute, o dată pe săptămână, în care cele două educatoare (și, periodic, directorul) discută documentările adunate, își pun întrebări reciproc de tipul: *Ce am observat că nu m-am aşteptat? Cum am reacționat? Ce aș face diferit data viitoare?* — fără scop de evaluare ierarhică, ci de învățare colegială.

Rezultate observate (după un an)

- Copiii au petrecut vizibil mai mult timp concentrați pe o activitate aleasă de ei, comparativ cu activitățile impuse anterior (observație calitativă a educatoarelor, nu măsurătoare standardizată).
- Desenele și construcțiile copiilor au devenit mult mai variate ca formă și temă, nu mai urmau un model unic.
- Educatoarele au raportat o schimbare de atitudine față de "dezordine" — au învățat să o citească drept semn de explorare activă, nu de lipsă de disciplină.
- Comunicarea cu părinții s-a îmbunătățit, panourile de documentare devenind un punct real de dialog, nu doar un afișaj decorativ.

- Precizare metodologică: aceste rezultate provin din observații interne ale echipei, nu dintr-un studiu extern controlat — utile ca sursă de inspirație, nu ca dovadă științifică generalizabilă.

---

3. Exemple de bune practici (adaptate specificului preșcolar)

3.1. Pentru cultivarea creativității copilului preșcolar

Practică	Descriere scurtă	De ce funcționează
Materiale deschise (loose parts / materiale nestructurate)	Dopuri, pietre, resturi de material textil, conuri de brad — obiecte fără o singură "utilizare corectă"	Copilul decide sensul obiectului, ceea ce stimulează gândirea divergentă
Întrebarea deschisă în locul instrucțiunii	În loc de "desenează un soare galben", se spune "desenează ceva care te face fericit"	Elimină modelul unic corect, validează alegerea copilului
Jocul simbolic prelungit, neîntrerupt	Timp generos (nu 10 minute), fără intervenția adultului decât la cerere	Jocul simbolic complex are nevoie de timp pentru a se dezvolta narativ
Povestea cu final deschis / povestea construită împreună	Educatoarea începe o poveste, copiii continuă pe rând, fără "soluție corectă"	Exersează imaginația narativă și ascultarea reciprocă

3.2. Pentru cultivarea reflecției pedagogice a educatoarei

Practică	Descriere scurtă	De ce funcționează
Documentarea pedagogică (foto + notițe scurte)	Se surprinde procesul copilului, nu doar produsul final	Transformă observarea într-un instrument de reflecție, reutilizabil în planificare
Întâlnirea reflexivă colegială săptămânală	Discuție scurtă, non-evaluativă, între educatoare, pe baza documentării	Reduce izolarea profesională, aduce perspective multiple asupra acelorași observații
"Povestea de învățare" (Learning Story)	Text scurt, narativ, scris despre un moment relevant al unui copil, uneori citit și copilului	Face vizibilă gândirea copilului atât pentru adult, cât și pentru familie

Practică	Descriere scurtă	De ce funcționează
Jurnalul scurt de tranziție	Notă de 2-3 rânduri după fiecare activitate: ce a funcționat, ce a surprins, ce ar schimba	Reflecție "la cald", ușor de susținut în programul încărcat al unei zile de grădiniță

3.3. Pentru ancorarea în complexitatea lumii actuale, la nivel preșcolar

- **Teme de explorare legate de mediul apropiat** — natura din curtea grădiniței, sortarea deșeurilor, observarea vremii — introduc complexitatea lumii reale la o scară accesibilă vârstei, fără abstractizări premature.
- **Diversitate în poveștile și materialele folosite** — cărți și jucării care reflectă familii, culturi și moduri de viață diferite, pentru a cultiva de timpuriu deschiderea spre celălalt.
- **Implicarea copiilor în mici decizii ale grupei** — alegerea temei săptămânii, a aranjării unui centru — exersează, la o scară potrivită vârstei, ideea de voce și responsabilitate.

---

4. Concluzii și recomandări

1. **La preșcolar, creativitatea se protejează mai mult decât se predă.** Cea mai eficientă intervenție este adesea eliminarea constrângerilor inutile (modele unice, timp insuficient de joc), nu adăugarea de activități noi.
2. **Documentarea este forma naturală de reflecție pedagogică la această vârstă.** Nu jurnalul elevului, ci observarea atentă și notarea de către adult devin instrumentul central de învățare a practicii proprii.
3. **Reflecția colegială, nu evaluarea ierarhică, susține schimbarea reală.** Întâlnirile scurte, regulate, între educatoare, într-un climat de siguranță, au un impact mai mare decât fișele de evaluare formale.
4. **Părinții devin parteneri, nu doar beneficiari, atunci când documentarea este vizibilă și onestă.** Panourile și poveștile de învățare transformă comunicarea grădiniță–familie dintr-una administrativă într-una despre dezvoltarea reală a copilului.

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

Reflecția pedagogică – drumul profesorului spre o practică didactică autentică

A fi profesor înseamnă mai mult decât a pregăti lecții, a transmite informații și a evalua rezultate. Profesia didactică presupune un permanent proces de observare, analiză și reconsiderare a propriei activități. Într-o lume aflată într-o schimbare rapidă, profesorul are nevoie să se întrebe constant: *Ce a învățat copilul? Cum a învățat? Ce l-a motivat? Ce dificultăți a întâmpinat? Ce aș putea face diferit?*

Aceste întrebări reprezintă fundamentul reflecției pedagogice.

Reflecția este capacitatea cadrului didactic de a privi critic și constructiv propria activitate, de a identifica ceea ce funcționează, ceea ce trebuie îmbunătățit și ceea ce poate fi adaptat nevoilor elevilor. Ea nu înseamnă că profesorul trebuie să considere fiecare lecție un succes perfect, ci că este dispus să învețe din experiență.

În învățământul primar, reflecția pedagogică este cu atât mai importantă cu cât fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare și propriul mod de a înțelege lumea. Aceeași activitate poate produce reacții diferite în cadrul aceleiași clase. Unii elevi răspund rapid, alții au nevoie de timp, unii preferă să lucreze individual, alții se exprimă mai bine în grup.

Profesorul reflexiv observă aceste diferențe și își adaptează intervenția.

O lecție nu trebuie privită ca un scenariu rigid, ci ca un proces dinamic. Dacă elevii nu înțeleg o noțiune, cadrul didactic poate schimba strategia. Dacă o activitate îi motivează, aceasta poate fi valorificată și în alte contexte. Dacă un copil evită participarea, profesorul poate căuta cauzele și poate crea un mediu mai sigur pentru exprimare.

În acest sens, reflecția pedagogică se află în strânsă legătură cu creativitatea profesorului. Un cadru didactic reflexiv este mai deschis către experimentarea unor metode noi și către adaptarea activităților la realitatea clasei.

Reflecția poate avea loc înaintea lecției, în timpul acesteia și după activitate. Înaintea lecției, profesorul se gândește la obiective, la particularitățile colectivului și la strategiile potrivite. În timpul lecției, observă reacțiile elevilor și adaptează demersul. După lecție, analizează rezultatele și identifică elementele care pot fi îmbunătățite.

Un instrument simplu și valoros poate fi jurnalul reflexiv al profesorului. Câteva întrebări notate după activitate pot deveni punctul de plecare pentru dezvoltarea profesională:

- Ce a funcționat bine?
- Ce dificultăți au apărut?
- Care elevi au avut nevoie de sprijin suplimentar?
- Ce activitate a stimulat cel mai mult implicarea?

- Ce aș schimba dacă aș relua lecția?
- Ce am învățat eu, ca profesor, din această experiență?

Acest proces contribuie la dezvoltarea unei culturi profesionale bazate pe învățare continuă.

În contextul actual, profesorul trebuie să fie pregătit să răspundă unor provocări noi: diversitatea nevoilor educaționale, utilizarea tehnologiei, accesul rapid la informație, schimbarea relațiilor dintre copii și adulți, dezvoltarea inteligenței artificiale și necesitatea formării competențelor socio-emoționale.

UNESCO atrage atenția asupra transformărilor profunde care influențează educația contemporană, de la transformarea digitală și inteligența artificială până la necesitatea consolidării rolului profesorului și a educației pentru pace și dezvoltare durabilă.

În fața acestor schimbări, profesorul nu poate rămâne captiv unor practici didactice exclusiv tradiționale. Nu înseamnă că metodele clasice trebuie abandonate, ci că acestea trebuie selectate și combinate în funcție de obiective, conținuturi și particularitățile elevilor.

Reflecția pedagogică înseamnă, în esență, **disponibilitatea de a învăța din propria experiență**.

Pentru mine, ca profesor pentru învățământ primar, reflecția pedagogică reprezintă un demers prin care încerc să înțeleg mai bine copilul și să găsesc modalități prin care fiecare elev să se simtă valorizat, ascultat și încurajat să participe. O educație de calitate începe cu respectul față de copil și continuă prin capacitatea profesorului de a se adapta fără a renunța la exigență.

Profesorul reflexiv nu este profesorul care știe întotdeauna răspunsul, ci profesorul care are curajul să se întrebe dacă există o variantă mai bună.

În concluzie, reflecția pedagogică este o formă de responsabilitate profesională. Ea ne ajută să transformăm experiența de la clasă în experiență de învățare pentru noi înșine. Prin reflecție, profesorul devine un practician care evoluează, iar școala devine un spațiu în care învață nu doar elevii, ci și adulții care îi însoțesc.

Bibliografie

1. Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.
2. Dewey, J., *How We Think*, D. C. Heath & Co., Boston, 1933.
3. Perrenoud, P., *Dezvoltarea competențelor începând din școală*, Editura Știința, București.
4. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
5. Păun, E., Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
6. UNESCO, *Education highlights 2024*, UNESCO, 2024.
7. Ministerul Educației, *Profilul de formare al absolventului din învățământul preuniversitar*.

TEXTUL DRAMATIC:
STRUCTURA, ROLUL INDICAŢIILOR

(Exemplu de bună practică)

ANA-MARIA PALI
Liceul Teoretic "Arany Janos" Salonta

PROIECT DE LECŢIE

CLASA: a VII-a
OBIECTUL: Limba şi literatura română
SUBIECTUL: TEXTUL DRAMATIC – STRUCTURA, ROLUL INDICAŢIILOR SCENICE, AUTORUL
COMPETENŢE SPECIFICE:

- ✔ Recunoaşterea modurilor în care sunt organizate informaţiile din texte literare;
- ✔ Adecvarea atitudinii şi a practicilor de lectură în funcţie de scopul lecturii;
- ✔ Dezvoltarea competenţei de lectură prin diversificarea activităţilor consacrate cărţii.

OBIECTIVE OPERAŢIONALE:

- să identifice structura textului;
- să grupeze indicaţiile autorului în funcţie de criteriile date;
- să manifeste interes şi să aibă atitudini faţă de lectură.

TIPUL LECŢIEI: însuşire de noi cunoştinţe
METODE ŞI PROCEDEE: tehnica imersiunii în subiect, expunerea, explicaţia, conversaţia, lucrul cu textul, jocul de rol, jocul.
FORME DE ORGANIZARE: activităţi individuale, frontale, în pereche
RESURSE: fişa de lucru, lapbookul

MOMENTELE LECŢIEI	ACTIVITATEA PROFESORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR	OBSERVAŢII
1. Momentul organizatoric:	Organizarea clasei şi asigurarea climatului necesar bunei desfăşurări a lecţiei. Verificarea şi corectarea temei.	Se pregătesc pentru oră. Citesc tema şi corectează acolo unde este nevoie.	Conversaţia
2. Captarea atenţiei	Elevi sunt întrebaţi dacă le-a fost greu să citească textul ”Vrem să vă dăruim câte o fereastră” de Matei Vişniec, în cadrul activităţii anterioare şi îi va încuraja să-şi justifice răspunsul.	Sunt atenţi şi îşi exprimă părerea. Răspunsurile sunt subiective.	Tehnica imersiunii în subiect Aprecierea răspunsurilor orale
3. Anunţarea temei şi a obiectivelor:	Se precizează subiectul lecţiei: **Textul dramatic – structură, rolul indicaţiilor scenice, autorul** şi se notează titlul pe tablă. Se menţionează obiectivele: • să identifice structura textului; • să grupeze indicaţiile autorului în funcţie de criteriile date; • să manifeste interes şi să aibă atitudini faţă de lectură.	Sunt atenţi la explicaţii şi notează titlul în caiete.	Explicaţia
4. Prezentarea noului conţinut:	Profesorul le adresează elevilor mai multe întrebări: (1) Credeţi că textul „Vrem să vă dăruim câte o fereastră” a fost scris pentru a fi citit cu voce tare ori în gând sau pentru a fi jucat pe scenă? Motivaţi răspunsul ales. (2) Cât credeţi că ar dura un spectacol realizat pe	*Posibil răspuns:* Textul a fost scris pentru a fi jucat pe scenă, deoarece, de pildă, explicaţiile oferite în cadrul parantezelor nu ar avea atâta sens. *Posibil răspuns:* Durata unui spectacol nu ar	Conversaţia Aprecierea răspunsurilor orale

	baza textului citit? (3) Identificați, în textul dat, o secvență care s-ar auzi pe scenă, fiind rostită de actor. (4) Identificați, în textul dat, o secvență care nu s-ar auzi pe scenă. (5) Ce informații oferă secvențele din a doua categorie? (6) Ce ați observat în ceea ce privește punerea în pagină a textului? Se aseamănă sau se deosebește de textele studiate până acum? Apoi, profesorul le va prezenta elevilor ce este textul dramatic, cu ce scop a fost scris, cum este organizat și care sunt componentele acestuia, valorificând un lapbook ce conține toate aceste informații și pe care fiecare elev îl primește (ANEXA 1). Ulterior, pliantul va fi lipit în caiet. Elevii sunt întrebați: Din câte acte și scene este alcătuit textul dramatic	fi mare, probabil, de aproximativ 20 de minute. *Posibil răspuns:* „Iată ce vă propun...” *Posibil răspuns:* „RADU: (către spectatori)”. *Posibil răspuns:* Acestea oferă informații cu privire la felul în care actorii trebuie să-și interpreteze replicile, dar și detalii legate de decor. *Posibil răspuns:* Așezarea în pagină este diferită de cea a textelor studiate până acum. De exemplu, numele personajelor este scris cu majuscule și se găsește în fața fiecărei replici, există secvențe scrise cu italice, altele incluse între paranteze etc.. *Răspuns așteptat:* Piesa aceasta are un act și	 Lucrul cu textul Conversația Aprecierea răspunsurilor orale Explicația Expunerea Conversația Aprecierea răspunsului oral

	„Vrem să vă dăruim câte o fereastră”?	patru scene.	
5. Obţinerea performanţei:	În cele ce urmează are loc un scurt joc de rol. Se aleg două fete şi un băiat pentru a interpreta rolurile celor trei personaje din acest text, care se regăsesc pe prima pagină. Se menţionează faptul că „micii actori” trebuie să fie atenţi la indicaţiile scenice oferite de către autor. De asemenea, se precizează că „spectatorii” (ceilalţi elevi) trebuie să fie atenţi pentru a vedea cum sunt intepretate rolurile. După interpretare, 2-3 elevii-spectatori sunt rugaţi să precizeze cum consideră că au fost jucate rolurile, argumentându-şi răspunsurile.	Cei trei elevi îşi interpretează rolul. Elevii-spectatori îşi spun părerea despre interpretarea secvenţei, justificându-şi răspunsurile.	Jocul de rol Conversaţia Aprecierea răspunsurilor orale
6. Asigurarea feedbackului:	Elevii primesc un text lacunar sub formă de joc, realizat pe baza celor învăţate în această oră (ANEXA 2). Activitatea se rezolvă în pereche, iar timpul de lucru este de aproximativ 4-5 minute. După expirarea timpului se verifică răspunsurile. La final, se fac aprecieri cu privire la activitatea elevilor din timpul orei şi se notează dacă e cazul.	Rezolvă exerciţiul. Perechea care termină prima strigă BINGO şi reprezentantul acesteia spune răspunsurile.	Conversaţia Jocul Aprecierea răspunsurilor scrise Aprecieri globale şi individuale
7. Tema:	Primesc un tabel unde vor		

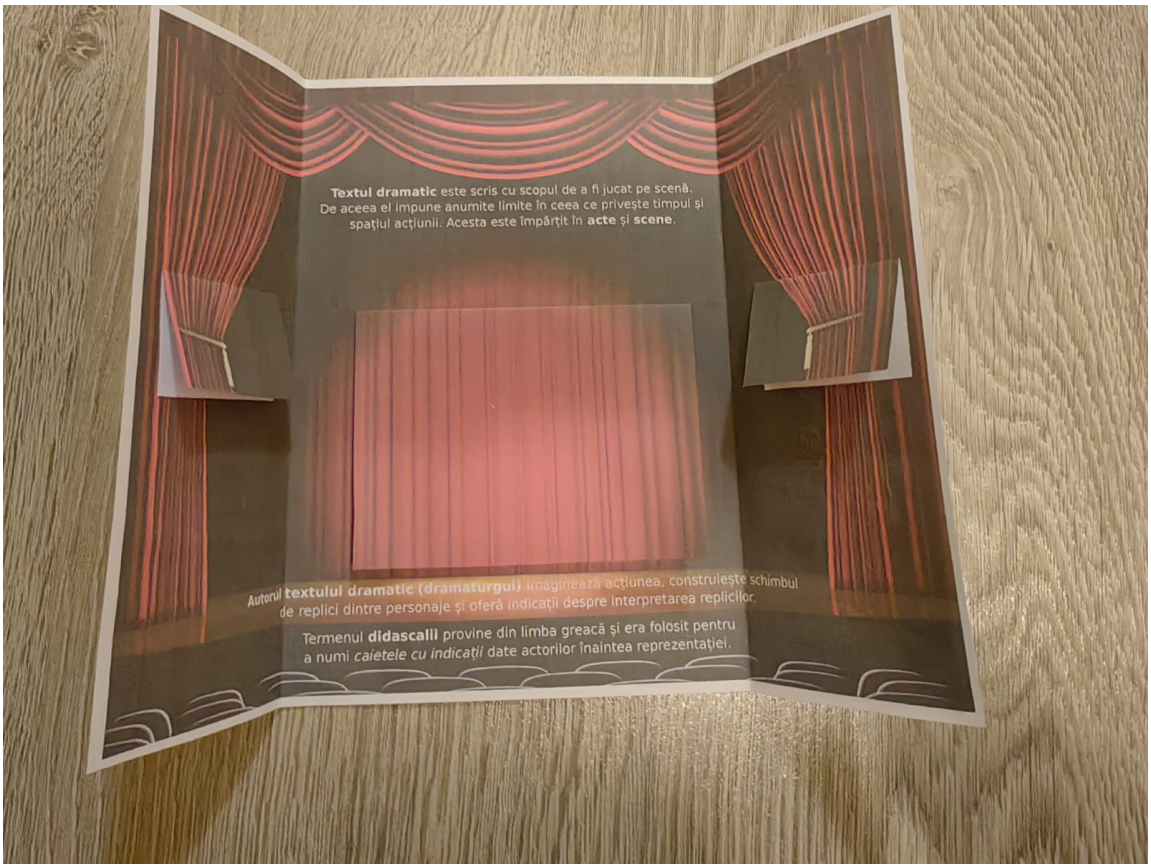
	trece indicațiile autorului care corespund începutului de tabel din stânga (ANEXA 3).	Sunt atenți la explicațiile primite.	Explicația

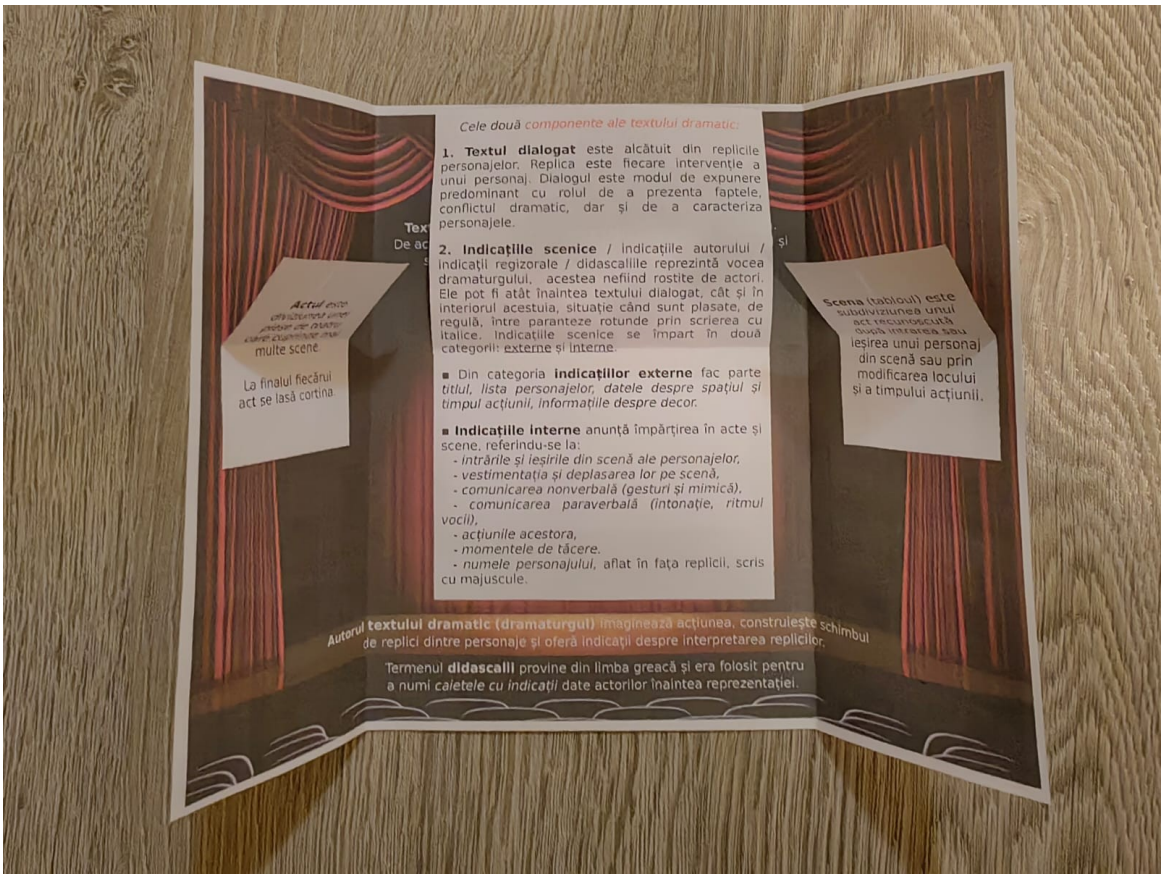
ANEXA 1

TEXTUL DRAMATIC:
STRUCTURA, ROLUL INDICAŢIILOR SCENICE, AUTORUL

LAPBOOK




Textul dramatic este scris cu scopul de a fi jucat pe scenă. De aceea el impune anumite limite în ceea ce privește timpul și spațiul acțiunii. Acesta este împărțit în **acte** și **scene**.
Autorul **textului dramatic (dramaturgul)** imaginează acțiunea, construiește schimbul de replici dintre personaje și oferă indicații despre interpretarea replicilor.
Termenul **didascalii** provine din limba greacă și era folosit pentru a numi *caietele cu indicații* date actorilor înaintea reprezentației.


Cele două componente ale textului dramatic:
1. Textul dialogat este alcătuit din replicile personajelor. Replica este fiecare intervenție a unui personaj. Dialogul este modul de expunere predominant cu rolul de a prezenta faptele, conflictul dramatic, dar și de a caracteriza personajele.
2. Indicațiile scenice / Indicațiile autorului / indicații regizorale / didascaliile reprezintă vocea dramaturgului, acestea nefiind rostite de actori. Ele pot fi atât înaintea textului dialogat, cât și în interiorul acestuia, situație când sunt plasate, de regulă, între paranteze rotunde prin scrierea cu italice. Indicațiile scenice se împart în două categorii: externe și interne.
▪ Din categoria **indicațiilor externe** fac parte *titlul, lista personajelor, datele despre spațiul și timpul acțiunii, informațiile despre decor.*
▪ **Indicațiile interne** anunță împărțirea în acte și scene, referindu-se la:
- *intrările și ieșirile din scenă ale personajelor,*
- *vestimentația și deplasarea lor pe scenă,*
- *comunicarea nonverbală (gesturi și mimică),*
- *comunicarea paraverbală (intonație, ritmul vocii),*
- *acțiunile acestora,*
- *momentele de tăcere.*
- *numele personajului,* aflat în fața replicii, scris cu majuscule.
Scena (tabloul) este subdiviziunea unui act recunoscută după intrarea sau ieșirea unui personaj din scenă sau prin modificarea locului și a timpului acțiunii.
La finalul fiecărui act se lasă cortina.
Autorul **textului dramatic (dramaturgul)** imaginează acțiunea, construiește schimbul de replici dintre personaje și oferă indicații despre interpretarea replicilor.
Termenul **didascalii** provine din limba greacă și era folosit pentru a numi *caietele cu indicații* date actorilor înaintea reprezentației.



ANEXA 2

Completaţi textul următor cu informaţiile învăţate în cadrul acestei ore despre textul dramatic. Pentru fiecare spaţiu liber veţi primi 1 punct. Perechea care termină prima spune BINGO!

Scopul textului dramatic este 1. _____ și are o structură specifică. Diviziunea unei piese de teatru care cuprinde mai multe scene se numește 2. _____. Cele două componente ale textului dramatic sunt 3. _____ și 4. _____. Replica este 5. _____. Indicațiile scenice se mai numesc 6. _____ și se împart în două categorii: indicații externe, din care fac parte 7. _____ _____, iar a doua categorie, care anunță împărțirea în acte și scene și care se referă la intrările și ieșirile din scenă ale personajelor, la deplasarea lor pe scenă, la intonație și mimică, la gesturile și acțiunile acestora, la momentele de tăcere sau la numele acestora scris în fața replicii se numește 8. _____. Personajele comunică prin intermediul 9. _____, care este modul de expunere predominant. Acesta are rolul de a prezenta faptele, conflictul dramatic, dar și de a 10. _____ .

După verificarea răspunsurilor vă puteţi face autoevaluarea / interevaluarea pentru a vedea în care categorie vă încadraţi.

4-6 puncte 	**6-8 puncte** 	**8-10 puncte** 
Mai ai de lucrat!	Cu siguranță poți mai mult!	Continuă în același fel!

REZOLVARE

Completaţi textul următor cu informaţiile învăţate în cadrul acestei ore despre textul dramatic. Pentru fiecare spaţiu liber veţi primi 1 punct. Perechea care termină prima spune BINGO!

Scopul textului dramatic este 1. **de a fi jucat pe scenă** și are o structură specifică. Diviziunea unei piese de teatru care cuprinde mai multe scene se numește 2. **act**. Cele două componente ale textului dramatic sunt 3. **textul dialogat** și 4. **indicaţiile autorului**. Replica este 5. **intervenţia unui personaj**. Indicațiile scenice se mai numesc 6. **indicaţiile autorului / indicaţiile regizorale / didascalii** și se împart în două categorii: indicații externe, din care fac parte 7. **titlul, lista personajelor, datele despre spaţiul şi timpul acţiunii, informaţiile despre decor,** iar a doua categorie, care anunță împărțirea în acte și scene și care se referă la intrările și ieșirile din scenă ale personajelor, la numele acestora scris în fața replicii, la deplasarea lor pe scenă, la intonație și mimică, la gesturile și acțiunile acestora sau la momentele de tăcere, se numește 8. **indicaţie internă.** Personajele comunică prin intermediul 9. **dialogului**, care este modul de expunere predominant. Acesta are rolul de a prezenta faptele, conflictul dramatic, dar și de a 10. **caracteriza personajele.**

După verificarea răspunsurilor vă puteţi face autoevaluarea / interevaluarea pentru a vedea în care categorie vă încadraţi.

4-6 puncte 	6-8 puncte 	8-10 puncte 
Mai ai de lucrat!	Cu siguranță poți mai mult!	Continuă în același fel!

ANEXA 3

TEMĂ

Căutaţi, în textul lui Matei Vişniec, **indicaţii ale autorului** care corespund începutului de tabel din stânga. Apoi, copiaţi tabelul în caiete şi completaţi-l (câte două exemple pentru fiecare categorie).

1.	**Indică acţiunile personajelor**	
2.	**Indică destinatarul replicii**	
3.	**Indică gesturile personajelor**	
4.	**Indică tonul vocii personajelor**	
5.	**Indică deplasarea pe scenă a personajelor**	
6.	**Indică amenajarea scenei şi efectele necesare**	

BIBLIOGRAFIE:

- Programa şcolară pentru disciplina Limba şi literatura română pentru şcolile şi secţiile cu predare în limba maghiară, clasa a VII-a, Bucureşti, 2017.
- Sâmihăian, Florin, Dobra, Sofia, Halaszi, Monica, Davidoiu-Roman, Anca, Limba şi literatura română, manual pentru clasa a VII-a, Bucureşti, Editura Art Klett, 2022.
- Sâmihăian, Florin, Dobra, Sofia, Halaszi, Monica, Davidoiu-Roman, Anca, Corcheş, Horia, Limba şi literatura română – ghidul profesorului, clasa a VII-a, Bucureşti, Editura Art Klett, 2020.
- Pamfil, Alina, Didactica literaturii. Reorientări, Editura Art, Bucureşti, 2016.
- Sâmihăian, Florentina, O didactică a limbii şi literaturii române: provocări actuale pentru profesor şi elev, Bucureşti, Editura Art, 2014.

Studiu de caz – Cultivarea creativității și reflecția pedagogică în procesul de învățare

Prof.înv.primar, Papuc Carmen Cristina
Școala Gimnazială Novaci – Structura Pociovalișstea, județul Gorj

Contextul și motivația

În activitatea mea didactică am observat că elevii manifestă niveluri diferite de creativitate. Unii formulează cu ușurință idei originale, în timp ce alții au nevoie de încurajare și de un climat educațional în care să se simtă în siguranță pentru a-și exprima propriile opinii.

Pornind de la această observație, am urmărit să creez situații de învățare în care elevii să nu fie limitați la găsirea unui singur răspuns corect, ci să fie încurajați să formuleze ipoteze, să caute soluții diferite și să își argumenteze alegerile.

Scopul studiului de caz a fost identificarea unor modalități prin care creativitatea elevilor poate fi stimulată prin activități accesibile, adaptate particularităților de vârstă, precum și reflectarea asupra rolului profesorului în crearea unui climat educațional favorabil exprimării libere.

Demersul didactic

Am pornit de la o imagine sugestivă și le-am propus elevilor să construiască o poveste pornind de la ceea ce observă. Am utilizat întrebări deschise: *„Ce crezi că se întâmplă?”, „Ce s-ar putea întâmpla mai departe?”, „Cum ai continua povestea?”*.

Am evitat să ofer un model unic de răspuns și am încurajat fiecare idee, chiar și atunci când aceasta era diferită de cele formulate anterior. Copiii au propus personaje, întâmplări și finaluri diferite, iar ideile lor au fost valorificate într-o poveste construită împreună.

Pe parcursul activității am urmărit **fluența ideilor, originalitatea răspunsurilor, flexibilitatea în gândire și disponibilitatea de a participa**. Am observat că, atunci când elevii nu se tem că pot greși, devin mai dispuși să își exprime ideile.

Rezultatele observate

În urma activității, am constatat o participare mai activă și o diversificare a răspunsurilor. Elevii au început să formuleze idei pornind de la intervențiile colegilor, să construiască variante alternative și să argumenteze propriile alegeri.

Un aspect important a fost implicarea elevilor care, în mod obișnuit, participau mai puțin. Încurajarea și valorizarea răspunsurilor acestora au contribuit la creșterea încrederii în propriile posibilități.

Observațiile mele sunt în concordanță cu literatura de specialitate care evidențiază importanța gândirii creative, a rezolvării creative a problemelor și a unor contexte de învățare care permit exprimarea ideilor personale la clasele primare.

Reflecția pedagogică

Reflectând asupra activității, am realizat că stimularea creativității nu depinde numai de metoda utilizată, ci, în foarte mare măsură, de **atitudinea profesorului**. Dacă profesorul acceptă doar răspunsul așteptat, limitează posibilitățile de exprimare ale elevului. Dacă, dimpotrivă, creează un spațiu pentru întrebări, încercări și răspunsuri diferite, elevul devine participant activ la propria învățare.

Această experiență m-a determinat să acord o atenție mai mare întrebărilor deschise, sarcinilor cu mai multe posibilități de rezolvare și feedbackului care încurajează procesul, nu doar produsul final.

Concluzie

Studiul de caz evidențiază faptul că **dezvoltarea creativității și reflecția pedagogică se susțin reciproc**. Creativitatea elevilor este favorizată de un climat educațional bazat pe încredere, respect, libertate de exprimare și valorizarea diferențelor individuale.

În același timp, reflecția profesorului asupra propriei practici permite identificarea modalităților prin care activitățile pot deveni mai relevante și mai apropiate de nevoile reale ale copiilor. Astfel, educația devine nu doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci unul de **formare a unor persoane capabile să gândească, să creeze, să aleagă și să se raporteze cu încredere la complexitatea lumii în care trăiesc**.

Bibliografie:

1. **Ionescu, M.** (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
2. **Roco, M.** (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
3. **Roșca, A.** (1981). *Creativitatea generală și specifică*. București: Editura Academiei.
4. **Stoica, A.** (1983). *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. **Cerghit, I.** (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom

EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ –STIMULAREA CREATIVITĂȚII PRIN POVESTE ȘI IMAGINE LA CLASA PREGĂTITOARE

Prof.înv.primar, Papuc Carmen Cristina
Școala Gimnazială Novaci – Structura Pociovaliștea, județul Gorj

În activitatea desfășurată la clasa pregătitoare, am urmărit dezvoltarea creativității copiilor prin valorificarea imaginației, a exprimării libere și a experiențelor personale. Am ales ca punct de plecare **o imagine sugestivă**, care să le trezească interesul și să le ofere posibilitatea de a construi propriile semnificații.

Am prezentat copiilor imaginea și i-am încurajat să observe cu atenție personajele, locul și elementele reprezentate. Nu le-am oferit o interpretare prestabilită, ci am pornit de la întrebări deschise: *„Ce credeți că se întâmplă?”, „Cine ar putea fi personajul?”, „Unde se află?”, „Ce credeți că s-a întâmplat înainte?”* și *„Ce s-ar putea întâmpla mai departe?”* Răspunsurile copiilor au fost diferite, iar această diversitate a devenit un punct important al activității. Am încurajat fiecare copil să își exprime propria idee, fără teama de a greși. Am urmărit astfel să creez un climat în care **imaginația și originalitatea să fie apreciate**, iar copiii să înțeleagă că aceeași imagine poate genera povești și interpretări diferite.

Pornind de la ideile lor, am construit împreună o poveste. Fiecare copil a avut posibilitatea să adauge un element nou: un personaj, o întâmplare, o emoție sau un posibil final. Povestea s-a conturat treptat, prin contribuția întregului grup, iar copiii au devenit participanți activi la crearea ei.

Pentru a valorifica diferitele forme de exprimare, le-am propus apoi să ilustreze prin desen momentul din poveste care le-a plăcut cel mai mult. Am discutat despre desenele realizate și i-am încurajat să explice alegerile făcute.

Reflecție asupra activității

La finalul activității, am constatat că folosirea imaginii ca punct de plecare a stimulat participarea și exprimarea personală. Copiii au demonstrat imaginație, curiozitate și disponibilitate de a construi idei noi. Unele răspunsuri au fost neașteptate, ceea ce mi-a confirmat importanța acordării unui spațiu real pentru inițiativa copilului.

Din perspectiva mea, această activitate a reprezentat mai mult decât un exercițiu de comunicare. A fost **un context de cultivare a creativității**, în care copilul a fost încurajat să observe, să formuleze ipoteze, să imagineze, să creeze și să își susțină propriile idei.

Experiența mi-a arătat că, la clasa pregătitoare, creativitatea poate fi stimulată prin demersuri accesibile și atractive, atunci când profesorul renunță la răspunsul unic și oferă copiilor libertatea de a construi propriile răspunsuri. În acest fel, învățarea devine mai apropiată de universul copilului și, în același timp, mai relevantă, mai participativă și mai umană.

Consider că această experiență poate constitui un model simplu și eficient de stimulare a creativității la vârsta școlară mică. Utilizarea unei imagini ca punct de plecare pentru construirea unei povești le oferă copiilor libertatea de a interpreta, de a imagina și de a crea, iar profesorului îi oferă posibilitatea de a observa particularitățile și potențialul creativ al fiecărui elev.

Prin astfel de activități, copilul nu este doar receptor al unor informații, ci devine **autor, participant și creator**. În același timp, cadrul didactic își asumă rolul de facilitator al învățării, construind situații în care curiozitatea, spontaneitatea și originalitatea pot fi valorificate.

Experiența confirmă faptul că **stimularea creativității nu presupune întotdeauna activități complexe sau resurse sofisticate**, ci, înainte de toate, o intenție pedagogică clară și disponibilitatea profesorului de a acorda copilului libertatea de a gândi și de a se exprima.

Bibliografie

Pentru această parte, aș folosi bibliografia de mai jos, pentru că este mult mai bine ancorată în literatura despre creativitate și educație:

1. **Ionescu, M.** (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană. Lucrarea este consacrată explicit demersurilor creative în procesul didactic.
2. **Roco, M.** (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
3. **Stoica, A.** (1983). *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. **Cojocariu, V.-M.** (2008). *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. **Cerghit, I.** (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom. Este relevantă pentru fundamentarea metodelor active și a strategiilor didactice utilizate pentru implicarea elevilor.
6. **Roșca, A.** (1981). *Creativitatea generală și specifică*. București: Editura Academiei. Este o referință importantă pentru fundamentarea psihologică a creativității.

Metode interactive de predare- învațare – evaluare la orele de limba engleză

Exemple de buna practică

Prof. Paraschivescu Alina

Școala Gimnazială ”Vasile Goldiș”, Alba Iulia

Astăzi cuvîntul *inovativ* este un cuvînt la ordinea zilei în majoritatea domeniilor, deci cu atît mai mult în cadrul procesului educativ. Uneori, este parcă dus la extrem. *Inovativ* înseamnă nou, inedit, atractiv, interactiv, high tech, interesant, provocator, toate acestea la un loc. Într-o epocă a digitalizarii, a vitezei, a lipsei de răbdare și concentrare îndelungată, trebuie mereu să născocim noi variante de predare și evaluare, să fim *up datated* .

Voi enumera cateva modele de activități pe care le folosesc la clasă (ore de limba engleză) cu elevii mei și care dau roade, și se încadrează la categoria inovativ, în înțelesul de mai sus. Pe partea de *writing f*uncționează foarte bine benzile desenate. În funcție de unitatea tematică pe care o studiem, putem să jonglăm cu aceste creații de benzi desenate care pot fi făcute pe calculator sau desenate de mână, pot aborda dialoguri tematice care apoi pot fi interpreate/jucate în clasă, iar copiii le îndrăgesc foarte mult. Apoi ele pot fi selectate și publicate și pot deveni materiale didactice pe viitor.

Tot la *writing* putem folosi ghicitorile ca activitate creativă. Elevii creează propriile ghicitori pornind de la anumite modele, folosind fie cuvinte date, fie o tematică gen : animals, school objects, food, travelling places etc. Același procedeu poate fi folosit la *poem writing*, crearea unor poezii pe tematică dată sau crearea unor scenete de teatru ”theatre /sketches” etc.

O altă activitate preferată de copii este utilizarea unor aplicații pe telefon în care să se filmeze. Astfel pot primi temă , pe echipe să filmeze/creeze o reclamă, o prezentare a orașului natal, o rețetă culinară, o scenetă etc. Pot lucra pe echipe, îmbinând mai multe discipline și mai multe skills-uri.

La *activitățile de listening,* folosim fișe cu fragmente din filmele lor preferate, din melodiile lor preferate , facem scriptul și lăsăm spații libere să completeze ca fișă de lucru. Alte fișe interesante, interactive găsim pe site-ul *liveworksheets* unde putem noi crea fișe sau găsim fișe deja elaborate . Fișele sunt interactive, au posibilitate de feedback imediat, de obținere a unui punctaj, deci pot fi folosite și ca fișe de evaluare. Las aici câteva linkuri utile : https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/7002583 ,
https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/7002583
https://www.liveworksheets.com/w/en/english-second-language-esl/1430042

Elevii pot utiliza telefonul pentru a accesa linkurile si pot vedea apoi exact punctajul obținut imediat ce au finalizat fișa.

La gramatică, cel mai util este să pornim de la context. Un text, un video, real life situations și astfel să abordăm orice problemă de gramatică. La clasele mici, rămân funcționale, să le numim așa ”oldies but goldies” : cântecele, jocuri, jocuri de rol, poezioare haioase, povestioarele audio și video cu tot felul de activități aplicate : colorează anumite detalii, recunoaște personajul, crează o felicitare, realizează o pagină de revistă cu moda clothes/ food products/furniture/ recycling folosind decupaje din diverse reviste/cataloage gen Kaufland, Pepco, Lidl sau stickere create chiar de ei, etc.

La clasele mici funcționează foarte bine jocuri gen *Siomon says point at...* în care putem repeta și fixa multe tematici: school objects/colors/parts of the body/ objects in the room/ directions/verbs of action etc. My students are mad about this game.

Alte metode interactive și atractive sunt provocările unor activități gen concurs, o banală lecție poate deveni antrenantă dacă îi strecurăm puțin suspans și adrenalină, organizînd un concurs pe rânduri/echipe/perechi. Avem o serie de aplicații gen Kahoot, Quizzes , Forms care pot îmbina tehnologia cu clasicele manuale, generând fișe și activități antrenante. Interesant este și *Exit Tickets (Evaluare rapidă la final), o* metodă de evaluare formativă cu impact mare. La finalul lecției, elevii răspund pe un bilețel, la următoarele cerunțe :

- *One thing I learned today ....*
- *One thing I still find difficult .....*

Profesorul ajustează lecția următoare în funcție de răspunsuri.

Pentru conversație/speaking, recomand *Speaking Circles (Cercuri de conversație).* Este o metodă pentru dezvoltarea fluenței și reducerea anxietății.

Cum se aplică:

- 4–5 elevi discută un subiect : favourite sports, hobbies, un debate etc.
- Un observator notează expresii utile.
- Se schimbă rolurile.
- Evaluare: fluență, interacțiune, vocabular.

Pentru dezvoltarea și motivare pentru reading, este utilă *Matching Tasks & Graphic Organizers.*

- Metode vizuale pentru înțelegerea textelor.

Exemplu:

- Elevii asociază idei principale cu detalii.
- Completează un *cause–effect chart* pentru un text informativ.

O altă metodă îndrăgită de elevi este Task-Based Language Teaching (TBLT) -Metodă modernă, cu impact mare asupra comunicării autentice.

Cum se aplică:

- Se pornește de la o sarcină reală: rezervarea unui hotel, planificarea unei excursii, redactarea unui email.
- Elevii lucrează în echipe, folosind limba engleză ca instrument de comunicare, după ce în prealabil am studiat și discutat câteva modele
- Evaluarea se face pe îndeplinirea sarcinii, nu pe acuratețe perfectă.

Exemplu: Elevii creează un *travel brochure* pe hârtie sau electronic pentru o anumoită locație -ex. Alba Iulia → prezentare orală → peer feedback.

Inovația este continuă în meseria de dascăl. Ne adaptăm mereu fiecărei clase în parte, particularităților de vârstă și celor individuale cu fiecare lecție ținută, fiind parte a procesului long life learning every day.

Rolul profesorului de limba franceză într-un liceu tehnologic și adaptarea stilului său de predare în era digitală

Profesor Pașca-Cumpănaș Claudia

Liceul Tehnologic de Agricultură, Silvicultură și Științele Naturii, Timișoara

A fi profesor în zilele noastre necesită multă vocație. A fi profesor de limba franceză într-un liceu tehnologic necesită curaj, ar zice unii. De ce curaj? Pentru că studiul limbii franceze a scăzut mult în preferințele noilor generații (e o chestiune la nivel european, nu ține doar de noi). Iar pentru elevii liceelor tehnologice, mulți proveniți din medii care nu pun mare accent pe cultură, care se interesează mai mult de aspectele practice ale vieții, franceza nu este un țel, o prioritate. Prin urmare, ce putem face noi, cadrele didactice care predau franceza în aceste licee ca să trezim interesul școlarilor nostri, ca să ne facem interesanți și să-i atragem spre orele noastre?

Într-un liceu tehnologic, unde accentul este pus adesea pe materiile de specialitate și pregătirea pentru o meserie practică și, de asemena, pe discilplinele de bacalaureat care presează în vederea obținerii diplomei mult dorite, rolul profesorului de limba franceză poate părea, la prima vedere, secundar. Cu toate acestea, realitatea din clasă și dincolo de ea arată cu totul altceva. Profesorul de limba franceză este un model de deschidere culturală, de rigoare intelectuală și de pasiune pentru comunicare.

În ultimii ani școlari, elevii care au venit în clasa a IX-a au un nivel foarte scăzut la disciplina predată de mine, unii chiar nivel 0. Ce pot face eu, cadrul didactic, în această situație? Să respect programa și planificarea? Să fac timpuri ale trecutului și concordanțe cand ei nu știu să spună ”*Je suis*” (”Eu sunt”)? Puneți-vă în locul unui copil ale cărui cunoștințe într-o limbă străină sunt 0 și să fiți obligați să învățați cum să povestiți experiențe trecute, ultimul film văzut sau cum vă imaginați lumea în viitor. Nu ați urî din start această limbă? Și profesorul care vă cere imposibilul? Ce e de făcut în această situație? Sunt nevoită să o iau cu începutul pe drumul studiului limbii franceze, punând interesele elevului mai presus de programe și planificări. Deoarece în teorie totul se vrea perfect, programa vizează situația ideală, în care elevul vine în clasa a IX-a cu nivel A2 de competențe. Dar în practică, situația diferă mult, este departe de perfecțiunea cerută de programa națională, iar profesorul trebuie să se transforme într-un maistru al recuperării multelor lacune. Prin urmare, îmi adaptez stilul de predare la nevoile și capacitățile elevilor mei.

În primul rând, pentru a-i determina să se implice în studiul limbii franceze, încerc să le deschid elevilor, încă din prima oră, apetitul pentru latura culturală a acestei limbi, importanța cunoașterii ei, avantajele ce ni le poate aduce în timp abilitatea de a folosi, măcar cât de cât, limba lui Balzac. Limba franceză, ca limbă de circulație internațională, oferă elevilor oportunități de dezvoltare personală și profesională. Profesorul nu doar predă reguli gramaticale sau liste de vocabular, ci cultivă în elevi curiozitatea față de alte culturi, încrederea în propriile abilități de exprimare și deschiderea către un viitor poate chiar dincolo de granițele țării.

În al doilea rând, și poate cel mai important, mă folosesc de ceea ce le place cel mai mult copiilor din ziua de azi – TEHNOLOGIA. Elevii din prezent sunt familiarizați cu tehnologia încă de la vârste fragede. Ei învață diferit față de generațiile anterioare, preferând conținutul interactiv, materialele multimedia și activitățile colaborative. Din acest motiv, metodele tradiționale bazate exclusiv pe expunere și memorare nu mai sunt întotdeauna suficiente pentru a menține interesul și motivația elevilor. Adaptarea stilului de predare presupune integrarea tehnologiei în procesul educațional fără a renunța la principiile fundamentale ale pedagogiei. Scopul este crearea unui mediu de învățare flexibil, atractiv și centrat pe elev.

Tehnologia oferă numeroase oportunități pentru îmbunătățirea actului didactic. Platformele educaționale, aplicațiile interactive, bibliotecile digitale și instrumentele de colaborare online permit profesorilor să diversifice activitățile și să personalizeze procesul de învățare. Se pot folosi cu succes platforme precum Google Classroom, Microsoft Teams sau Moodle pentru organizarea lecțiilor și distribuirea materialelor. Instrumente precum Kahoot!, Quizizz, Canva sau Padlet transformă evaluarea și activitățile de învățare în experiențe interactive și atractive. Unul dintre principalele avantaje ale utilizării tehnologiei la ora de limba franceză este accesul rapid la resurse autentice. Prin intermediul internetului, elevii pot asculta conversații reale, pot urmări emisiuni, filme sau reportaje în limba franceză și pot citi articole din presa francofonă. Aceste materiale îi ajută să intre în contact cu limba așa cum este ea utilizată de vorbitorii nativi, contribuind la îmbunătățirea pronunției, a vocabularului și a înțelegerii mesajelor orale și scrise.

De asemenea, aplicațiile educaționale și platformele digitale transformă procesul de învățare într-o experiență mai motivantă. Exercițiile interactive, jocurile educative și testele online oferă feedback imediat, permițând elevilor să își identifice punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. În plus, aceste instrumente stimulează participarea activă și dezvoltă autonomia în învățare.

Tehnologia facilitează și comunicarea în limba franceză. Prin videoconferințe, forumuri sau proiecte colaborative internaționale, elevii pot interacționa cu persoane din alte țări francofone. Astfel, ei își dezvoltă competențele de comunicare într-un context real și își îmbogățesc cunoștințele despre cultura și civilizația franceză.

Un alt beneficiu important este posibilitatea adaptării procesului de învățare la nevoile fiecărui elev. Resursele digitale permit diferențierea activităților în funcție de nivelul de cunoștințe și de ritmul individual de învățare. Elevii pot relua explicațiile, pot exersa suplimentar anumite noțiuni și pot accesa materiale variate care să răspundă intereselor lor.

În același timp, utilizarea tehnologiei contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, esențiale în secolul XXI. Elevii învață să utilizeze responsabil instrumentele digitale, să selecteze informații relevante și să comunice eficient în mediul online, competențe necesare atât în parcursul școlar, cât și în viitoarea activitate profesională.

Voi prezenta câteva idei de activități adaptate de mine pentru elevii mei de la Liceul Tehnologic de Silvicultură și Agricultură ”Casa Verde” Timișoara (numele instituției până la 31 august 2026).

1. O activitate care folosește instrumentul tehnologic **Padelet**:

În etapa de reactivare a cunoștințelor la lecția ***Les loisirs*** de la clasa a IX-a folosesc panoul colaborativ Padelet unde elevii sunt invitați, de pe dispozitivele proprii, să răspundă la întrebarea „Quels sont tes loisirs préférés ?". La final afișez pe tabla smart răspunsurile tuturor, obeservăm pasiuni comune la mai mulți elevi sau unele inedite, corectăm greșesile ortografice împreună și pornim spre noua lecție despre activități și hobby-uri. Elevii sunt deja captați deoarece și-au folosit telefonul ca să răspundă la o sarcină de la limba franceză, și-au văzut răspunsul lor (mai bun sau mai puțin bun) pe ecranul mare și au constatat că ora de limba franceză nu trebuie să fie neapărat plictisitoare.

2. O altă idee de activitate ceată de mine folosind aplicațiile și tehnologia pentru a-mi atrage liceenii este un joc-test creat în **Wordwall** în cadrul lecției ***En ville ou à la campagne ?*** Aceasta resursă digitală a fost creată si integrată in cadrul lecției la clasa a XI-a. În prima activitate propusă, am realizat un Power Point cu aplicația **Gamma**. Acesta asigură captarea atenției și permite anticiparea elementelor din lectia ce urmează. Următoarea activitate este un chestionar-joc (quiz) in wordwall creat pentru a evalua cunostințele elevilor despre avantajele și dezavantajele vieții la oraș sau la sat.
Lecția poate fi încheiată și cu un panou colaborativ în Padelet pentru a vizualiza răspunsurile tuturor elevilor și a practica exprimarea opiniei. Această activitate realizată de mine poate fi vizualizată aici: https://padlet.com/claudiapascapd25/qu-est-ce-que-vous-pr-f-rez-la-vie-en-ville-ou-la-campagne-e-arq8qjusck9ylwvi

Lecția își atinge și îndeplineste atât competentele specifice cât și obiectivele operationale propuse în proiectul de lectie.

Competențe specifice evaluate:

- Identificarea avantajelor și dezavantajelor vieții la oraș sau la sat
- Descrierea avantajelor vieții la oraș sau la sat
- Argumentarea alegerii vieții la oraș sau la sat
- Utilizarea instrumentelor digitale pentru exprimarea opiniei
- Manifestarea unei atitudini responsabile față de utilizarea genAI în învățare.

Obiective operționale:

Elevul va fi capabil să:

- înțeleagă descrieri ale vieții la oraș și la sat într-un document audio (reportaj, dialog, interviu).
- identifice avantajele și dezavantajele menționate într-o înregistrare.
- citească și să înțeleagă texte scurte despre viața urbană și rurală.
- recunoască vocabularul specific (transport, locuință, natură, activități cotidiene).
- extragă informațiile principale dintr-un text comparativ despre oraș și sat.
- exprime opinii personale: „Je préfère la campagne parce que…"
- compare viața la oraș și la sat, folosind expresii comparative („plus… que", „moins… que").
- scrie un scurt text descriptiv despre locul unde trăiește.
- redactaze un paragraf comparativ despre avantajele și dezavantajele vieții la oraș și la sat.
- exprime preferințe personale în scris.

3. Mijloacele didactive care folosesc tehnologia și aplicațiile pot fi folosite și pentru lecții intercurriculare. În acest sens, am creat jocuri pe **Wordwall** în care elevii își pot testa cunoștințele atât de limba franceză, cât și de limba engleză, în același timp. De exemplu, acest exercițiu pe tema ***Se repérer en ville*** (exercițiu de asociere franceză-engleză).

Activitatea poate fi vizualizată aici:

https://wordwall.net/ro/resource/107211591?wwmethod=link

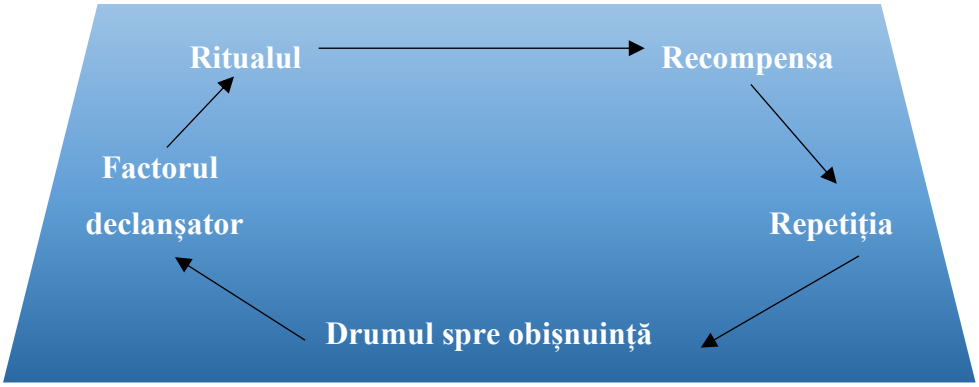
Sunt doar câteva exemple de activități ce se pot realiza folosind tehnologia și se pot adapta la nivelul elevilor dintr-un liceu tehnologic, pentru a-i capta pe aceștia și a-i apropia de studiul limbii franceze. Adaptarea stilului de predare în era digitală reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unei educații de calitate. Integrarea tehnologiei în procesul didactic nu presupune abandonarea metodelor tradiționale, ci combinarea acestora cu soluții inovatoare care răspund nevoilor actuale ale elevilor.

Lecția de instrument - obiective aplicative ale repertoriului de duo pianistic

prof. Perț Alexandrescu Alina Alexandra

Școala Gimnazială „Petre Ispirescu” cu structura arondată Școala Gimnazială de Arte „Iosif Sava”– București

Inițierea elevilor care vor studia o piesă nouă împreună, se face alături de profesor, în cadrul lecției de pian. Ea va fi o oră comună - participativă, deschisă spre cunoaștere și descoperire, cu audiții, cu mult dialog, cu întrebări, cu repartizarea partidelor în funcție de aptitudinile fiecăruia, respectiv valorificarea calităților interpretative ale elevilor. Se va avea în vedere stabilirea unui plan de parcurs al piesei, cu sistematizarea învățării, pentru ca cei doi pianiști să evite un dezechilibru în progresul simultan, cu implementarea obiectivului de prezentare a lucrării în public. Discuțiile ce au loc, îi determină pe copii să aibă un anumit spirit de sistematizare în derularea studiului individual și mai apoi, o imagine artistică completă în interpretarea finală a piesei. Pentru a gestiona un comportament adecvat, profesorul oferă feedback constant ca recompensă și elan pentru menținerea motivației spre studiu. Observând ce colaborare va trebui să aibă loc între ei, cunoscând acum și auzind inclusiv partida colegului, disciplina studiului individual și autocontrolul va deveni, în timp, obișnuință.



O privire a **imaginii de ansamblu**, a celor două partituri, e primul lucru cu care fiecare dintre cei doi pianiști trebuie să se familiarizeze. Ideea de a ști ceea ce colegul de duet are în partitura lui, creează o prezență de spirit și dezvoltă o atenție distributivă care, contribuie la construirea echilibrată a piesei. Traseele metodologice de predare, formularea obiectivelor, formularea predicțiilor fac parte din diagnosticul inițial, strategiile folosite de profesor fiind mereu

personalizate. Multitudinea de informații primite la o prima parcurgere teoretică a piesei, sau audierea ei, reprezintă obiective pe termen scurt, mediu și lung, premisele aplicative fiind centrate mereu pe organizarea studiului individual specific duetului, exersarea calității de autodisciplinare, a capacităților de cunoaștere și autocunoaștere tehnică și expresivă.

Momentele ștafetă – obligativitatea stabilirii caracterului general al interpretării piesei, cu momentele în care pe rând, fiecare dintre cei doi pianiști va prelua rolul de parte principală, cu intensitate sonoră mai amplă, expresia muzicală fiind în permanență într-un echilibru de dozare discretă a dialogului sonor a celor 4 mâini, cu evidențierea discursului muzical ce conține esența. Punctele de predare-preluare a conținutului marcant, vor fi însemnate de către profesor, împreună cu cei doi elevi, în timpul audierii piesei pe Youtube, în diferite interpretări. Aceste audiții comparate, nu fac altceva decât să motiveze și mai mult copiii să-și dorească să devină ei proprii exemple de interpretare a piesei, în acest ansamblu de duo pianistic.

Tehnica și rezolvarea ei - intrând în amănunt, se vor identifica pasajele tehnice de dificultate mare și metodele ce vor duce la rezolvarea lor. Diviziunea acestor pasaje, în studiul individual prin simplificarea lor, până se clarifică elementele ce conduc aceste pasaje, putem avea anumite armonii ce le rezolvăm gândind acordic, fie analizarea pasajului fragmentat, pentru o concentrare pe bucăți scurte. Ușurând bucata tehnică, ne vom apropia de rezolvarea ei. Prioritizând ceea ce trebuie într-un exercițiu tehnic, reprezintă de fapt deblocarea acelui pasaj tehnic. Acțiunile fizice corecte sunt într-o puternică legătură cu ceea ce pianistul vrea să scoată în evidență, deci, ascultă și conduce ceea ce e important.

Audiție pe registre – metoda *peer-review*[1]

Conexiunea dintre doi pianiști care formează un duet la 4 mâini oferă o resursă nelimitată de autocontrol, pentru că, acea metodă peer-review, acel feedback din partea colegului de echipă este mereu prezent. Evaluarea colegială, cum s-ar traduce acest procedeu, apropie foarte mult conexiunea dintre cei doi, progresul realizându-se de ambele părți, dezvoltând la cel ce ascultă calități de decodificare interpretativă, atenție sporită la detaliile tehnice și expresive și exersarea exprimării printr-un limbaj spontan și liber. De cealaltă parte, cel ce cântă trece printr-un nou mediu de învățare, provocarea aceasta oferindu-i o resursă nelimitată de creativitate, emoții noi și

[1] Metoda „*Peer review*"– se referă la o evaluare colegială care acceptă sau respinge o propunere, realizându-se astfel, la final, prin dialog, o îmbunătățire a calității – ca oglindire, în formația de duo, este vorba despre viziunea și abordarea interpretării.

siguranță în interpretare. La finalul audierii, când are loc peer-review, urmează o serie de întrebări din partea profesorului către cel ce a audiat interpretarea:

De exemplu:

Ce îți place la partitura colegului tău?

Ce crezi că i-a ieșit foarte bine?

Pune-i o întrebare despre modul în care studiază pasajul cel mai dificil din partitură.

Ce crezi că ar putea să mai îmbunătățească?

Se vor evita discuțiile despre elemente irelevante, anumite note străine strecurate din greșeală, poate posibile ezitări din cauza noii situații de expunere, acestea fiind discutate în particular doar cu elevul de la pian, în momentul unei ore separate.

Cei doi parteneri de duet se apropie foarte mult, iar progresul celui ce interpretează piesa, chiar dacă nu simte din prima clipă, va fi vizibil la următoarea oră. Știind că ești ascultat activ de către colegul tău, se dezvoltă un nou mod de învățare, un partener de învățare prin descoperire și dialog.

Obiectivul final, adică piesa finisată, este un complex de derulare continuă, creativă și neîntreruptă a părților mobile și cele imobile ale lucrării. Dialogul celor doi interpreți din formație se completează perfect doar în momentul în care variațiile temei, secvențele de legătură, transpozițiile armonice (părți mobile) și refrene, pasaje, măsuri, cadențe identice (părți imobile) se continuă fluent și natural. Toate aceste elemente ale structurii interpretative, se pot identifica prin ***metoda recunoașterii spațiale***.

Elementele de joc, surpriza, momentele interactiv-distractive cresc atractivitatea lecției și motivarea copiilor, adăugând încă un plus de valoare lecției de pian prin metoda alternativă de cântat la patru mâini. Așadar, aplicarea principiilor învățării electronice - „***gamificarea***” [2] **-** poate fi adaptată și practic la clasă ca mod de lucru înspre progres.

[2] https://open-mind-project.eu/ro/gamification/ ”Gamificarea este una dintre cele mai recente tendințe în comunitatea de învățare electronică care folosește mecanismele jocurilor și elemente de proiectare a jocului orientate spre om pentru a măsura, influența și recompensa comportamentele țintă ale utilizatorilor. Sunt implicate caracteristici ale jocurilor – cum ar fi stabilirea de obiective, reguli, elemente de distracție, feedback, recompense și promoții – pentru a rezolva probleme de afaceri din lumea reală.”

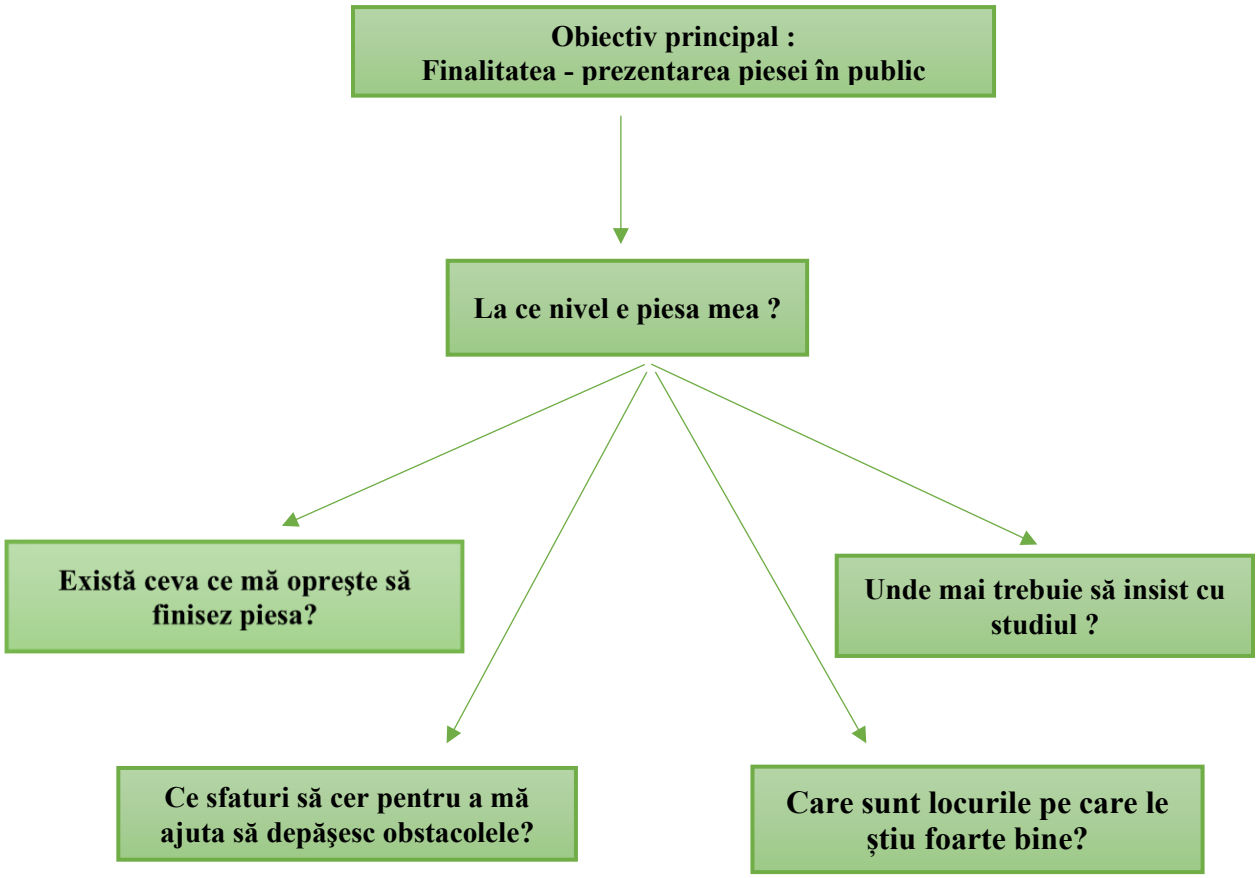
De exemplu: Joc pentru concentrarea la detalii:

Implicarea interactivă a elevilor poate fi activată printr-un joc în care unul dintre elevi exemplifică un pasaj strecurând mici greșeli de ritm sau note străine lucru de care celălalt elev e deja atenționat că se va întâmpla. Această metodă îi face activi pe cei doi și partea cea mai importantă este aceea că ei acționează autonom în mediul de joc. Interactivitatea este crescută și sporește interesul spre descoperire, stimulând totodată legătura de colaborare și comunicare.

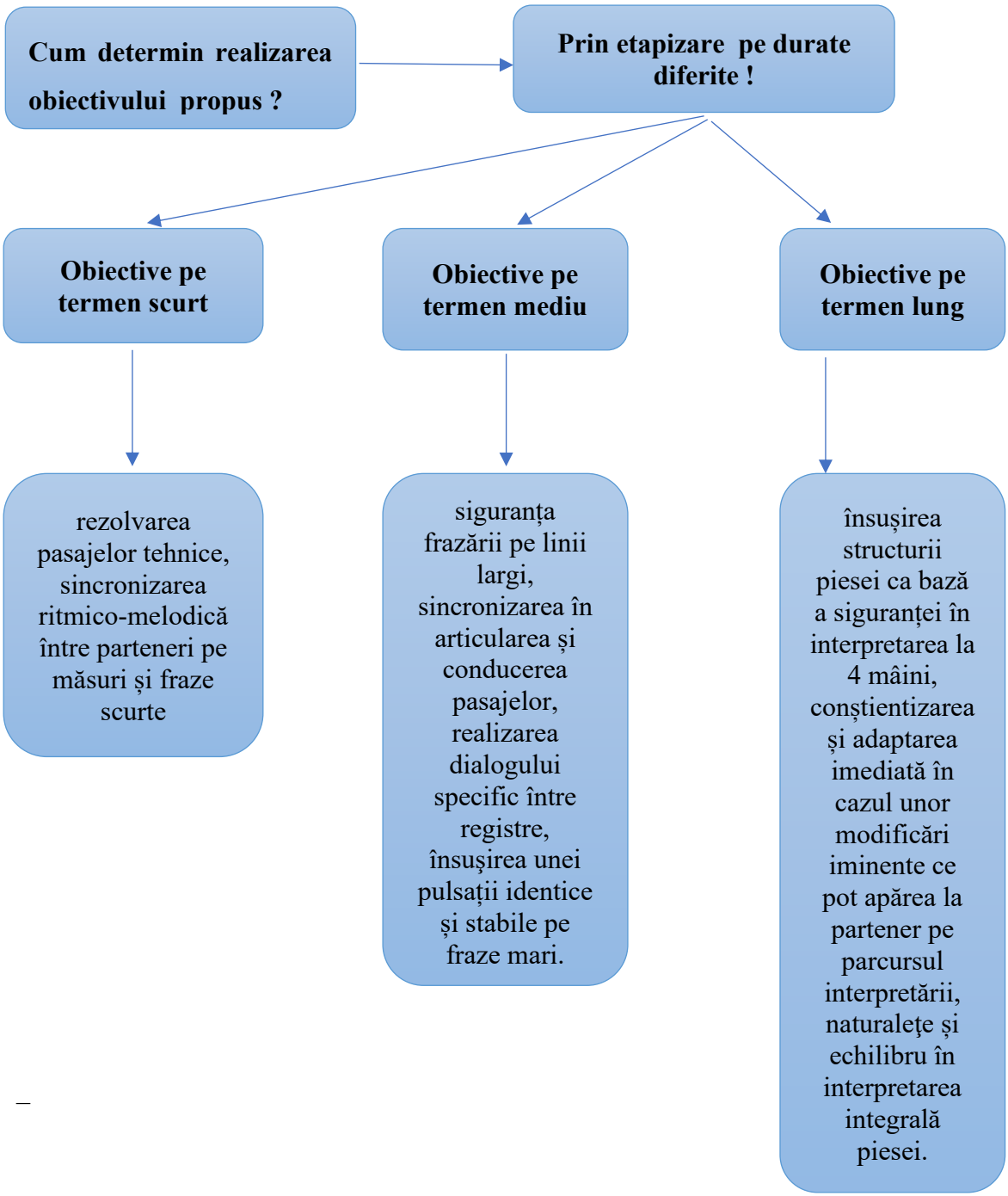
În desfăşurarea unei lecţii de pian, etapele pot lua diferite contururi şi derulări, în funcție de obiectivul pe care ni-l propunem pentru acea oră şi feedback-ul elevilor . Determinarea acestora de către profesor, să-şi înlesnească munca prin conştientizarea unor problematici puse de piese (întrebări și discuții) este necesară şi benefică.

De exemplu:

ELEVUL are obiective şi întrebări ajutătoare pentru a le realiza :



PROFESORUL influenţează strategia de sistematizare a metodelor de lucru



–

Întocmai ca la orele de pian individuale, desfășurarea activităților alternative de învățare, cum sunt cursurile de pian la 4 mâini, necesită un mers firesc către progres, care începe cu descifrarea pieselor și se încheie abia după ce am atins anumite obiective specifice momentului în

care se află învățarea unei partituri, cu diverse problematici tehnico-expresive ce trebuie să fie rezolvate, scopul final fiind atingerea principalului mare obiectiv și anume, ieșirea piesei în public.

Bibliografie:

1. Gordon, W Allpot (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
2. Bocoş, M. (2002), *Instruire interactivă-repere pentru reflecţie şi acţiune*, Ediţia a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană
3. Chirodea, Letiţia (2003*), Pedagogia pianului din perspectiva citirii la prima vedere*, Editura Arpeggione, Cluj-Napoca
4. Coman, Lavinia (2006), *Pianistica modernă*, (*pentru o teorie superioară a artei pianistice, perspective diacronice, abordări teoretice, aspecte ale pedagogiei instrumentale)*, Editura Universității Naționale de Muzică, București
5. Coman, Lavinia (2007), *Vrei să fii profesor de pian?,* Editura Universității Naționale de Muzică, București
6. Goleman, Daniel (2013), *Focus – Motivația ascunsă a performanței,* Curtea Veche, București
7. Negreanu Vera (2006) *Literatura pentru două piane și pian la 4 mâini ,* Ghid reportorial
8. Negreanu, Vera (2006), *Universul literaturii pentru două piane ,* Editura MediaMusica, Cluj-Napoca
20. Marcus, S., David,T., Predescu, A.(1987) *Empatia şi relaţia profesor-elev,* Editura Academiei R.S.R., Bucureşti
9. Onutz, Sanda (2009), *Pedagogie, Educaţie şi Teoria Curriculumului,* modul de curs, Academia de Muzică „Gheorghe Dima" Cluj-Napoca
10. Onutz, Sanda (2010), *Pedagogia Educaţiei,* suport de curs, Academia de Muzică „Gheorghe Dima" Cluj-Napoca
11. Onutz, Sanda (2013), *Cercetarea şi elaborarea lucrărilor ştiinţifice* – Support de curs, Bibliotea AMGD
12. Şchiopu, Ursula (1967), *Psihologia copilului*, Editura Muzicală, Bucureşti

Proiect de lecție- Înmulțirea – exersare și consolidare

Prof. înv. primar PETRU VIORICA MIHAIELA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ ,,TOMA COCIȘIU" BLAJ

Clasa: a II-a A
Aria curriculară: Matematică și Științe ale naturii
Disciplina: Matematică și explorarea mediului
Unitatea de învățare: Călător printre stele
Subiectul lecției: : Înmulțirea – exersare și consolidare. Aplicații în rezolvarea de probleme.
Tipul de lecție: Lecție de consolidare și sistematizare a cunoștințelor
Competențe specifice:
1.3. Efectuarea de înmulțiri în concentrul 0–100.
2.2. Exersarea operațiilor de înmulțire în contexte variate.

Obiective operaționale:
O1: Să identifice operația de înmulțire în diverse contexte
O2: Să efectueze corect înmulțiri în concentrul 0-100.
O3: Să utilizeze corect terminologia specifică înmulțirii (factor, produs).
O4: Să rezolve probleme care implică operația de înmulțire.
O5: Să formuleze probleme simple pe baza unor imagini sau date numerice.
O6: Să participe activ și cu interes la activitățile propuse.

Strategia didactică:

Metode și procedee didactice: conversația euristică, exercițiul, jocul didactic, învățarea prin descoperire, problematizare, metoda proiectului
Mijloace și materiale didactice: **tabla interactivă/Smart Board**, v**ideoclip educațional (YouTube/platformă dedicată)**, **Padlet, Aplicația Learningapps , Google Forms**, **Aplicația Kahoot!**, **Manualul digital de Matematică și explorarea mediului, clasa a II-a**, **fișe de lucru**
Forme de organizare a clasei: individual, frontal, în perechi,
Tipuri de învățare:

- **Asociativă**: Prin conectarea noțiunilor noi cu cele deja existente (ex: înmulțirea ca adunare repetată).
- **Receptivă**: Prin asimilarea informațiilor prezentate (ex: videoclipul educațional).
- **Prin descoperire**: Prin explorarea și rezolvarea sarcinilor interactive și a problemelor.
- **Prin exersare**: Prin repetarea și consolidarea operațiilor de înmulțire.
- **Prin aplicație**: Prin utilizarea cunoștințelor în rezolvarea de probleme și în jocuri.
- **Creativă**: Prin formularea de probleme proprii.

- **Competitivă**: Prin participarea la jocuri/concursuri didactice.
- **Reflexivă**: Prin analiza propriilor rezultate și a erorilor.
- **Transfer**: Prin aplicarea cunoștințelor în contexte noi (tema pentru acasă).

Bibliografie:

- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Ilie, V. M., Păiș, L., & Păiș, A. (2014). *Proiectarea didactică în învățământul primar*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.
- Puentedura, R. R. (2014). *SAMR: A model for integrating technology into teaching*. Recuperat de pe https://www.commonsense.org/education/articles/samr-model-for-technology-integration
- Royce, C., & Puentedura, R. R. (2015). *PIC-RAT: A framework for technology integration*. Recuperat de pe https://www.schoology.com/blog/pic-rat-technology-integration-framework

Evenimente ale instruirii / timp	Ob. op.	Cunoștințe anterioare	Conținutul învățării	Strategia didactică							Evaluare
				Tipul de învățare	Etapele învățării	Metode și procedee	Mijloace didactice	Forme de organizare a clasei			
								C	G	I	
1.Moment organiza-toric-2 min.			Pregătirea clasei pentru lecție (aerisire, aranjarea mobilierului). Pregătirea materialelor didactice și a echipamentelor tehnologice.			Conversa-ția Salutul		Fron tal			Observare sistematică a disciplinei și a pregătirii elevilor.

2.Evocare - 10 min	O1: Să identifice operația de înmulțire în diverse contexte.	Noțiunea de înmulțire ca adunare repetată.	Prin intermediul Padlet-ului creat elevii vor răspunde la întrebarea „De ce este importantă înmulțirea în viața de zi cu zi?” https://padlet.com/viorica petrupd25/padletul-meu-deosebit-lkatt28z0atjbety Vizionarea unui videoclip scurt despre fixarea înmulțirii cu ajutorul degetelor. https://youtu.be/A0ytxJj-ljs?si=JN4BxLQOzFv-GgBf	Asociativă, receptivă.	Captarea atenției (Gagné) Anunțarea subiectului și a obiectivelor urmărite	Conversația euristică, Brainstorming colaborativ Vizionare activă.	Tabla interactivă/Smart Board, Padlet Tablete/Tabla interactivă	Frontal			Răspunsuri la întrebarea din Padlet

.Reactualiza-rea ınoștințelor - 5 min	O2: Să efectueze corect înmulțiri în concentrul 100 O3: Să utilizeze corect terminolog specifică înmulțirii (factor, produs).	Tabla înmulțirii (2, 3, 4, 5, 10). Termeni: factor, produs.	Exerciții interactive de asociere a adunărilor repetate cu operații de înmulțire. termeni matematici (factor, produs) din cadrul rebusului digital https://learningapps.org/watch?v=pqoss09sk25	Prin descoperire, prin exersare	Stimularea reactuali-zării cunoștințe-lor (Gagné)	Jocul didactic, Exercițiul, Descoperirea	Tablete/Laptopuri, Aplicația Learningapps, Tabla interactivă.	Frontal		Individual.	Observarea participării active la jocul Wordwall. Corectitudinea răspunsurilor individuale în Wordwall.

4. .Prezentarea ului conținut- 5 min. 5. Dirijarea vățării -10 n	O3: Să utilizeze corect terminol o-gia specifică înmulțirii (factor, produs).	Etapele rezolvării unei probleme	Utilizarea unui PowerPoint cu imagini și exemple relevante, împreună cu un rezumat vizual al elementelor cheie despre înmulțire. 5_matematica.pptx Rezolvarea unei probleme din manual, cu accent pe identificarea datelor și operației. Formularea de probleme cu înmulțiri, pornind de la imagini sau numere date. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScslPla7wiSOya8f_vRF8D-_8r05lC0plEK9Kh8xZ1R4CSt_w/viewform?usp=header	Rezolvare de probleme, creativă.	Prezenta-rea stimulului, Ghidarea învățării (Gagné).	Expune-rea Demon-strația Problemati -zarea, Exercițiul, Lucrul pe perechi, Metoda "Ciorchine -le".	Tabla interactivă Manual, fișe de lucru, Google Docs (scriere colaborativă pe tablete/laptopuri).	Fron -tal	Pe - rec hi		Calitatea problemelor formulate în Google Forms; colaborarea în pereche.

6. Obținerea erformanței - 10 min	O2: Să efectueze corect înmulțiri în concentrul 0-100. O4: Să rezolve probleme care implică operația de înmulțire. O6: Să participe activ și cu interes la activitățile propuse.	-	Concurs de rezolvare a înmulțirilor și a problemelor scurte, sub formă de joc https://create.kahoot.it/share/concurs-inmultirea/121bbd94-c58a-42fb-9b97-ceede6fca9de	Prin aplicație, competitivă.	Elicitarea performan-ței (Gagné).	Jocul didactic, Concurs.	Tablete/PC-uri, Aplicația Kahoot!, Tabla interactivă.			Indi-vidu-al.	Clasamentul final al jocului Kahoot!. Punctajul obținut de fiecare elev în aplicația Kahoot!, corectitudinea răspunsurilor.

7.Asigurarea edbackului- 3 min	O2, O4	-	Discuții pe baza rezultatelor obținute la Kahoot!. Identificarea greșelilor comune și oferirea de explicații suplimentare.	Reflexivă	Oferirea feedback-ului, Evaluarea performanței (Gagné)	Conversația evaluativă, Analiza erorilor	Tabla interactivă (pentru afișarea rezultatelor).	Frontal.			Răspunsuri la întrebări de reflecție.
8. Retenția și ransferul - 2 min	O5: Să formulez e probleme simple pe baza unor imagini sau date numerice	-	Tema pentru acasă: "Creează o problemă cu înmulțiri pe o foaie de hârtie, inspirat de un desen făcut de tine."	Transfer, creativă	Asigurarea retenției și transferului (Gagné)	Explicația, Conversația	-	Frontal			Analiza temei pentru acasă la următoarea oră

Monologul lui Arhimede-Magia apei

Arhimede intră în clasă purtând o togă simplă, cu palmele pătate de cerneală și praf de cretă. Se oprește în fața studenților, îi privește pe în ochi și zâmbește larg.

-Pace vouă, tineri învățăcei ! Vă privesc și mă bucur. Îmi amintiți de vremurile în care alergam pe străzile Siracuzei, căutând răspunsuri în stele, în nisip sau... în propria mea cadă.
Știu ce se spune despre mine în manualele voastre de fizică.
Vi se spune că am descoperit o lege. Vreți să știți un secret? Apa este vie. Și are o personalitate incredibilă. Apa este extrem de ospitalieră, dar în același timp își apără teritoriul cu o încăpățânare de fier. În momentul în care voi încercați să puneți ceva în apă — fie că este degetul vostru, o sferă de fier sau o corabie uriașă — apa spune: ***"Hei! Acolo stăteam eu! Ca să îți fac loc, trebuie să mă împingi la o parte!"***
Și iată ce am descoperit în acea zi faimoasă în care am sărit din cadă și am luat-o la fugă prin oraș, strigând *„Evrika!”*: **cât corpul tău intră în apă, exact atâta apă este dată la o parte.**
Dar apa nu se lasă învinsă așa ușor. Când o împingi, ea împinge înapoi! Aceasta este celebra mea lege, pe care o puteți reține extrem de simplu:
Orice corp scufundat într-un lichid este împins de jos în sus , cu o forță egală cu greutatea apei pe care corpul a dezlocuit-o (a dat-o la o parte).
Această forță nevăzută, această „mână” a apei care te ridică, se numește astăzi *Forța arhimedică*. Ea este secretul scufundării și al plutirii. Totul în natură este o luptă între două forțe: **Greutatea** corpului (care vrea să îl tragă în jos, spre centrul Pământului) și **Forța arhimedică** (care vrea să îl împingă în sus).

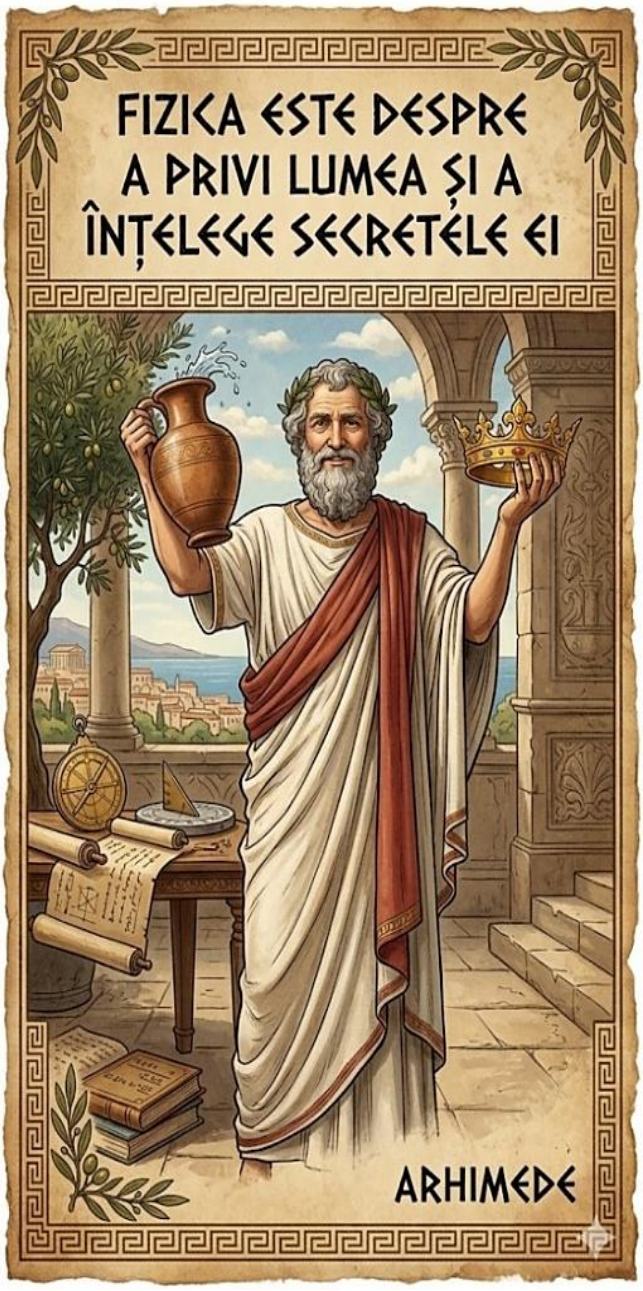
Gândiți-vă la trei scenarii simple :

- **Dacă greutatea este mai mare decât forța apei:** Corpul pierde lupta și se scufundă greu, ca o piatră.
- **Dacă greutatea este perfect egală cu forța apei:** Este pace! Corpul plutește în interiorul lichidului, nici nu cade, nici nu se ridică.
- **Dacă forța apei este mai mare decât greutatea:** Corpul este aruncat spre suprafață! Gândiți-vă la o minge de plajă plină cu aer. O împingeți la fundul piscinei, o eliberați și... țâșnește afară! De ce? Pentru că mingea dă la o parte multă apă, deci primește o împingere uriașă de jos în sus, în timp ce ea este ușoară ca un fulg.

-Dar cum se face că marile voastre vapoare moderne, făcute tot din mii de tone de fier, plutesc nestingherite pe oceane? Au cumva magie în ele?

-Nu, dragii mei. Au geometrie! Oamenii au învățat de la mine să păcălească apa. Dacă iau aceleași mii de tone de fier și le modelez sub forma unei coji uriașe, pline cu aer la interior, acel vapor va deveni uriaș ca volum. Când intră în mare, fiind atât de mare, el dă la o parte o cantitate *monstruoasă* de apă. Atât de multă apă, încât greutatea apei dezlocuite devine mai mare decât greutatea vaporului de fier! Și atunci marea n-are de ales: îl ține la suprafață.
Vedeți voi, „Fizica este despre a privi lumea și a înțelege’’ .
Să nu uitați niciodată: apa vă va împinge mereu în sus, atâta timp cât îi faceți destul loc să existe.

Fiți curioși, puneți întrebări și căutați propriul vostru *„Evrika!”*.



Scenetă pregătită pentru Școala altfel
-Secțiunea Știința interdisciplinară
Prof. Picioc Simona
Școala „Iraclie Porumbescu ’’ Frătăuții Noi

Bibiografie : https://historia.ro/sectiune/portret/arhimede-un-mare-invatat-al-lumii-antice-580464.html

ANTREPRENORIATUL LA CLASĂ – DE LA IDEE DE AFACERI LA FORMAREA SPIRITULUI DE INIȚIATIVĂ

Profesor POCOL CAMELIA ALEXANDRINA

LICEUL TEHNOLOGIC *ION I.C. BRĂTIANU*, TIMIȘOARA

Educația antreprenorială ocupă un loc tot mai important în pregătirea elevilor pentru o societate caracterizată prin schimbare rapidă, concurență, digitalizare și nevoia permanentă de adaptare. În învățământul liceal tehnologic, în special la profilul Servicii – domeniul Comerț, formarea spiritului de inițiativă reprezintă o componentă esențială a pregătirii pentru viața profesională.

Lucrarea evidențiază rolul activităților antreprenoriale desfășurate la clasă în dezvoltarea creativității, autonomiei, responsabilității, capacității de luare a deciziilor și a spiritului de echipă. Pornind de la identificarea unei nevoi și formularea unei idei de afaceri, elevii pot parcurge etape similare celor întâlnite în mediul economic real: analizarea pieței, identificarea clientului, stabilirea resurselor necesare, calcularea costurilor, stabilirea prețului, promovarea produsului și evaluarea rezultatelor.

Prin metode active precum proiectul, simularea, studiul de caz, jocul de rol sau firma de exercițiu, elevul devine participant direct la propria formare. Antreprenoriatul la clasă nu urmărește exclusiv pregătirea viitorilor întreprinzători, ci formarea unor tineri capabili să manifeste inițiativă, să identifice soluții și să transforme ideile în acțiuni concrete.

Cuvinte-cheie: antreprenoriat, educație economică, spirit de inițiativă, creativitate, competențe antreprenoriale, comerț, învățare prin proiect, liceu tehnologic.

1. Argument

Societatea actuală solicită din partea tinerilor mai mult decât acumularea unor cunoștințe teoretice. Piața muncii se află într-un proces permanent de transformare, iar angajatorii apreciază tot mai mult capacitatea de adaptare, inițiativa, creativitatea, responsabilitatea și abilitatea de a găsi soluții în situații noi.

În acest context, educația antreprenorială reprezintă o componentă importantă a pregătirii elevilor pentru viața profesională și socială.

Pentru elevii din învățământul tehnologic, profil Servicii – domeniul Comerț, antreprenoriatul poate fi abordat într-un mod practic și apropiat de realitatea economică.

Activitatea comercială oferă numeroase contexte în care elevii pot observa mecanismele pieței: apariția nevoilor, comportamentul consumatorilor, stabilirea prețurilor, concurența, promovarea, relația comerciant–client sau utilizarea resurselor.

Astfel, lecțiile de specialitate pot deveni adevărate laboratoare de inițiativă.

Un elev care învață să identifice o problemă și să propună o soluție începe deja să gândească antreprenorial.

Un elev care își asumă un rol într-o echipă, respectă un termen, calculează un cost sau prezintă o idee în fața colegilor dezvoltă competențe care îi vor fi utile indiferent dacă va deveni antreprenor sau angajat.

De aceea, antreprenoriatul la clasă nu trebuie redus la întrebarea „Cum înființăm o firmă?", ci trebuie înțeles într-un sens mai larg: **cum îi învățăm pe elevi să aibă inițiativă, să gândească, să decidă și să acționeze responsabil?**

2. Educația antreprenorială – de la cunoștințe la competențe

Educația antreprenorială urmărește formarea capacității elevului de a transforma o idee într-o acțiune concretă.

Această capacitate presupune o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini.

Elevul trebuie să cunoască noțiuni economice precum piață, cerere, ofertă, cost, venit, profit, preț, concurență sau promovare. Totuși, cunoașterea acestor concepte nu este suficientă.

El trebuie să știe și cum să le folosească.

Competența antreprenorială presupune:

- identificarea oportunităților;
- formularea unor idei;
- asumarea inițiativei;
- planificarea activităților;
- organizarea resurselor;
- luarea deciziilor;
- rezolvarea problemelor;
- gestionarea riscurilor;
- comunicarea și negocierea;
- colaborarea în echipă;
- evaluarea rezultatelor;
- învățarea din greșeli.

În acest sens, antreprenoriatul oferă profesorului posibilitatea de a trece de la o pedagogie bazată predominant pe transmiterea informației la una bazată pe experiență și acțiune.

Elevii pot înțelege mai bine conceptul de cost atunci când trebuie să calculeze cheltuielile unui produs pe care doresc să îl comercializeze.

Pot înțelege mai bine concurența atunci când două echipe propun produse pentru același segment de clienți.

Pot înțelege rolul marketingului atunci când trebuie să convingă colegii că produsul lor răspunde unei nevoi reale.

Prin urmare, educația antreprenorială oferă un cadru în care noțiunile economice devin concrete și relevante.

3. De la idee la oportunitate de afaceri

Orice activitate antreprenorială începe cu o idee.

Totuși, nu orice idee este automat o oportunitate de afaceri.

O idee devine oportunitate atunci când răspunde unei nevoi reale și poate genera valoare pentru un anumit grup de consumatori.

Această distincție poate fi explicată foarte ușor elevilor prin activități practice.

Profesorul poate porni de la întrebări simple:

Ce lipsește în școala noastră?

Ce problemă întâmpină colegii noștri?

Ce produs sau serviciu ar putea face viața lor mai ușoară?

Ce am putea îmbunătăți?

Elevii pot identifica numeroase exemple:

- un punct de vânzare cu gustări sănătoase;
- obiecte personalizate pentru evenimentele școlii;
- servicii de realizare a materialelor promoționale;
- produse ecologice;
- organizarea unui târg;
- o platformă de schimb sau reutilizare a manualelor;
- realizarea unor pachete cadou;
- servicii de promovare online pentru mici afaceri locale.

În această etapă este foarte important ca profesorul să nu respingă rapid ideile elevilor.

Chiar și o propunere dificil de realizat poate deveni punct de plecare pentru întrebări valoroase:

Cine ar cumpăra?

Cât ar costa?

Ce resurse ar fi necesare?

Există deja concurenți?

Ce ar face produsul nostru diferit?

Astfel, elevul învață treptat să treacă de la imaginație la analiză.

4. Antreprenoriatul ca metodă de învățare activă

Una dintre cele mai importante caracteristici ale educației antreprenoriale este caracterul său aplicativ.

Elevul învață făcând.

Proiectele antreprenoriale permit integrarea mai multor discipline și competențe.

De exemplu, într-un singur proiect de afaceri pot fi utilizate:

- cunoștințe de economie;
- elemente de contabilitate;
- marketing;
- tehnici comerciale;
- comunicare;
- matematică;
- informatică;
- limba română;
- limbi străine.

Un elev poate calcula costurile unui produs, poate concepe o reclamă, poate redacta o ofertă comercială, poate crea un logo și poate susține o prezentare.

Această abordare interdisciplinară este apropiată de realitatea mediului economic, în care problemele nu apar separate pe discipline școlare.

Totodată, educația antreprenorială stimulează învățarea prin cooperare.

Într-o echipă de proiect pot exista roluri precum:

- coordonator;
- responsabil financiar;
- responsabil marketing;
- responsabil vânzări;
- responsabil aprovizionare;

- responsabil relații cu clienții.

Elevii învață astfel că succesul unei activități economice depinde nu numai de performanța individuală, ci și de colaborare.

5. Exemple de activități pentru clasele de Comerț

Activitatea 1 – „Ideea de 10 lei"

Profesorul le propune elevilor următoarea provocare:

„Aveți la dispoziție un buget foarte mic. Ce activitate economică ați putea iniția astfel încât să creați valoare?"

Elevii lucrează în echipe și trebuie să stabilească:

- produsul sau serviciul;
- clientul vizat;
- resursele necesare;
- costurile;
- prețul de vânzare;
- modalitatea de promovare.

Scopul nu este realizarea efectivă a afacerii, ci dezvoltarea capacității de a identifica soluții pornind de la resurse limitate.

Competențe dezvoltate: creativitate, planificare, calcul economic, inițiativă.

Activitatea 2 – „Din problemă în afacere"

Profesorul solicită elevilor să identifice o problemă din viața cotidiană.

De exemplu:

- elevii pierd timp așteptând la anumite servicii;
- sunt generate cantități mari de deșeuri;
- anumite produse sunt greu de găsit;
- colegii au nevoie de materiale personalizate;
- informațiile despre anumite evenimente nu ajung suficient de repede la elevi.

Fiecare echipă trebuie să transforme problema într-o posibilă idee de afaceri.

Elevii răspund la întrebările:

Care este problema?

Cine o are?

Ce soluție propunem?

De ce ar plăti cineva pentru această soluție?

Ce ne diferențiază de alternativele existente?

Activitatea îi învață pe elevi că antreprenoriatul pornește adesea de la observarea atentă a realității.

Activitatea 3 – „Magazinul nostru”

Elevii creează conceptul unui magazin fizic sau online.

Trebuie să stabilească:

- denumirea;
- logo-ul;
- tipul produselor;
- segmentul de clienți;
- amplasarea sau modalitatea de distribuție;
- politica de preț;
- modalitățile de promovare;
- avantajul față de concurență.

În etapa finală, fiecare echipă își prezintă afacerea în fața clasei.

Colegii pot acorda puncte pentru:

- originalitate;
- realism;
- prezentare;
- profitabilitate estimată;
- responsabilitate socială.

Activitatea 4 – „Elevul investitor”

Fiecare echipă pregătește o prezentare de maximum trei minute a unei idei de afaceri.

Restul clasei primește un buget imaginar pe care îl poate „investi”.

După prezentări, fiecare elev decide în ce proiect ar investi și argumentează alegerea.

Profesorul poate introduce criterii precum:

- utilitatea produsului;

- numărul potențial de clienți;
- nivelul costurilor;
- posibilitatea de dezvoltare;
- riscurile;
- originalitatea.

Exercițiul dezvoltă atât capacitatea de prezentare, cât și analiza critică.

Activitatea 5 – „Prețul corect”

Elevii primesc următoarele informații referitoare la realizarea unui produs:

- costul materiilor prime;
- costul ambalajului;
- costul transportului;
- alte cheltuieli.

Trebuie să stabilească un preț de vânzare și să argumenteze alegerea.

Ulterior, profesorul introduce elemente noi:

- un concurent reduce prețul;
- costul transportului crește;
- clienții consideră produsul prea scump;
- apare o cerere foarte mare.

Elevii trebuie să decidă dacă modifică prețul și să explice consecințele.

Activitatea permite înțelegerea legăturii dintre costuri, preț, cerere, concurență și profit.

Activitatea 6 – „Târgul antreprenorial al clasei”

Aceasta poate reprezenta o activitate finală de proiect.

Elevii lucrează în echipe și pregătesc un stand pentru promovarea unei idei de afaceri.

Fiecare echipă prezintă:

- denumirea firmei;
- produsul sau serviciul;
- sloganul;
- materialele promoționale;
- prețul;
- profilul clientului;
- avantajul competitiv;
- estimarea veniturilor și cheltuielilor.

La activitate pot fi invitați profesori, elevi din alte clase sau reprezentanți ai mediului economic.

Vizitatorii pot vota:

- **Cea mai originală idee**
- **Cea mai bună prezentare**
- **Cea mai realistă afacere**
- **Cea mai responsabilă afacere**

În acest fel, elevii experimentează într-un cadru educațional presiunea prezentării unei idei în fața unui public real.

6. Greșeala și riscul – componente ale învățării antreprenoriale

Una dintre barierele în dezvoltarea inițiativei este teama de greșeală.

Elevii sunt obișnuiți adesea să perceapă greșeala exclusiv ca pe un eșec care trebuie sancționat.

În antreprenoriat, însă, greșeala poate constitui o importantă sursă de învățare.

Un produs care nu atrage clienții poate determina analiza nevoilor consumatorilor.

Un preț stabilit greșit poate conduce la o mai bună înțelegere a costurilor.

O campanie de promovare fără rezultate poate genera întrebări privind alegerea canalului de comunicare.

În activitățile desfășurate la clasă, profesorul poate încuraja elevul să răspundă nu doar la întrebarea:

„Unde am greșit?”

ci și la:

„Ce am învățat din această greșeală?”

Această schimbare de perspectivă contribuie la dezvoltarea rezilienței, a capacității de adaptare și a încrederii în propriile posibilități.

În același timp, elevii trebuie să înțeleagă că spiritul antreprenorial nu înseamnă asumarea necontrolată a riscului.

Un antreprenor responsabil analizează, compară variante, estimează consecințe și ia decizii pe baza informațiilor disponibile.

7. Rolul profesorului – de la furnizor de informație la facilitator

În educația antreprenorială, rolul profesorului se modifică.

Profesorul nu mai este doar persoana care prezintă noțiunile și verifică reproducerea lor.

El devine facilitator al învățării.Creează situații.Formulează provocări.Pune întrebări.Oferă feedback.

Ajută elevul să analizeze propriile decizii.

În loc să ofere imediat soluția unei probleme, profesorul poate întreba:

- **„Ce variante avem?”**
- **„Ce se întâmplă dacă alegem această soluție?”**
- **„Care ar fi costurile?”**
- **„Cum ar reacționa clientul?”**
- **„Ce ai schimba dacă ai relua proiectul?”**

Prin asemenea întrebări, elevul este determinat să gândească.

Un alt aspect important îl reprezintă crearea unui climat în care inițiativa este apreciată.

Elevii trebuie să simtă că pot propune idei fără teama că o idee imperfectă va fi ironizată.

Creativitatea apare mai ușor într-un mediu în care întrebările sunt permise și în care există libertatea de a explora mai multe variante.

8. Antreprenoriatul și formarea pentru viață

Nu toți elevii vor deveni antreprenori.

Acest lucru nu înseamnă că educația antreprenorială nu le este utilă.

Spiritul de inițiativă este important și pentru angajați.

Un angajat care observă o problemă și propune o soluție este valoros pentru orice organizație.

Un tânăr care își organizează eficient activitatea, își asumă responsabilități și poate lucra în echipă are șanse mai mari de integrare profesională.

În același timp, competențele antreprenoriale au utilitate în viața personală.

Planificarea, administrarea resurselor, stabilirea unor obiective, evaluarea alternativelor și luarea deciziilor sunt abilități necesare oricărei persoane.

De aceea, educația antreprenorială trebuie privită ca o formă de educație pentru viață.

În lumea actuală, în care profesii întregi se transformă, iar tehnologia modifică permanent activitățile economice, una dintre cele mai importante competențe ale tânărului devine capacitatea dea se adapta și de a crea valoare.

9. Antreprenoriat, tehnologie și noi oportunități

Digitalizarea a modificat semnificativ modul în care pot apărea și se pot dezvolta afacerile.

Astăzi, o idee poate fi promovată prin intermediul rețelelor sociale, un produs poate fi comercializat online, iar o întreprindere de mici dimensiuni poate ajunge la clienți aflați la mare distanță.

Elevii sunt familiarizați cu mediul digital, însă folosirea tehnologiei în scop antreprenorial presupune competențe suplimentare.

Ei trebuie să înțeleagă:

- cum se construiește imaginea unei afaceri;
- cum se comunică responsabil în mediul online;
- cum se identifică publicul țintă;
- cum se utilizează instrumentele digitale;
- cum se protejează datele personale;
- cum se evaluează credibilitatea informațiilor;
- cum poate fi folosită inteligența artificială în mod responsabil.

Profesorul poate valorifica aceste teme prin proiecte în care elevii creează un magazin online imaginar, o campanie de promovare digitală sau o identitate vizuală pentru o firmă.

Important este ca tehnologia să nu reprezinte un scop în sine, ci un instrument pentru realizarea unei idei.

Concluzii

Antreprenoriatul la clasă reprezintă mai mult decât o temă din programa școlară.

Este o modalitate prin care elevii pot învăța să observe realitatea, să formuleze idei, să identifice soluții și să își asume responsabilitatea pentru propriile decizii.

Pentru elevii din domeniul Comerț, această abordare are o valoare deosebită, deoarece permite legarea cunoștințelor economice de situații apropiate de mediul profesional.

Prin proiecte, simulări, studii de caz, jocuri de rol și activități de echipă, elevul trece de la poziția de receptor al informației la cea de participant activ.

El nu mai învață doar ce este o afacere.Învață să gândească o afacere.Nu doar definește clientul.Încearcă să îl înțeleagă.Nu doar memorează formula profitului.Descoperă ce decizii pot influența rezultatul unei activități economice.

Formarea spiritului de inițiativă presupune, în esență, dezvoltarea încrederii elevului că poate transforma o idee într-un proiect și o problemă într-o oportunitate.

În spiritul conceptului **„Educație cu Suflet și Știință”**, profesorul este chemat să îmbine rigoarea economică, creativitatea și încrederea în potențialul elevului.

Pentru că poate cea mai importantă lecție de antreprenoriat nu este aceea de a-i spune elevului cum să creeze o afacere, ci de a-l ajuta să înțeleagă că **ideile sale pot avea valoare, dacă învață să le transforme în acțiune.**

Bibliografie

1. Drucker, Peter F. – *Inovația și sistemul antreprenorial*, lucrări privind managementul și antreprenoriatul.
2. Kotler, Philip; Armstrong, Gary – *Principiile marketingului*, Editura Teora, București.
3. Kotler, Philip; Keller, Kevin Lane – *Managementul marketingului*, Editura Teora, București.
4. Comisia Europeană – documente și materiale privind competența antreprenorială și cadrul european EntreComp.
5. Bacigalupo, M.; Kampylis, P.; Punie, Y.; Van den Brande, G. – *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union.
6. Ministerul Educației – programe școlare și documente curriculare pentru învățământul liceal tehnologic.
7. Curriculum și standarde de pregătire profesională specifice domeniului Comerț.
8. Junior Achievement România – materiale și programe de educație antreprenorială pentru elevi.
9. Uniunea Europeană – materiale privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
10. Materiale și studii de caz specifice disciplinelor economice și antreprenoriale din învățământul liceal.

„PICĂTURI DE CULOARE ȘI CIFRE ÎN POIANĂ''-EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ PRIVIND ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ PRIN JOC ȘI DACTILOPICTURĂ

POP ANCA-VALERIA,
GRĂDINIȚA CU P. N. NR.4 ZALĂU

Grupa/Nivelul: Grupa Mică

Tema anuală de studiu:„Când, cum și de ce se întâmplă"?

Tema proiectului tematic: „Tablou de primăvară"

Tema săptămânii: **"**Gâze hărnicuțe"

Elementele componente ale activității integrate:ADE: DȘ+DEC

Mijloc de realizare: joc didactic + dactilopictură

Tipul activităţii: Consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi

Dimensiuni ale dezvoltării:

Motricitate grosieră și motricitate fină în contextul de viață familiare;

Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități) ;

Cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat

Comportamente vizate:

Utilizarea mâinilor și a degetelor pentru realizarea de activități variate;

Realizează sarcinile de lucru cu consecvență;

Demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr şi cu numeraţia

Scopul: Consolidarea cunoștințelor matematice, privind numerația în limitele 1-3, precum și a unor deprinderi de lucru specifice picturii.

Obiective operaţionale:

- să numere buburuzele care sunt pe flori, așezând sub floare cifra corespunzătoare numărului de buburuze;
- să așeze pe piramidă atâtea buburuze câte indică cifra de pe fiecare nivel al piramidei;

- să aleagă jetonul cu cifra potrivită, în funcție de fețetele cubului;
- să picteze cel puțin trei buline buburuzei, respectând indicațiile primite;

Sarcina didactică:

- Raportarea numărului la cantitate și invers în limita1-3

Reguli de joc:

- Copilul ales cu bagheta magică a Zânei, va număra buburuzele de pe floare și va așeza cifra corespunzătoare numărului de buburuze ;
- Copilul ales prin numărătoarea 1,2,3,4,5, vino repede aici! Va așeza pe piramidă tot atâtea buburuze câte indică cifra de pe fiecare nivel al piramidei;
- Copilul la a cărei poză se oprește roata va rostogoli cubul, va număra buburuzele de pe fațeta acestuia, iar un alt copil va ridica paleta cu cifra potrivită;
- Fiecare sarcină realizată corect va fi apreciată prin aplauze.

Elemente de joc: surpriza, închiderea şi deschiderea ochilor, mişcarea, aplauzele.

Strategii didactice:

Metode si procedee:jocul, conversaţia, observaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, problematizarea,Turul galeriei

Mijloace didactice: decor-poiană, tabla inteligentă, flori, buburuze, cifre, piramida buburuzelor, jetoane-buburuze, cub, paleta cu cifre, bagneta magică, roata aleatorie cu pozele copiilor, buburuze din hârtie gumată, acuarele, șervețele

Forma de organizare: frontal, individual

Modalităţi de evaluare: Aprecieri verbale, observaţia sistematică



SCENARIUL DIDACTIC

Evenimentul Didactic	**Conţinutul ştiinţific**	**Strategii didactice**		**Evaluare**
		Metode și procedee	**Mijloace de învățământ**	
1. Moment organizatoric	Se va asigura condiţiile necesare unei bune desfăşurări a activităţii. Scaunele vor fi aranjate sub forma unui semicerc. Se va pregăti în prealabil materialele necesare desfăşurării activităţii.		Materiale necesare activității	
2. Captarea atenţiei	Captarea atenției se va face cu ajutorul mesajului video trimis din partea Zânei .	Conversaţia	Tabla inteligentă	Observarea comportamentului copiilor
3. Anunţarea temei şi enunțarea obiectivelor	La activitatea matematică o vom ajuta pe Zână să numere buburuzele rămase pe în poiană. Le voi transmite copiilor tema jocul, cât și enunțarea obiectivelor într-o manieră accesibilă lor.	Conversaţia Explicația		Aprecierea gradului de implicare în activitate

4.Reactualiz a-rea cunoştinţelor	Se va desfășura exerciții de numărat în limitele 1-3: „ -Până la cât am învățat să numărăm?(3) Haideți să numărăm împreună!”	Conversaţia Exerciţiul		Aprecieri verbale
5. Dirijarea învăţării	***Explicarea și demonstrarea sarcinilor și regulilor jocului*** Se insistă pe sarcina didactică, elementele de joc și pe regulile jocului, se precizează criteriile de reușită. ***Executarea jocul demonstrativ*** Vom desfăşura un joc demonstrativ, astfel educatoarea va număra buburuzele de pe o floare și va așeza cifra corespunzătoare numărului acestora. ***Jocul de probă*** Un copil va realiza jocul de probă pentru a mă asigura că au înțeles sarcinile. ***Desfăşurarea propriu-zisă a jocului*** ***<u>VARIANTA 1</u>*** Se începe desfăşurarea jocului propriu-zis, educatoarea antrenând întreg colectivul de copii. În această variantă copiii vor raporta numărul la cantitate. Folosesc drept element	Jocul Demonstrați a Explicaţia Jocul Exerciţiul Problematiz area	flori buburuze bagheta flori buburuze cifre	Apreciere nonverbală Urmăresc interesul manifestat de copii Observarea gradului de înțelegere a sarcinii

	de joc, următoarele versuri: *,,Bagheta se-nvârteşte şi la ,,x" se opreşte.* Copiii aleși cu bagheta magică, vor veni pe rând în față și vor număra buburuzele așezate pe flori, vor alege cifra corespunzătoare numărului de buburuze și o vor așeza sub floare. ***<u>VARIANTA 2</u>*** În această variantă vom raporta cantitatea la număr. Prezint copiilor ,,piramida buburuzelor" pe care vor așeza buburuzele în funcție de cifra care se află pe piramidă. Copiii aleși prin număratoarea 1,2,3,4,5, vino repede aici, vor veni în fața și vor rezolva sarcinile primite.	Conversaţia Exerciţiul Jocul Exerciţiul Problematizarea	piramida siluete buburuze cifre	Aprecieri verbale individuale și de grup
6. Obținerea performanței	**Complicarea jocului:** **<u>VARIANTA 3</u>** Prezint copiiilor un cub pe fețele căruia se află imagini cu buburuze. Copilul la a cărei poză s-a oprit roata, va rostogoli cubul și va număra buburuzele de pe fața cubului iar un alt copil va ridica paleta cu cifra corespunzatoare. Sarcinile realizate corect vor fi apreciate prin aplauze, iar cele greșite vor fi corectate de un alt copil. În continuare,cu ajutorul tranzitiei ,,Bat din palme", copiii se vor îndrepta spre măsuțe unde vor reda,prin dactilopictură,	Explicaţia Exerciţiul	Roata aleatorie Cubul Palete cu cifre Buburuze	Observarea comportamentului verbal şi nonverbal

	bulinele buburuzelor. ***Intuirea materialelor de lucru*** Se va face intuirea materialelor. Fiecare copil va avea în față , pe măsuță o buburuză din hârtie texturată, acuarele și un șervețel. „-Ce avem pe măsuțe? -Pe măsuță avem o buburuză, acuarele și un șervețel. ” ***Prezentarea și intuirea lucrării model*** Voi întreba copiii dacă sunt curioşi cum va arăta buburuza cu buline, moment în care le voi arăta modelul educatoarei şi îl vom analiza împreună. ***Explicarea și demonstrarea modului de lucru*** Voi explica și demonstra copiilor etapele care trebuie parcurse în realizarea lucrării. Rog copiii să fie atenți la mine pentru a ști cum vor picta bulinele buburuzelor:vom introduce degetul arătător în acuarelă, după care îl apăsăm pe aripioarele buburuzelor pentru a le colora. Repetăm acelaşi lucru, astfel vom reda buburuzelor bulinele. Voi face unele recomandări privind modul de lucru: să lucreze îngrijit, să încerce să nu murdărească masa şi lucrarea și să nu se păteze pe haine, amintindu-le că pentru asta se pot folosi de șervețelul de pe masă. ***Încălzirea mușchilor mici ai mâinii***	Conversația Explicația Demonstrația Explicatia	din hartie gumată Paletar cu acualele Șervețele	Observarea comportamentului verbal şi nonverbal Observarea comportamentului verbal şi nonverbal

	Pentru a lucra cât mai corect, întâi vom executa mișcări de încălzire a mâinilor și degetelor: "Ploaia la noi a sosit Şi ea cade pic, pic, pic. Degetele răsfirăm Şi la un pian cântăm". "Mâna lebădă fac care dă mereu din cap. Lebedele în jur privesc mâinile mi le rotesc." "Eu sunt un boboc de floare Boboc-floare, boboc-floare" ***Executarea temei de către copii*** La semnalul meu fiecare copil va începe să lucreze. Voi urmări modul de lucru, respectarea etapelor de realizare a lucrării și voi sprijini copiii care au nevoie de ajutor.	Exercițiul		Executarea lucrării
7. Asigurarea retenției și a transferului	Vom analiza împreună modul de realizare al sarcinilor de lucru, iar copiii vor fi încurajați să își dea cu părerea în legătură cu activitățile desfășurate.	Conversaţia Turul galeriei	Buburuze	Evaluarea practică

8. Evaluarea	În finalul activităţii copiii vor primi aprecieri generale asupra modului în care s-a desfăşurat activitatea. Ieșirea din grupă se face prin tranziția: „Unul după altul!”.	Conversaţia		Aprecieri verbale,individuale și colective

IMPLEMENTAREA STRATEGIEI MONTESSORI, ÎNVĂȚAREA AUTOCORECTIVĂ, ÎN PREDAREA SIMULTANĂ LA ORELE DE MATEMATICĂ

Autor: prof. înv. primar POPA EMANUELA ANA
Instituție: ȘCOALA GIMNAZIALĂ *NICODIM GANEA* BISTRA
Bistra, Alba

Planificarea intervenţiei didactice

Intervenția didactică propusă în cadrul prezentei cercetări vizează implementarea strategiilor specifice metodei Montessori în procesul de predare-învățare a matematicii, în contextul claselor cu predare simultană, cu scopul dezvoltării autonomiei elevilor prin utilizarea învățării autocorective.

Intervenția s-a desfășurat pe parcursul ultimelor 3 module ale anului școlar 2024–2025, în cadrul unei clase cu predare simultană, care include elevi din clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, clasa a III-a și clasa a IV-a. Specificul acestui context educațional impune organizarea diferențiată a activităților didactice și valorificarea timpului de lucru independent al elevilor.

În acest cadru, metoda Montessori oferă un suport pedagogic adecvat, prin accentul pus pe autonomie, ritm individual de învățare și utilizarea unor materiale didactice autocorective, care permit elevilor să identifice și să corecteze singuri erorile, fără intervenția directă a cadrului didactic. S-au urmărit competețle specifice din programa școlară în vigoare.

Tabel nr. 1 Planificarea intervenției în modulul 3

Clasa	**Competențe specifice din programa școlară**
P	1.3.Efectuarea de adunări şi scăderi în concentrul 0-31, prin adăugarea /extragerea a 1-5 elemente dintr-o mulţime dată; 1.4.Efectuarea de adunări repetate/ scăderi repetate prin numărare şi reprezentări obiectuale în concentrul 0-31; 1.6. Utilizarea unor denumiri şi simboluri matematice (sumă, total, diferenţă, =, +. -) în rezolvarea şi/sau compunerea de probleme; 3.1. Descrierea unor fenomene/procese/ structuri repetitive simple din mediul apropiat, în scopul identificării unor regularităţi; 5.2. Rezolvarea de probleme în care intervin operaţii de adunare sau

	scădere cu 1-5 unităţi în concentrul 0-31, cu ajutorul obiectelor;
I	1.4. Efectuarea de adunări şi scăderi, mental şi în scris, în concentrul 0-100, recurgând frecvent la numărare; 1.5. Efectuarea de adunări repetate/ scăderi repetate prin numărare şi reprezentări obiectuale în concentrul 0-100; 1.6. Utilizarea unor denumiri şi simboluri matematice (termen, sumă, total, diferenţă, <, >, =, +. -) în rezolvarea şi/sau compunerea de probleme; 3.1. Rezolvarea de probleme prin observarea unor regularităţi din mediul apropiat; 5.2. Rezolvarea de probleme simple în care intervin operaţii de adunare sau scădere în concentrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice;
a II-a	1.5. Efectuarea de înmulţiri şi împărţiri în concentrul 0-1000 prin adunări/scăderi repetate; 1.6. Utilizarea unor denumiri şi simboluri matematice (sumă, total, termenii unei sume, diferenţă, rest, descăzut, scăzător, produs, factorii unui produs, cât, deîmpărţit, împărţitor, <, >, =, +, -, ·, :) în rezolvarea şi/sau compunerea de probleme; 3.1. Rezolvarea de probleme în cadrul unor investigaţii, prin observarea şi generalizarea unor modele sau regularităţi din mediul apropiat; 5.2. Rezolvarea de probleme de tipul a±b=x; a±b±c=x în concentrul 0-1000; a·b=x; a:b=x, în concentrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice;
a III-a	2.4. Efectuarea de adunări şi scăderi de numere naturale în concentrul 0 - 10 000 sau cu fracţii cu acelaşi numitor; 2.5. Efectuarea de înmulţiri de numere în concentrul 0 - 10 000 şi de împărţiri folosind tabla înmulțirii, respectiv tabla împărțirii; 5.1. Utilizarea terminologiei specifice şi a unor simboluri matematice în rezolvarea şi/sau compunerea de probleme cu raţionamente simple;
a IV-a	2.4. Efectuarea de adunări şi scăderi de numere naturale în concentrul 0 - 1 000 000 sau cu numere fracţionare;

	2.5. Efectuarea de înmulţiri de numere în concentrul 0 - 1 000 000 când factorii au cel mult trei cifre şi de împărţiri la numere de o cifră sau două cifre; 5.1. Utilizarea terminologiei specifice şi a unor simboluri matematice în rezolvarea şi/sau compunerea de probleme cu raţionamente diverse;

Tabel nr. 2 Planificarea intervenției în modulul 4

Clasa	**Competențe specifice**
P	2.1. Orientarea şi mişcarea în spaţiu în raport cu repere/direcţii precizate, folosind sintagme de tipul: în, pe, deasupra, dedesubt, lângă, în faţa, în spatele, sus, jos, stânga, dreapta, orizontal, vertical, oblic; 2.2. Identificarea unor forme geometrice plane (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc) şi a unor corpuri geometrice (cub, cuboid, sferă) în obiecte manipulate de copii şi în mediul înconjurător; 3.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relaţie cu mediul familiar; 4.1. Formularea unor observaţii asupra mediului apropiat folosind limbajul comun, reprezentări prin desene şi operatorii logici „şi”, „nu”; 4.2. Identificarea relaţiilor de tipul „dacă... atunci…” între două evenimente succesive;
I	2.1. Orientarea şi mişcarea în spaţiu în raport cu repere/direcţii date folosind sintagme de tipul: în, pe, deasupra, dedesubt, lângă, în faţă, în spate, stânga, dreapta, orizontal, vertical, oblic , interior, exterior; 2.2. Recunoaşterea unor figuri şi corpuri geometrice în mediul apropiat şi în reprezentări plane accesibile (incluzând desene, reproduceri de artă, reprezentări schematice); 3.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relaţie cu mediul natural; 4.1. Formularea rezultatelor unor observaţii, folosind câţiva termeni ştiinţifici, reprezentări prin desene şi operatorii logici „şi”, „sau”, „nu”; 4.2. Identificarea unor consecinţe ale unor acţiuni, fenomene, procese simple; 5.1. Sortarea şi clasificarea unor date din mediul apropiat pe baza a două criterii;
a II-a	3.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relaţie cu mediul natural şi social; 4.1. Descrierea unui plan de lucru folosind câţiva termeni ştiinţifici, reprezentări

	prin desene şi operatorii logici „ şi”, „sau”, „nu”; 4.2. Formularea unor consecinţe rezultate în urma observării unor relaţii, fenomene, procese simple; 5.1. Sortarea, clasificarea şi înregistrarea prin desene şi tabele a unor date din mediul cunoscut;
a III-a	3.1. Localizarea unor obiecte în spaţiu şi în reprezentări, în situaţii familiare; 3.2. Explorarea caracteristicilor simple ale figurilor şi corpurilor geometrice în contexte familiare; 5.3. Rezolvarea de probleme cu operaţiile aritmetice studiate, în concentrul 0 - 10 000;
a IV-a	1. Localizarea unor obiecte în spaţiu şi a unor simboluri în diverse reprezentări; 2. Explorarea caracteristicilor, relaţiilor şi a proprietăţilor figurilor şi corpurilor geometrice identificate în diferite contexte; 5.2. Organizarea datelor în tabele şi reprezentarea lor grafică;

Tabel nr. 3 Planificarea intervenției în modulul 5

Clasa	**Competențe specifice**
P	6.1. Utilizarea unor măsuri neconvenţionale pentru determinarea şi compararea lungimilor; 6.2. Utilizarea unor unităţi de măsură pentru determinarea/ estimarea duratelor unor evenimente familiare; 6.3. Realizarea unor schimburi echivalente valoric folosind reprezentări neconvenţionale în probleme-joc simple de tip venituri-cheltuieli, cu numere din concentrul 0-31;
I	6.1. Utilizarea unor măsuri neconvenţionale pentru determinarea şi compararea capacităţilor şi a lungimilor; 6.2. Utilizarea unor unităţi de măsură pentru determinarea şi compararea duratelor unor activităţi cotidiene; 6.3. Realizarea unor schimburi echivalente valoric folosind reprezentări convenţionale standard şi nonstandard în probleme-joc simple de tip venituri-cheltuieli, cu numere din concentrul 0-100; 6.4. Identificarea unităţilor de măsură uzuale pentru lungime, capacitate (centimetrul, litrul) şi a unor instrumente adecvate;

a II-a	6.1. Utilizarea unor măsuri neconvenţionale pentru determinarea şi compararea maselor, lungimilor şi capacităţilor; 6.2. Utilizarea unor unităţi de măsură pentru determinarea, compararea şi ordonarea duratelor unor evenimente variate; 6.3. Realizarea unor schimburi echivalente valoric prin reprezentări convenţionale standard şi nonstandard şi prin utilizarea banilor în probleme-joc simple de tip venituri-cheltuieli, cu numere din concentrul 0-1000; 6.4. Identificarea şi utilizarea unităţilor de măsură uzuale pentru lungime, capacitate, masă (metrul, centimetrul, litrul, mililitrul, kilogramul, gramul) şi a unor instrumente adecvate;
a III-a	4.1. Utilizarea unor instrumente şi unităţi de măsură standardizate, în situaţii concrete; 4.2. Operarea cu unităţi de măsură standardizate, fără transformări; 5.2. Înregistrarea în tabele a unor date observate din cotidian;
a IV-a	4.1. Utilizarea unor instrumente şi unităţi de măsură standardizate, în situaţii concrete, inclusiv pentru validarea unor transformări; 4.2. Operarea cu unităţi de măsură standardizate, folosind transformări; 5.3. Rezolvarea de probleme cu operaţiile aritmetice studiate, în concentrul 0 - 1 000 000;

Aplicarea strategiilor Montessori în matematică

Activități de învățare ce implică metoda învățării autocorective

Pe parcursul celor trei module, în procesul de predare-învățare, am integrat următoarele actvități de învățare autocorective:

Clasa pregătitoare

1. Cutia cu surprize (activitate individuală)

Elevul primește o fișă cu imagini (fructe, legume, obiecte sau figuri geometrice) și cerințe ca în exemplul următor:

- Numără merele din șir și mai adugă încă 3.

- Din șirul baloanelor, elimină 5.

Copilul folosește jetoane sau desenează elementele. Pe spatele fișei se află răspunsurile corecte reprezentate vizual și numeric. Elevul verifică singur și colorează un simbol dacă răspunsul este corect. Materiale utilizate: jetoane, fișe autocorective, creioane colorate.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Puzzle cu numere (activitate în perechi sau individual)

Elevii primesc cartonașe cu operații de adunare și scădere, dar și cartonașe cu rezultatele acestor operații. primesc cartonașe. Elevii potrivesc piesele ca la puzzle, dar dacă aleg rezultatul greșit, piesa de puzzle nu se potrivește, nu are forma corespunzătoare. Forma puzzle-ului permite autocorectarea: piesele se îmbină doar dacă rezultatul este corect.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Semaforul matematic (activitate autoevaluativă)

Elevul primește o fișă cu exerciții cu operații de adunare și scădere cu maxim 5 elemente. După fiecare exercițiu, elevul colorează cu verde dacă a rezolvat singur,
galben dacă a avut nevoie de puțin ajutor, roșu dacă nu a reușit să rezolve. La final profesorul îi oferă rezultatele corecte și elevul își corectează lucrarea.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Adevărat sau fals (joc didactic)

Copiii primesc cartonașe verzi și roșii, o fișă cu propoziții matematice ca în exemplul:

Diferența numerelor 12 și 4 este 8.

7 + 2 = 10

Suma numerelor 5 și 11 este 16 .

Pentru propozițiile false elevul ridică cartonașul verde, pentru răspunsul greșit, elevul ridică cartonașul roșu.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Semnul misterios (activitate individuală)

Elevul completează semnul operației potrivite dintr-un exercițiu pentru ca rezultatul să fie cel corect. Exemplu:

9 __ 5 = 14

18 __ 3 = 15

La final profesorul îi dă elevului un șablon cu semnele corecte, iar elevul verifică dacă a completat corepunzător semnele.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Trenulețul modelelor (joc didactic)

Copiii construiesc *vagoane de tren* folosind cuburi colorate după un model dat din 4 elemente. Ei trebuie să continue șirul vagoanelor cu încă 6 elmente respectând modelul. La final primesc o imagine cu șirul corect al vagoanelor pentru verificare.

Clasa I

1. Loterie matematică (joc didactic)

Elevii extrag dintr-un bol bilete cu operații matematice. Rezolvă mintal exercițiul și verifică răspunsul corect scris pe spatele biletului.

1. Labirintul calculelor (activitate independentă)

Pe fișa de lucru elevul trebie să parcurgă un labirint. Pentru a găsi ieșirea, trebuie să parcurgă traseul pe care sunt doar exercițiile rezolvate corect. Dacă ajunge la casă, înseamnă că elevul a parcurs corect labirintul.

1. Efectuarea probei

Elevii își verifică rezultatele exercițiilor matematice prin efectuarea probei.

Exemplu: 56+23=79

Proba: 23+56=79

79-23=56

79-56=23

1. Probleme ilustrate

Elevii primesc fișe cu imagini care sugerează operații de adunare sau de scădere (Anexa 7). Sub imagine se află spațiul pentru a scrie operația corespunzătoare rezolvării problemei. Elevul se poate corecta numărând elementele din imagine.

Clasa a II-a

1. Construiește produsul (activitate în echipă)

Elevii grupează obiecte (5 grupe a câte 4 creioane sau bile pe abac). În caiet scriu operația de adunare repetată, apoi operația de înmulțire corespunzătoare.

$4 + 4 + 4 + 4 + 4 = 20$

$5 \times 4 = 20$

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Domino-ul matematic (activitate individuală)

Pisele de domino de potrivesc doar dacă au fost puse astfel încât operațiile matematice sunt rezolvate corect.

O piesă poate conține $3 + 3 + 3 + 3$, iar cealaltă 4×3.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Roata calculelor (activitate individuală)

Elevul primește un disc de hârtie ce conține operații de împărțire, discul se suprapune peste un at disc mai mare care are pe margini rezultatele operațiilor. Dacă potrivește operația de înmulțire cu rezultatul corect, culorile discurilor coincid. Astfel elevul rezolvă calculele și verifică rezultatul cu codul culorilor de pe discuri.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Compune problema (activitate de grup)

Elevii primesc numere, imagini, simboluri matematice. Asociază imaginile cu numerele și cu operațiile corespunzătoare. Scriu apoi problema în caiet și o rezolvă și în scris, verificând dacă au asociat corect.

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Află numărul necunoscut (activitate individuală)

Elevii primesc o fișă cu operații matematice rezolvate, dar cu termenul, scăzătorul, descăzutul, factorul, împărțitorul sau deîmpărțitul, lipsă. Dacă nu completează cu numărul potrivit, rezultatul nu se verifică.

Exemplu:

.... + 35 = 72

48 − .... = 16

....× 5 = 40

1.1.1.1.1.1.1.1.1. Drumul operațiilor (activitate-concurs în echipă)

Fișa de lucru primită de elevi are reprezentat un traseu pe care sunt scrise operații matematice. Dacă elevul nu găsește rezultatul corect nu poate înainta pe traseu. Echipa care rezolvă corect toate exercițiile ajunge prima la destinație și câștigă.

Clasa a III-a și a IV-a

1. Vânătoarea de greșeli

Pe fișa de lucru primită de elevi sunt exerciții rezolvate (unele corect, altele greșit). Elevul trebuie să rezolve operațiile matematice ca să identifice greșelile. Verificarea se face prin comparare cu modelul corect.

1. Rezultate rătăcite

Profesorul scrie la tablă exerciții cu rezultatul dat. Elevii află că rezultatele exercițiilor nu sunt cele corecte, ci sunt puse haotic, nu corespunzător. Ei trebuie să rezolve exercițiul și să găsească cărui exercițiu îi fusese asociat rezultatul. La finalul rezolvărilor toate rezultatele se așează corespunzător.

1. Puzzle cu fracții

Puzzleul conține piese cu fracții. Piesele care se potrivesc în formarea puzzleului, formează și întregul fracției. Dacă elevul nu compune corect întregul cu fracțiile corespunzătoare, puzzleul nu se poate forma, piesele acestuia nu se potrivesc.

1. Completează piramida

Fișa de lucru conține o piramidă compusă din cărămizi cu numere. Numărul de pe cărămidă se formează însumând numerele de la baza acesteia. Rezultatele operațiilor se verifică dacă obțin la final numărul scris în vârful piramidei.

1. Descoperă corpul geometric (joc didactic)

Elevii extrag un bilet ce conține informații teoretice despre un anumit corp geometric (număr fețe, muchii, vârfuri, forma fețelor, dacă se rostogolește sau nu). Numesc corpul, apoi primesc corpul pe care ei l-au spus și verifică dacă se regăsesc elementele enumerate pe bilet. Dacă elementele corpului se verifică, atunci elevul a răspuns corect.

1. Interpretări grafice și tabele

Elevii primesc un tabel sau un grafic cu informații. Pe marginea acestora primesc întrebări care se verifică cu informațiile din grafic sau tabel.

1. Descoperă răspunsul ghicitorii

Activitatea presupune identificarea răspunsului ghicitorii rezovând corect operații matematce. Fiecăre exercițiu corect rezolvat avea corespondent un număr scris lângă răspunsul ghicitorii. Dacă elevul nu rezolva corect exercițiul, nu ar fi găsit nici un număr potrivit, astfel realiza că a greșit.

Adaptarea intervenţiei pentru învățământul simultan

Predarea în regim simultan presupune îmbinarea activității directe cu activitatea idirectă, iar pentru implementrea metodei învățării autocorective am proiectat activitatea didactică astfel încât în timpul activitățiilor indirecte, elevii să realizeze activitățile de învățare autocorective.

La predarea în regim simultan, profesorul trebuie să-și proiecteze detaliat activitatea, deoarece altfel pot apărea momente în lecție în care una dintre clase să nu aibă activitate, iar acei elevi să deranjeze ora, să fie preocupați de alte activități decât cele specifice disciplinei.

Monitorizarea evoluţiei autonomiei elevilor

Monitorizarea evoluției autonomiei elevilor a reprezentat o componentă esențială a intervenției didactice realizate în cadrul cercetării, având în vedere faptul că pedagogia Montessori promovează dezvoltarea independenței, a responsabilității și a capacității elevului de a învăța prin descoperire și autocorectare. În contextul învățământului simultan, autonomia elevilor devine o condiție importantă pentru desfășurarea eficientă a activităților didactice, deoarece cadrul didactic trebuie să gestioneze simultan mai multe niveluri de studiu.

Pe parcursul implementării metodei învățării autocorective la orele de matematică, monitorizarea autonomiei s-a realizat prin observarea sistematică a comportamentelor elevilor în timpul activităților individuale și de grup, precum și prin analiza modului în care aceștia utilizau materialele autocorective. Activitățile propuse au urmărit stimularea inițiativei personale, dezvoltarea autocontrolului și formarea capacității de autoevaluare.

În cadrul activităților de învățare autocorective, elevii au avut posibilitatea să identifice și să corecteze singuri eventualele greșeli, fără intervenția imediată a cadrului didactic. Acest aspect a contribuit la creșterea încrederii în propriile forțe și la dezvoltarea motivației intrinseci pentru învățare. Materialele utilizate au fost concepute astfel încât să ofere feedback imediat prin:

- fișe autocorective;

- puzzle-uri matematice;
- carduri de control;
- coduri de culoare;
- modele de verificare;
- jocuri didactice cu răspuns unic.

Monitorizarea autonomiei elevilor s-a realizat prin urmărirea unor indicatori precum:

- capacitatea de organizare a activității;
- utilizarea independentă a materialelor didactice;
- inițiativa în rezolvarea sarcinilor;
- perseverența în activitate;
- capacitatea de autocorectare;
- gestionarea timpului de lucru;
- solicitarea redusă a ajutorului din partea cadrului didactic.

În etapa inițială a intervenției, o parte dintre elevi manifestau nesiguranță în rezolvarea independentă a sarcinilor și solicitau frecvent confirmarea răspunsurilor. Pe măsură ce activitățile autocorective au fost utilizate constant, s-a observat o creștere graduală a autonomiei de lucru. Elevii au devenit mai implicați în activitate, au manifestat mai multă responsabilitate față de propria învățare și au utilizat cu mai multă încredere strategiile de verificare și autocorectare. De asemenea, strategiile Montessori au favorizat dezvoltarea ritmului individual de învățare. Elevii au avut posibilitatea să lucreze în funcție de propriul nivel de pregătire și de propriile nevoi educaționale, fără presiunea comparării permanente cu ceilalți colegi. În contextul predării simultane, acest aspect a facilitat organizarea eficientă a activităților și implicarea activă a tuturor elevilor. Pentru monitorizarea progresului au fost utilizate:

- observația sistematică;
- fișe de observare individuală;
- analiza produselor activității;
- discuții individuale cu elevii;
- autoevaluarea;
- grile simple de apreciere a nivelului de autonomie.

Rezultatele observate au evidențiat faptul că utilizarea strategiilor Montessori și a activităților de învățare autocorective a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării autonomiei elevilor. Elevii au devenit mai independenți, mai responsabili și mai implicați în procesul de învățare, iar climatul educațional a fost caracterizat prin cooperare, încredere și participare activă.

Bibliografie:

1. Montessori, M. *The discovery of the child. Ballantine Books, 1967*;

Resurse în format electronic:

1. https://planuri-cadru-de-invatamant-si-programe-scolare-invatamant-primar

SĂRBĂTORILE DE IARNĂ – VECTOR AL RECONECTĂRII COPIILOR LA VALORI AUTENTICE ȘI TRADIȚIONALE

Prof. Mărioara Popa
Școala Gimnazială Păulești, Vrancea

Cuprins

1. Introducere
2. Cadrul teoretic și conceptual
3. Sărbătorile de iarnă ca mecanism de transmitere a valorilor tradiționale
4. Dimensiunea educativă a sărbătorilor de iarnă
5. Rolul creativității și al expresiei artistice
6. Implicații metodico-științifice în educația copiilor
7. Concluzii
8. Bibliografie
9. Anexe

1. Introducere

Prezentul articol își propune să analizeze, dintr-o perspectivă metodico-științifică, modul în care sărbătorile de iarnă contribuie la reconectarea copiilor cu valorile autentice și tradiționale ale comunității, devenind totodată oportunități relevante de învățare, evoluție personală și stimulare a creativității. Importanța temei este susținută de necesitatea menținerii identității culturale într-un context socio-cultural marcat de globalizare, digitalizare accelerată și uniformizare a practicilor educaționale. Studiul evidențiază rolul sărbătorilor de iarnă ca spațiu educațional informal, dar profund formativ, în dezvoltarea armonioasă a copilului.

2. Cadrul teoretic și conceptual

Din perspectiva educației contemporane, valorile tradiționale reprezintă repere fundamentale în formarea identității individuale și colective. Literatura de specialitate subliniază faptul că învățarea autentică este facilitată de contexte experiențiale, încărcate de semnificații culturale și emoționale. Sărbătorile de iarnă se înscriu în categoria acestor contexte, oferind un cadru simbolic și ritualic care favorizează internalizarea valorilor morale, sociale și culturale.

3. Sărbătorile de iarnă ca mecanism de transmitere a valorilor tradiționale

Obiceiurile specifice sărbătorilor de iarnă, precum colindatul, Plugușorul sau jocurile cu măști, constituie modalități tradiționale de transmitere intergenerațională a valorilor. Prin participarea activă la aceste practici, copiii învață despre solidaritate, respect, generozitate și apartenență comunitară. Caracterul ritualic al acestor obiceiuri conferă stabilitate și continuitate culturală, facilitând ancorarea copilului în tradiția locală.

4. Dimensiunea educativă a sărbătorilor de iarnă

Sărbătorile de iarnă funcționează ca un mediu educațional complementar celui formal. Activitățile desfășurate în această perioadă dezvoltă competențe sociale, lingvistice și emoționale. Recitarea textelor tradiționale, memorarea colindelor și interacțiunea cu membrii comunității contribuie la îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea empatiei și la consolidarea încrederii în sine.

5. Rolul creativității și al expresiei artistice
Implicarea copiilor în pregătirea sărbătorilor stimulează creativitatea prin realizarea costumelor tradiționale, confecționarea obiectelor decorative și interpretarea artistică a obiceiurilor. Aceste activități favorizează exprimarea liberă, gândirea divergentă și dezvoltarea sensibilității estetice. Creativitatea devine astfel un instrument de valorizare a tradiției, nu o opoziție față de aceasta.

6. Implicații metodico-științifice în educația copiilor
Integrarea valorilor tradiționale în demersul educațional presupune o abordare metodică, bazată pe interdisciplinaritate și învățare experiențială. Cadrele didactice pot valorifica sărbătorile de iarnă prin proiecte educaționale, activități tematice și parteneriate cu familia și comunitatea. Această abordare contribuie la formarea unei educații centrate pe valori și pe dezvoltarea integrală a copilului.

7. Concluzii
Analiza realizată demonstrează că sărbătorile de iarnă reprezintă mult mai mult decât simple manifestări festive; ele constituie veritabile instrumente educaționale și culturale. Prin intermediul lor, copiii se reconectează la valori autentice, își dezvoltă creativitatea și își consolidează identitatea culturală. Importanța acestei teme rezidă în capacitatea sărbătorilor de a crea punți între trecut și prezent, între tradiție și educație modernă. Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, valorificarea sărbătorilor de iarnă rămâne o garanție a continuității și profunzimii formării umane, lăsând o impresie durabilă asupra generațiilor viitoare.

8. Bibliografie

- Cucoș, C. (2014). *Educația. Dimensiuni culturale și axiologice*. Iași: Polirom.
- Ionescu, M. (2010). *Pedagogie și cultură*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vulcănescu, R. (2008). *Mitologie română*. București: Editura Academiei Române.
- Bruner, J. (2006). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

9. Anexe

Anexa 1.
Copiii de la Școala Gimnazială Păulești prezentand „Plugușorul” la Festivalul Naţional al Datinilor şi al Obiceiurilor de Iarnă, Ediţia a XXIII – a, Focşani.



Plan activitate didactică inovativă

Popa-Mereu Cristina
Limba și literatura romana
Școala Gimnazială *Căpitan Aviator Mircea T.Bădulescu,* Buzău

Pas/Principiu (Cum învață creierul - Brain-based Learning)	**Descrierea momentului propus**
Tema/subiectul activității Ce vor învăța/consolida elevii	**Legenda – trăsăturile speciei**

Obiectivul/ele activității Ce vor știi elevii să facă la final de activitate	La sfârşitul activităţii, elevii vor fi capabili: **Cognitive:** • O1: să identifice faptele şi întâmplările petrecute într-o succesiune logică dintr-un text citit; • O2:să descopere informaţiile esenţiale din textul dat; • O3:să desprindă elementele semnificative ale textului-suport prin formulare de răspunsuri adecvate la întrebări referitoare la conţinutul textului . • O4:să identifice elementele de realitate şi imaginare dintr-o legenda citită; • O5:să definească legenda; • O6:să aplice elementele definitorii ale legendei într-o creație proprie de acest tip. **Psihomotorii:** - O1: să utilizeze mijloacele auxiliare folosite, tabla, spațiul caietului, al fișelor de lucru. **Afective:** O_1 - să manifeste grijă pentru felul în care îşi construiesc răspunsurile orale precum şi pentru felul în care scriu; O2 - să participe cu interes la lecţie; O3 - să fie dispuşi să rezolve sarcinile prezentate; O_4- să stăpânească informaţiile spre a le putea folosi.
Rezultat Cum verific că elevii știu să facă ce mi-am propus în obiectiv/e	- *evaluare frontală* - *evaluare formativă* - *evaluare orală* - *evaluare prin calificative*
Durata estimată	**50 de minute**

Instrumente/Resurse Resurse necesare (digitale, materiale etc.)	Tabla smart, manualul digital corespunzător clasei a V-a – Editura Art Klett, antologii de legende, aplicații – Youtube, materiale audio-video cu modele de legende din spoturile publicitare modern, cicolată Pioana/Laura, baton de ciocolată *Făgăraș*, apă mineral Roua și covrigi de Buzău. Bibliografie: *Legende populare românești* (ediție îngrijită de Silviu Angelescu), Ed. Albatros, București, 1983; *Legende populare românești* (editie îngrijită de V. Dăscăliței), Ed. pentru literatură, București, 1966.
1.Context **Explorarea activă și implicarea emoțională**	
	Elevilor li se expune un material audio-video reprezentând două spoturi publicitare bazate pe câte o legendă: a apei minerale *Izvorul minunilor* și a berii *Bucegi*-legenda Sfinxului.
2. Consolidare **Organizarea și conectarea informațiilor**	Ex.: Prezentarea informațiilor noi implicându-i direct pe elevi în procesul de învățare
	Elevii vor fi solicitaţi să realizeze o actualizare a acțiunii surprinse de textul suport - *Tezeu și Minotaurul*. Se vor adresa elevilor întrebări de tipul: care este personajul principal al operei; care este timpul desfăşurării acţiunii; unde se petrece acţiunea; care sunt personajele participante la acţiune; cum se finalizează legenda. Elevii sunt ghidaţi prin întrebări şi prin explicaţii suplimentare să desprindă ideile principale. Pe baza unei scheme realizate la tablă, elevii vor extrage şi vor exemplifica elemente de realitate şi mai ales de ficţiune din textul analizat, iar la sfârşit se va trage o concluzie pe marginea raportului dintre cele două coordonate, concluzie care va conduce către definiția legendei ca specie literară.

3. Creare **Repetiția și aplicarea activă**	Ex.: Activitate de punere în practică a informațiilor învățate (temă practică, provocare, joc etc.). Elevii structurează informația nouă prin afișe, hărți mentale, prezentări etc.
	Pentru fixarea noțiunilor esențiale legate de legend, elevii vor povesti și alte legede pe care le-au avut de citit suplimentar (*Legenda florii-soarelui, Legenda râului Buzău, Povestea Vrancei, Soarele și Luna*) accentuându-se elementele specifice care conferă operelor acest statut.
4. Continuare **Reflecția și transferul în viața reală**	Ex.: Cum se leagă de viața noastră? Cum putem folosi ceea ce am descoperit?
	Pentru aducerea în prezent a acestei noțiuni cu aer de vechime, grupați pe echipe, elevii vor fi solicitați să creeze propriile legende (în versuri sau în proză) ale unor obiecte, produse existente în lumea modernă, cum ar fi: ciocolata *Poiana/ Laura*, baton de ciocolată *Făgăraș*, covrigii de Buzău, apa minerală *Roua*, etc (în timp ce vor savura aroma fiecăruia care se află pe bîncile lor).
5. Reflecție / autoreflecție	Formă de a reflecta la cele învățate și la procesul învățării
	Se dă ca temă pentru acasă următoarea sarcină: Realizați o scurtă prezentare a biografiei unui om de legendă (istoric, scriitor, fotbalist, gimnast, politician, etc) și explicați în final, în câteva rânduri, care au fost secretele celebrității sale, precum și ce sacrificii a presupus aceasta.

″ ACADEMIA DE VARĂ PENTRU EDUCAȚIE CREATIVĂ ȘI INSPIRAȚIONALĂ, EDIȚIA AII- A ″

INOVAȚIE ȘI REFLEXIE PENTRU O EDUCAȚIE CREATIVĂ

Prof. educație timpurie: Popescu AngelaMaria,

Școala Gimn.Nr.1Telești, G.P:N.nr2 Buduhala

Pentru creşterea calităţii procesului instructiv-educativ din grădiniţă, trebuie perfecţionate metodele tradiţionale, dar şi introducerea unor metode şi procedee educative inovative. Stilul didactic ce trebuie adoptat este în funcţie de personalitatea copiilor. Proiectarea unui demers didactic, diferit de cel tradiţional dă posibilitatea fiecărei educatoare să-şi valorifice propria experienţă prin utilizarea unor metode moderne într-o abordare interdisciplinară. Două dintre metodele experimentate de profesori sunt: metoda covorului povestitor și metoda șorțului povestitor. Utilizând metode inovative, educatoarele își propun o implicare activă şi creativă a copiilor pentru stimularea gândirii productive, a gândirii divergente şi laterale, libertatea de exprimare a cunoştinţelor, a gândurilor, a faptelor.

Povestirea este o metodă de învăţământ ce poate fi folosită cu foarte mare succes în învăţământul preșcolar, care constă în expunerea orală, vie, plastică, sub formă de naraţiune sau descriere prin intermediul căreia sunt înfăţişate fapte, evenimente, întâmplări îndepărtate în fenomene ale naturii, spaţiu şi timp, etc. pe care copiii nu le pot înţelege altfel.

Activitatea de povestire este una dintre activitățile de educare a limbajului cele mai plăcute copiilor, deoarece satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate, stimulează imaginația și oferă cadrul adecvat de exersare a capacității de comunicare. Covorul povestitor, covorul cu poveşti, povestea din covor, sacul cu poveşti sau trăistuţa cu poveşti, cum mai denumim această manieră de a povesti, este un suport la carte ca şi mini-teatrul, păpuşile de deget sau păpuşile, care îi induce copilului plăcerea de a citi, conştientizându-l că acea poveste pe care el o ascultă, se găseşte între coperţile acelei cărţi care se află alături de covor. De obicei cartea, covorul şi personajele din poveste se găsesc într-un sac, care de această dată este adus de doamna educatoare şi nu de vreun Moş Craciun, şi este plin cu poveşti şi nu de cadouri așa cum erau obișnuiți copiii.

Începutul tradiţional al poveştii cu "A fost odată ca niciodată ..." se transformă în "Şi când covorul s-a desfăcut, / Povestea a şi început!" sau "Covorul se derulează / Şi povestea demarează", iar finalul "Şi am încălecat pe-o şa şi v-am spus povestea aşa" devine "Şi când povestea s-a terminat, / Covorul l-am şi rulat".

Șorțul povestitor este o metodă inovativă de predare folosită în grădinițe, prin care copiii sunt implicați activ și creativ în povesti. Șorțul este confecționat din material textil, iar toate elementele și personajele sunt din fetru, personalizate pentru fiecare poveste în parte, cu detalii specifice acțiunii din acea poveste; elementele fixe sunt cusute, iar personajele sunt marionete de

degete. În societatea actuală, are loc un proces dinamic care obligă toate categoriile sociale să ţină pasul cu evoluţia societăţii şi implicit a educaţiei. Şi în învăţământ au loc transformări rapide. Educatoarea apelează la o serie întreagă de instrumente pentru a uşura şi accelera asimilarea şi aplicabilitatea informaţiilor.

Educaţia trebuie să fie una diferenţiată în funcţie de nevoile specifice pentru a oferi o alternativă strategică pentru îmbunătăţirea performanţelor şcolare. Cunoaşterea trăsăturilor specifice ale fiecărui copil, precum şi înţelegerea unor asemănări esenţiale derivate din structurile de bază ale dezvoltării copilului facilitează stabilirea obiectivelor educaţionale în acord cu această cunoaştere şi selectarea a strategiilor educaţionale.

Educația contemporană se află într-un punct de cotitură, confruntându-se cu provocări complexe și variate, ce cer răspunsuri inovatoare și flexibile. Reflecția pedagogică, pe de altă parte, oferă cadrelor didactice oportunitatea de a-și îmbunătăți continuu metodele, de a răspunde mai bine nevoilor elevilor și de a contribui la formarea acestora ca indivizi autonomi și responsabili.

Într-un peisaj educațional aflat într-o continuă transformare, este esențial ca școala să depășească rolul tradițional de transmitere a informației și să devină un spațiu de dezvoltare holistică a individului iar educația , în esență, un act de încredere în potențialul uman. Atunci când punem în centrul său creativitatea, reflecția și valorile, oferim elevilor nu doar cunoștințe, ci și aripi pentru a-și imagina și construi un viitor mai bun. Fiecare zi la școală devine astfel o oportunitate de a semăna sens, de a cultiva conștiințe și de a transforma lumea prin oameni.

În concluzie, educația viitorului nu mai poate fi concepută în afara creativității, reflecției și valorilor umaniste. Aceste dimensiuni trebuie cultivate continuu atât în rândul elevilor, cât și al cadrelor didactice, pentru a construi o cultură a învățării autentice, dinamice și orientate spre dezvoltarea întregii persoane. Doar printr-o abordare integrată, care pune accent pe gândirea critică și empatie, școala va putea răspunde cu succes nevoilor unei societăți în permanentă transformare.





BIBLIOGRAFIE:

1. Breben Silvia, Gognea Elena, Ruiu Georgeta, Fulga Mihaela, *Metode interactive de grup,* Editura Arves, Craiova, 2007.

2. Crenguţa Oprea, *Strategii didactice interactive,* Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 2007.

3. Robinson, Ken*, Out of Our Minds: Learning to Be Creative.* Capstone Publishing, Londra, 2011.

Exemple de activități de învățare remedială la clasă cu predare simultană

Porumb Ionica

Pentru o clasă cu predare simultană la nivelurile P (pregătitoare) și I (clasa I), activitățile remediale trebuie să fie scurte, clare și ușor de organizat în alternanță: în timp ce un grup lucrează direct cu profesorul, celălalt desfășoară o sarcină independentă.

Exemple de activități remediale

1. „Recunoaște și potrivește” – litere și sunete

Pentru clasa pregătitoare: identificarea sunetului inițial al unor cuvinte ilustrate.

Pentru clasa I: asocierea sunetului cu litera corespunzătoare și formarea unor cuvinte simple.

Materiale: jetoane cu imagini și litere.

2. „Trenulețul literelor”

P: ordonarea unor imagini după sunetul inițial.

I: alcătuirea unor cuvinte din litere date.

Activitatea poate fi realizată individual sau în perechi.

3. „Citește și găsește”

P: recunoașterea literelor în cuvinte scurte.

I: citirea unor cuvinte/propoziții și identificarea cuvântului solicitat.

Se poate transforma într-un joc de tip „vânătoare de cuvinte”.

4. „Completează cu litera potrivită” Exemple pentru clasa I:
_are, _asă, m_a, c_să.
Elevul identifică litera lipsă și citește cuvântul obținut.

5. Jocul „Spune cuvântul” Profesorul prezintă o imagine, iar elevii:

P – denumesc imaginea și identifică primul sunet;

I – despart cuvântul în silabe, îl citesc și îl folosesc într-o propoziție.

Activități remediale pentru matematică

6. „Numără și construiește”

P: numărarea obiectelor până la 10/20, asocierea cantității cu cifra.

I: compararea numerelor și efectuarea unor adunări și scăderi simple.

Se pot folosi bețișoare, cuburi, jetoane sau obiecte din clasă.

7. „Magazinul clasei” Elevii primesc monede/jetoane.

P: identifică numerele și grupează obiectele după cantitate.

I: calculează cât costă două sau mai multe obiecte și cât rest primește.

8. „Completează șirul”

P: 1, 2, 3, ..., 5

I: 2, 4, 6, ..., 10 sau 10, 9, 8, ..., 5

Activitatea poate fi realizată cu jetoane sau pe fișe individuale.

9. „Găsește vecinii” Pentru clasa I, elevii identifică predecesorul și succesorul unui număr. Pentru pregătitoare, se pot folosi exerciții de ordonare a numerelor și obiectelor.

Activități comune, cu sarcini diferențiate

10. Povestea în imagini

Profesorul prezintă 3–5 imagini care formează o succesiune.

P: ordonează imaginile și formulează oral propoziții simple.

I: formulează propoziții, identifică personaje și scrie una-două propoziții despre imagine.

11. „Roata întrebărilor”

Pe o roată sunt înscrise întrebări adaptate nivelului:

P: „Ce vezi?”, „Ce culoare are?”, „Cine este?”

I: „Ce s-a întâmplat?”, „De ce?”, „Ce crezi că se va întâmpla?”

12. Stații de învățare

Clasa poate fi organizată în 3–4 centre:

centrul de citire;

centrul de matematică;

centrul de joc didactic;

centrul de lucru cu profesorul.

Elevii trec succesiv prin stații, iar profesorul acordă sprijin direct grupului care are cea mai mare nevoie.

O variantă foarte eficientă pentru predarea simultană

Un model simplu de organizare este:

Etapa	Clasa pregătitoare	Clasa I
1. Activitate comună	Joc de încălzire	Joc de încălzire
2. Lucru cu profesorul	Activitate remedială	Exercițiu independent
3. Schimbarea grupelor	Sarcină independentă	Activitate remedială cu profesorul
4. Activitate comună	Joc de consolidare	Joc de consolidare
5. Evaluare	Exercițiu oral/practic	Fișă scurtă/feedback

Principiul esențial: în predarea simultană, activitatea remedială trebuie să fie individualizată, concretă și repetitivă, iar sarcinile independente trebuie să fie suficient de clare pentru ca elevii să le poată realiza fără intervenția permanentă a cadrului didactic.

PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ

TITLUL PROIECTULUI: Pădurea-inima planetei !

Prof. înv. primar Pricop I. Mihaela
Școala Gimnazială „Veniamin Costachi " Sinești

ARGUMENT:

Educaţia pentru mediu are scopul de a îmbunătăți calitatea vieții prin cunoștințele, dar mai ales prin motivațiile pe care le oferă pentru a acorda mediului atenția si îngrijirea necesara.

Realizarea activităților de către elevi alături de cadrele didactice, părinți si de alți membri ai comunității este o modalitate eficientă de a face in mod conștient educaţie ecologica prin care se pot rezolva o parte dintre problemele mediului. Din acest motiv am considerat necesara derularea acestui proiect in vederea dezvoltării in rândul elevilor a spiritului protecției mediului înconjurător. Cu siguranță, scolii îi revine sarcina de a forma elevilor o atitudine conștientă si responsabila fata de mediu. Prin realizarea acestui proiect dorim sa se dezvolte spiritul de inițiativă, comunicarea, să aibă loc un schimb de bune practici in vederea formării unei educații demne de un cetățean responsabil cu mediul in care trăiește.

Proiectul urmărește implicarea elevilor, profesorilor în acțiuni menite să descopere frumusețea naturii, dezvoltând conștiința ecologică bazată pe respectul față de natură si protecția mediului. Sperăm pe viitor la transformarea comportamentelor cotidiene ale elevilor în stiluri de viață ecologice, economice, sănătoase si durabile prin întreținerea unui ambient curat, responsabilizarea pentru prevenirea poluării si gestionarea resurselor fără a periclita echilibrul mediului si sănătatea comunității.

Tip/categorie de activitate : PĂDURILE ȘI VIAȚA TERESTRĂ
Propunător : prof.înv.primar Pricop I. Mihaela
Colaboratori : prof.înv.primar Pricop T. Mihaela
prof.înv.primar Poftală Geanina Vasilica
înv. Iacob Gheorghiță-Bebi
Grup ţintă: elevii claselor CP-a IV-a B
Beneficiari direcţi: elevi,cadre didactice
Scopul activității: Formarea unei atitudini pozitive faţă de natură descoperind-o sub toate formele ei
Obiectivele educaționale ale activității :.

- Dezvoltarea abilităților motrice și a coordonării ;
- Dezvoltarea abilității de observare și explorare a mediului natural **;**
- Promovarea respectului față de mediu **;**
- Dezvoltarea atitudinii pozitive față de natură prin activităţi artistico-plastice.

Activități:

1. **Ce este pădurea ?**

Activitate Prezentare power point –Pădurea
https://www.slideshare.net/slideshow/0-padurea/14001351

2. **Natura-prietena mea !**

🔹 **Activitate:** „Micul grădinar„ -activități practice în care elevii pot învăța cum se plantează copaci sau flori în ghivece sau grădinii școlii. .

🔹 **Joc:** „Cercul naturii ” – copiii formează un cerc și „împărtășesc” diferite elemente din natură (de exemplu, o floare, un copac sau un animal pe care l-au văzut). Fiecare copil poate adăuga ceva nou la joc sau poate imita un sunet sau mișcare a unui animal..

3. **Drumeție cu voioșie!**

Activitate: Drumeție în pădurea din apropierea satului.

🔹 Joc „Vânătoare de comori„- elevii trebuie să găsească obiecte din natură sau să rezolve ghicitori legate de plante și animale.

4. **Pictăm și ne distrăm!**

Activitate: Elevii realizează obiecte din materiale naturale sau reciclate (de exemplu, picturi pe pietre, figuri din frunze sau ramuri) .

Resurse umane: 59 elevi, 4 cadre didactice ;

Resurse materiale:cartonașe cu imagini,hârtie colorată,laptop, video-proiector, prezentări PowerPoint, videoclipuri educative despre pădure,semințe de plante, ghiveci, pământ pentru flori, lupă, hârtie și creioane colorate, acuarele, pietre, crenguțe

Data: 20.10.2025
Spatiu alocat: sala de grupă/clasă , grădina școlii, pădure
Rezultate asteptate*:*

- ✓ Cunoștințe dobândite
- ✓ Dezvoltarea atitudinii pro-natura
- ✓ Formarea unor comportamente ecologice
- ✓ Competențe dezvoltate

Impactul asupra grupului ţintă:

Elevii vor învăța despre pădure, ecosisteme și despre rolul fiecărei specii în menținerea unui mediu sănătos. Vor înțelege importanța protejării naturii pentru viitorul lor și al planetei.

Activitățile de grup (de exemplu : jocuri, excursii în natură) vor stimula colaborarea între elevi, învățându-i să comunice și să lucreze împreună pentru a rezolva diferite sarcini.

Prin implicarea în activități de tipul drumețiilor, observării pădurii sau plantării de copaci, elevii vor înțelege importanța exercițiilor fizice și vor fi încurajați să adopte un stil de viață activ.

Bibliografie

1. https://www.slideshare.net/slideshow/0-padurea/14001351

„Prin ochi de copil” – Fotografia ca instrument de exprimare creativă și reflecție pedagogică.
Studiu de caz privind implementarea unui opțional în învățământul preșcolar

Pulbere Ioana,
Grădiniţa cu Program Prelungit 14 Mai, Satu Mare

Educația timpurie are rolul de a crea contexte de învățare care să răspundă nevoilor reale ale copiilor și să valorifice potențialul fiecăruia. Într-o lume în care imaginea și tehnologia ocupă un loc din ce în ce mai important, cadrul didactic este chemat să transforme aceste resurse în oportunități educaționale autentice.

Fotografia nu reprezintă doar un mijloc de surprindere a realității, ci și o modalitate prin care copilul își exprimă emoțiile, interesele și perspectiva asupra lumii. Alegerea unui subiect, încadrarea imaginii și prezentarea acesteia în fața colegilor presupun observare atentă, creativitate, luarea unor decizii și exprimarea propriilor idei. Astfel, copilul devine autor al propriei experiențe de învățare, iar procesul educațional capătă un caracter activ și participativ.

Pornind de la aceste considerente și din dorința de a valorifica interesul copiilor pentru tehnologie într-un mod educativ, în anul școlar 2023–2024 am conceput și implementat opționalul „Prin ochi de copil” la grupa mare din cadrul grădiniței. Opționalul a urmărit utilizarea fotografiei ca instrument de explorare, exprimare creativă și reflecție asupra experiențelor de învățare.

Demersul didactic s-a desfășurat pe parcursul întregului an școlar, printr-o activitate săptămânală integrată în temele de studiu prevăzute de Curriculumul pentru educația timpurie. Copiii au fost încurajați să observe mediul înconjurător, să surprindă în imagini aspectele care le-au atras atenția și să argumenteze alegerea făcută. În acest mod, fotografia a devenit un mijloc de dezvoltare a creativității, a comunicării și a reflecției, contribuind la formarea unei educații relevante, umaniste și adaptate complexității lumii actuale.

✓ Fundamentare teoretică

Creativitatea reprezintă una dintre competențele-cheie ale secolului XXI și constituie un obiectiv esențial al educației timpurii. La vârsta preșcolară, aceasta se manifestă prin curiozitate, imaginație, explorare și capacitatea copilului de a găsi modalități originale de

exprimare. Rolul educatorului este de a crea contexte care stimulează inițiativa și permit copilului să învețe prin experiență directă.

Fotografia răspunde acestor cerințe deoarece îmbină observația, creativitatea, comunicarea și reflecția. Ea îi oferă copilului posibilitatea de a selecta ceea ce consideră important, de a privi lumea din perspective diferite și de a comunica prin intermediul imaginilor. În același timp, cadrul didactic poate utiliza fotografiile realizate de copii pentru a identifica interesele acestora, pentru a înțelege modul în care percep realitatea și pentru a adapta activitățile viitoare.

Astfel, fotografia devine un instrument educațional care sprijină învățarea experiențială și contribuie la dezvoltarea unei educații centrate pe copil, în care creativitatea și reflecția pedagogică se completează reciproc.

✓ Prezentarea opționalului „Prin ochi de copil”

Pornind de la interesul manifestat de preșcolari pentru utilizarea telefonului mobil și pentru surprinderea imaginilor din mediul înconjurător, am conceput și implementat, opționalul „Prin ochi de copil”, destinat copiilor din grupa mare.

Scopul opționalului a fost dezvoltarea creativității, a spiritului de observație, a sensibilității estetice și a capacității de exprimare prin intermediul fotografiei, valorificând interesele și experiențele copiilor într-un demers educațional modern și centrat pe copil.

Activitățile s-au desfășurat o dată pe săptămână, fiind integrate în temele anuale și săptămânale prevăzute de Curriculumul pentru educație timpurie. Fotografia nu a fost utilizată ca scop în sine, ci ca mijloc de explorare, comunicare și reflecție asupra realității înconjurătoare.

În toate activitățile, telefonul mobil a fost folosit exclusiv în scop educativ și sub supravegherea cadrului didactic. Copiii au fost familiarizați cu reguli simple privind utilizarea responsabilă a dispozitivului, respectarea colegilor și solicitarea acordului înainte de fotografierea unei persoane.

Obiectivele opționalului

Prin implementarea acestui opțional s-a urmărit:

- dezvoltarea spiritului de observație și a atenției pentru detalii;
- stimularea creativității și a imaginației;
- dezvoltarea exprimării orale prin descrierea imaginilor realizate;
- formarea gustului estetic;
- dezvoltarea încrederii în sine prin prezentarea propriilor creații;

- cultivarea respectului față de opiniile și creațiile colegilor;
- implicarea familiei în procesul educațional.

✓ Organizarea activităților

Fiecare activitate a urmat aceeași structură didactică, adaptată temei abordate.
În prima etapă, copiii participau la o scurtă conversație introductivă, în cadrul căreia discutam despre tema săptămânii și despre ceea ce urma să fotografiem. Erau încurajați să observe cu atenție mediul și să identifice elementele pe care le considerau interesante sau reprezentative.
În etapa practică, fiecare copil realiza fotografii, alegând în mod autonom subiectul pe care dorea să îl surprindă. Am urmărit să nu influențez alegerile copiilor, deoarece obiectivul principal era exprimarea propriei perspective asupra lumii.
După realizarea fotografiilor, imaginile erau analizate împreună. Copiii își prezentau fotografia preferată și răspundeau unor întrebări deschise:
- De ce ai ales această fotografie?
- Ce ai observat?
- Ce ai simțit în acel moment?
- Ce crezi că transmite imaginea ta?
- Dacă ai realiza fotografia din nou, ce ai schimba?
Aceste momente au devenit adevărate exerciții de reflecție, comunicare și argumentare.
La finalul fiecărei teme, fotografiile erau selectate și expuse pe panoul „Prin ochi de copil”, amplasat pe holul grădiniței. Expozițiile au reprezentat un prilej de apreciere a muncii copiilor și de dialog între preșcolari, părinți și cadre didactice.
Exemple de activități desfășurate: „Anotimpurile prin ochii mei”, „Grădinița mea”, „Familia mea”, „Autoportret”, „Prietenul meu”.
Prin toate aceste activități, fotografia a devenit un mijloc de explorare, exprimare și reflecție, oferind fiecărui copil posibilitatea de a privi lumea din propria perspectivă și de a împărtăși această perspectivă celorlalți.

✓ Rezultatele implementării și reflecția pedagogică

Implementarea opționalului „Prin ochi de copil” a demonstrat că fotografia poate deveni un instrument educațional cu multiple valențe formative. Activitățile desfășurate au depășit scopul inițial de familiarizare cu tehnica fotografierii, transformându-se în contexte autentice de explorare, comunicare și învățare.

Încă de la primele activități s-a observat entuziasmul copiilor față de posibilitatea de a surprinde imagini realizate chiar de ei. Curiozitatea de a descoperi noi perspective și dorința de a prezenta propriile fotografii colegilor au determinat o participare activă și constantă pe parcursul întregului opțional.

Fotografia a contribuit și la dezvoltarea creativității. Fiecare copil a ales în mod liber ce dorește să fotografieze și modul în care încadrează imaginea. Deși tema era aceeași pentru întreaga grupă, rezultatele au fost diferite, fiecare fotografie reflectând modul unic în care copilul percepea realitatea. Libertatea de alegere a stimulat inițiativa, imaginația și exprimarea originală.

Un progres evident s-a înregistrat și în ceea ce privește dezvoltarea limbajului. Prezentarea fotografiilor în fața colegilor a reprezentat un excelent exercițiu de comunicare. Copiii au fost încurajați să descrie ceea ce au surprins în imagine, să explice de ce au ales acel subiect și să exprime emoțiile asociate momentului fotografiat. De la răspunsuri scurte și descriptive, aceștia au ajuns treptat să formuleze explicații mai elaborate, să utilizeze un vocabular mai bogat.

Reflecția pedagogică

Implementarea acestui opțional a reprezentat și pentru mine, ca educator, un proces continuu de reflecție asupra propriei practici. Am constatat că, atunci când copilului i se oferă libertatea de a observa și de a alege, acesta identifică aspecte pe care adultul le poate trece cu ușurință cu vederea.

Fotografiile realizate de copii au devenit o sursă valoroasă de informații despre interesele, emoțiile și modul în care aceștia percep lumea. Analizând imaginile și explicațiile oferite de copii, am reușit să adaptez activitățile ulterioare la preocupările și curiozitățile lor, transformând procesul educațional într-un demers autentic, centrat

Experiența implementării opționalului a evidențiat faptul că învățarea devine mai profundă atunci când copilul este autorul propriei experiențe, iar cadrul didactic are rolul de facilitator, ghid și partener de învățare.

✓ Valoarea educativă a opționalului

Opționalul „Prin ochi de copil” a demonstrat că fotografia poate constitui un instrument eficient pentru dezvoltarea competențelor specifice educației timpurii. Prin - activitățile desfășurate au fost stimulate:

- creativitatea și imaginația;
- spiritul de observație și atenția la detalii;

- exprimarea orală și îmbogățirea vocabularului;
- autonomia și asumarea deciziilor;
- cooperarea și respectul față de opiniile celorlalți;
- sensibilitatea estetică și aprecierea frumosului;
- relația dintre grădiniță și familie.

Din perspectiva cadrului didactic, opționalul a confirmat faptul că activitățile centrate pe experiențe autentice și pe valorificarea intereselor copiilor contribuie la construirea unei educații relevante, umaniste și adaptate provocărilor societății actuale.

✓ Concluzii și recomandări

Implementarea opționalului „Prin ochi de copil" a demonstrat că fotografia poate deveni un instrument didactic valoros în educația timpurie, atunci când este utilizată într-un demers pedagogic bine structurat și adaptat particularităților de vârstă ale copiilor.

Pe parcursul activităților, fotografia a depășit rolul de simplu mijloc de surprindere a unor imagini, devenind o modalitate prin care copiii au explorat mediul înconjurător, și-au exprimat emoțiile, au comunicat experiențe personale și au construit semnificații pornind de la propriile observații. Libertatea de a alege ce fotografiază și de a argumenta alegerea făcută a stimulat creativitatea, autonomia și încrederea în sine, contribuind la dezvoltarea unei atitudini active față de învățare.

Expozițiile tematice organizate pe panoul „Prin ochi de copil" au reprezentat un element important al demersului educațional, oferind copiilor satisfacția valorificării propriilor creații și consolidând parteneriatul dintre grădiniță și familie. Prin dialogul generat în jurul fotografiilor, părinții au avut posibilitatea de a cunoaște mai bine preocupările și modul în care copiii percep lumea, iar educatorul a obținut informații relevante pentru adaptarea activităților didactice.

Din perspectiva reflecției pedagogice, implementarea opționalului a confirmat faptul că activitățile experiențiale, centrate pe interesele copilului, favorizează implicarea activă, învățarea autentică și dezvoltarea competențelor prevăzute de Curriculumul pentru educația timpurie. În același timp, fotografia s-a dovedit un instrument util de observare și evaluare, oferind educatorului o perspectivă asupra modului în care fiecare copil își construiește propria înțelegere a realității.

Experiența desfășurată în anul școlar 2023–2024 demonstrează că integrarea fotografiei în activitățile educative poate contribui la formarea unor copii curioși, creativi, sensibili și capabili să privească lumea cu atenție și responsabilitate. Într-o societate dominată

de imagine și tehnologie, astfel de demersuri educaționale răspund nevoii unei educații relevante, umaniste și ancorate în complexitatea lumii actuale.

Recomandări

Pe baza experienței dobândite în implementarea opționalului, se recomandă:

- integrarea fotografiei în activitățile curente din educația timpurie, ca instrument de explorare și exprimare;
- organizarea periodică a unor expoziții tematice care să valorifice creațiile copiilor;
- implicarea părinților în activități fotografice desfășurate în familie, pentru consolidarea parteneriatului educațional;
- utilizarea fotografiilor realizate de copii ca resursă pentru dezvoltarea limbajului, a reflecției și a evaluării formative;
- promovarea unor activități interdisciplinare în care fotografia să fie corelată cu domeniul estetic și creativ, domeniul limbă și comunicare, cunoașterea mediului și dezvoltarea socio-emoțională.

Bibliografie

· Ebert, M., & Abend, S. (f.a.). Photography for Kids!.

· Eftenie, V. (f.a.). Fotografia de observare cu telefonul mobil. Disponibil la: https://vladeftenie.ro/portfolio/fotografia-de-observare-cu-telefonul-mobil/.

· Ministerul Educației Naționale. (2019). Curriculum pentru educația timpurie. București: Ministerul Educației.

· The Gadgetist. (2018, 6 decembrie). Review: Curs „Secretele fotografiei realizate cu telefonul mobil" cu Vlad Eftenie. Disponibil la: https://thegadgetist.ro/review-curs-secretele-fotografiei-realizate-cu-telefonul-mobil-cu-vlad-eftenie/.

· Tudose, L. (2009). Tehnică și artă fotografică (suport de curs 2008–2009).

CREATIVITATE, REFLECȚIE ȘI SENS ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI PENTRU O PEDAGOGIE ANCORATĂ ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

Profesor pentru educație timpurie Răceanu Andreea-Denisa
Grădinița cu Program Prelungit „Constantin Brâncuși", Târgu Jiu

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării armonioase a copilului și unul dintre spațiile în care schimbările societății contemporane se reflectă cel mai rapid. Copiii de astăzi cresc într-o lume caracterizată de diversitate, tehnologie, acces rapid la informație și schimbări continue. În acest context, rolul cadrului didactic nu mai poate fi limitat la transmiterea unor cunoștințe, ci presupune crearea unor experiențe de învățare autentice, stimularea curiozității, a creativității și a capacității copilului de a gândi, de a pune întrebări și de a găsi soluții.

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice devine astfel un reper esențial pentru realizarea unei educații relevante și profund umaniste. În grădiniță, creativitatea nu înseamnă doar realizarea unor lucrări artistice originale, ci se manifestă prin libertatea copilului de a explora, de a combina idei, de a găsi mai multe răspunsuri la aceeași situație și de a-și exprima propriile trăiri și opinii.

Exemple de bune practici

1. Activități pornind de la întrebările copiilor

În locul unei teme prezentate exclusiv de cadrul didactic, copiii pot fi încurajați să spună ce îi interesează și ce doresc să afle. De exemplu, în cadrul unei activități cu tema „Natura din jurul nostru", întrebarea unui copil-„De ce cad frunzele toamna?" – poate deveni punctul de plecare pentru un miniproiect. Copiii observă frunze din mediul apropiat, le compară după formă, culoare și dimensiune, formulează ipoteze, realizează desene și colaje și caută explicații împreună cu educatoarea. În final, sunt invitați să spună ce au descoperit și ce alte întrebări au apărut. O astfel de activitate valorifică experiența directă, încurajează gândirea divergentă și îi oferă copilului sentimentul că ideile sale sunt importante.

2. Utilizarea materialelor neconvenționale

Cutii, capace, role de carton, materiale textile, elemente naturale sau obiecte reciclabile pot deveni resurse pentru construcții și jocuri imaginative. În cadrul unei activități intitulate „Orașul

viitorului”, copiii pot lucra în echipe pentru a crea un oraș în care și-ar dori să trăiască. Educatoarea nu oferă un model pe care copiii să îl reproducă, ci formulează întrebări precum: „De ce au nevoie oamenii pentru a se simți bine în acest oraș?”, „Unde se vor juca cei mici?”, „Cum putem avea grijă de natură?”. Activitatea devine astfel un exercițiu de imaginație, cooperare, empatie și responsabilitate.

3. Povestea cu final deschis

Educatoarea poate lectura o poveste până într-un moment-cheie, după care îi invită pe copii să propună continuări diferite. Nu există un răspuns corect sau greșit, fiecare copil fiind încurajat să își argumenteze alegerea. De exemplu, dacă personajul principal găsește un animal rănit, copiii pot răspunde la întrebări precum: „Ce credeți că va face?”, „Cum se simte animalul?”, „Ce ați face voi în locul personajului?”. Pe lângă dezvoltarea limbajului și a imaginației, această activitate contribuie la formarea empatiei și a capacității de a analiza o situație din perspective diferite.

4. Momentul de reflecție de la finalul activității

Chiar și la vârsta preșcolară, copiii pot fi familiarizați cu întrebări simple precum: „Ce mi-a plăcut cel mai mult?”, „Ce a fost dificil?”, „Ce am descoperit astăzi?”, „Ce aș face altfel data viitoare?”. Răspunsurile pot fi exprimate verbal, prin desen sau prin alegerea unor simboluri. Acest demers îl ajută pe copil să devină treptat conștient de propriul proces de învățare, iar cadrului didactic îi oferă informații valoroase pentru proiectarea activităților viitoare.

5. Învățarea prin cooperare și rezolvarea de situații-problemă

Copiii pot primi sarcina de a construi, din materialele disponibile, un pod suficient de rezistent pentru ca o mașinuță să îl poată traversa. În timpul activității, ei discută, testează variante, întâmpină dificultăți și reiau construcția. Educatoarea intervine prin întrebări care stimulează căutarea soluțiilor: „Ce credeți că nu a funcționat?”, „Cum am putea face podul mai stabil?”, „Ce idee a colegului vostru am putea folosi?”. Accentul este pus nu doar pe produsul final, ci mai ales pe procesul de investigare, cooperare și învățare din încercări.

În toate aceste situații, reflecția cadrului didactic este esențială. După activitate, educatoarea poate analiza gradul de implicare al copiilor, întrebările formulate, dificultățile întâmpinate, modul în care au colaborat și măsura în care activitatea le-a oferit libertatea de a gândi și de a se exprima. Întrebări precum „Au avut copiii posibilitatea de a lua decizii?”, „Am intervenit prea repede?”, „Ce pot modifica pentru ca fiecare copil să participe?” contribuie la dezvoltarea unei practici pedagogice flexibile și responsabile.

În concluzie, cultivarea creativității și a reflecției în educația preșcolară presupune transformarea grădiniței într-un spațiu al întrebărilor, al explorării, al dialogului și al exprimării libere. Copilul trebuie privit ca participant activ la propria învățare, iar educatorul ca facilitator, observator și partener de explorare. Prin activități deschise, experiențe autentice, colaborare și reflecție permanentă, educația timpurie poate răspunde complexității lumii actuale fără a pierde din vedere dimensiunea sa fundamental umanistă: respectul pentru unicitatea copilului, dezvoltarea empatiei, a autonomiei și a bucuriei de a descoperi.

Bibliografie

1. Glăveanu, V. P., Creativitatea: perspective psihologice și educaționale, Editura Trei, București, 2018.
2. Pânișoară, I.-O., Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică., Editura Polirom, Iași, 2015
3. Robinson, K., Aronica, L., Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului, Editura Publica, București, 2015
4. Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educație timpurie. București.

Bucuriile Toamnei

Profesor pentru Educație Timpurie:Rădan Elena

Școala Gimnazială „Gheorghe Hariton” Săhăteni, Jud.Buzău

În cadrul proiectului tematic „Bucuriile Toamnei”, desfășurat la grupa mică (3–4 ani), am organizat o activitate complexă care a avut ca scop familiarizarea copiilor cu schimbările din natură specifice anotimpului toamna și formarea unor comportamente ecologice de bază.

1. Vizită în natură și colectarea frunzelor

Activitatea a debutat cu o plimbare în curtea grădiniței și în zona verde din apropiere. Copiii au observat copacii, frunzele căzute și culorile specifice anotimpului. Le-am explicat de ce frunzele își schimbă culoarea și cad.Fiecare copil a colectat frunze de diferite forme și culori. Pe parcursul activității, am încurajat exprimarea verbală prin întrebări si explicații despre culoare,mărimea și forma frunzelor”.

Prin această experiență directă, copiii și-au dezvoltat spiritul de observație, vocabularul și interesul pentru mediul înconjurător.

2. Lucrare practică – „Veverița”

Întorși în sala de grupă, am realizat o activitate practică folosind frunzele colectate. Fiecare copil a primit o fișă având sarcina să lipească coada veveriței cu frunzele adunate.Această activitate a contribuit la:

-dezvoltarea motricității fine;

-coordonarea oculo-motorie;

-stimularea creativității;

-consolidarea cunoștințelor despre culorile toamnei.

Am participat cu aceste lucrări la concursul regional de creație artistică-„Recreația”, toți copiii primind diplome.



3. Activitate de plantare – „Semințe cu suflet”

Pentru a încheia proiectul într-o notă practică și educativă, am organizat o activitate de plantare de flori , împreună cu Asociația „Semințe cu suflet”-o familie din comună cu care ne întâlnim în fiecare an.Fiecare copil a pus pământ în ghiveci, a așezat planta și a udat-o cu ajutorul educatoarei. Le-am explicat că, așa cum frunzele cad toamna, natura se pregătește pentru un nou început.Copiii au fost implicați activ și au manifestat curiozitate privind procesul de creștere a plantelor.



Concluzii

Activitatea desfășurată în cadrul proiectului „Bucuriile Toamnei” a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării copiilor din grupa mică. Consider că astfel de activități integrate sunt esențiale în învățământul preșcolar, deoarece oferă copiilor oportunitatea de a învăța prin experiență directă, joc și descoperire,contribuind la: dezvoltarea limbajului;formarea deprinderilor practice;educația ecologică timpurie;stimularea creativității; socializarea și cooperarea.

INCLUZIUNEA SOCIALĂ A COPIILOR CU CES PRIN ARTĂ
TEATRUL DE UMBRE

Profesor pentru învățământ primar,

Radu Nicoleta Mihaela

Liceul Teoretic „Alexandru Vlahuță ”,București

În cadrul cursului de teatru ,am realizat activități în care i-am implicat și pe copiii cu CES.

Acestea au vizat jocuri de rol ,jocuri de societate,povești terapeutice, jocuri muzicale și scenete realizate cu tehnica teatrului de umbre.

Jocurile de rol i-au stimulat pe cei mici să-și realizeze singuri scenariul și să-l joace colaborând cu colegii .În acest mod ,copiii au descoperit modalități creative de rezolvare a problemelor,fiind mai pregătiți să facă față provocărilor reale. Aceste jocuri ajută la crearea unor relații sociale,stimulează imaginația și creativitatea, promovează autonomia.

Pentru destindere și confort psihic, i-am implicat pe copii în jocuri de societate și jocuri muzicale. Ele dezvoltă operațiile gândirii și întăresc relațiile dintre copii.

Poveștile terapeutice sunt interactive,dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor,le oferă posibilitatea să conștientizeze diversitatea și le stimulează trăsături pozitive de caracter.

Elevii mei s-au bucurat cel mai mult de scenetele realizate cu tehnica teatrului de umbre.

Pentru a realiza un spectacol de teatru de umbre sunt necesare o sursă de lumină, un ecran semitransparent (poate fi folosită hârtie de calc) și marionete lucrate din hârtie sau carton. Animatorul dă viață personajului mișcând marioneta intercalată între sursa de lumină și ecran.Pe acesta din urmă apar umbrele mișcătoare ale personajelor.

În activitatea desfășurată la clasă am apelat la teatrul de umbre deoarece le creează copiilor emoții pozitive puternice și îi motivează să lucreze în echipă .

Obiectivele pe care le-am urmărit folosind această modalitate de joc au fost :

-dezvoltarea capacității de exprimare ;

-dezvoltarea inteligenței emoționale ;

-dezvoltarea motricității fine ;

-dezvoltarea încrederii în sine ;

-dezvoltarea abilităților de învățare prin cooperare ;

-diminuarea stărilor conflictuale.

Am folosit teatrul de umbre pentru realizarea scenetei „Nașterea Domnului ” .Versurile le-am salvat de pe site-ul „ Didactic.ro ” , copiii au lucrat cu entuziasm la confecționarea marionetelor din carton în cadrul orelor de arte vizuale și abilități plastice, iar ca fond muzical am folosit colindele învățate la ora de muzică și mișcare .

Pentru activitățile viitoare, mi-am propus să folosesc această metodă ca să punem în scenă poveștile citite în cadrul proiectului „Clubul de Lectură”.

Bibliografie :

Mostoc, M., 2014, *Invitație la teatru* ,București, Editura Sigma

Vânătoarea ecologică interdisciplinară: model de învățare experiențială în mediul urban

Prof. Răduianu Elena Alina

Școala Gimnazială „Ion Ghica” Iași

Școala contemporană își reorientează tot mai mult atenția dinspre transmiterea pasivă de cunoștințe spre dezvoltarea de competențe transversale. În acest context, mediul urban devine un extins laborator pedagogic în aer liber. Parcurile, monumentele și traseele istorice le permit elevilor să conecteze teoria direct cu realitatea, prin observarea naturii și analiza patrimoniului construit.

Conceptul de „vânătoare ecologică interdisciplinară” unește natural materii predate de obicei separat:

- ✓ Biologia urmărește biodiversitatea urbană și adaptarea florei;
- ✓ Matematica oferă instrumente pentru măsurători indirecte și identificarea simetriilor;
- ✓ Geografia sprijină orientarea pe teren prin citirea hărților și utilizarea tehnologiei GPS;
- ✓ Istoria aduce în prim-plan semnificația culturală a monumentelor locale.

O astfel de abordare le oferă elevilor de gimnaziu posibilitatea de a înțelege concepte abstracte prin experiențe directe, stimulându-le în egală măsură curiozitatea științifică și lucrul în echipă.

Arhitectura activității și organizarea pe teren

Proiectată pentru o durată de 4 ore, aplicația practică s-a desfășurat în două spații emblematice din Iași: Parcul Copou și pietonalul Strada Lăpușneanu – Biserica Banu. Elevii de gimnaziu au fost organizați în micro-echipe mixte de cercetare (2–4 membri), cu roluri bine definite (biolog, matematician, cartograf și documentarist istoric), fapt ce a stimulat responsabilizarea individuală și cooperarea.

Mijloacele de lucru au îmbinat instrumentele clasice (fișe de teren, pixuri, bandă metrică) cu resursele digitale accesibile pe telefoanele mobile (camera foto și receptorul GPS integrat în aplicația Google Maps). Tehnologia a fost folosită astfel ca unealtă utilă de investigație, nu ca factor de distragere a atenției.

Activitatea a fost structurată în două module complementare, transpuse în fișele de investigare primite de elevi.

Etapa I: Parcul Copou

Sarcinile s-au axat pe observarea nemijlocită a mediului natural și construit:

- ✓ Biologie: Identificarea unui arbore reprezentativ, analiza structurii acestuia (frunze, scoarță, coroană), realizarea unei schițe/fotografii și discutarea adaptărilor la mediul urban.

- ✓ Matematică: Descoperirea simetriilor la elementele de mobilier urban (fântâni, bănci, balustrade) și aproximarea dimensiunilor acestora (L, l, h).
- ✓ Geografie: Determinarea coordonatelor GPS (latitudine și longitudine) ale Obeliscului cu Lei.
- ✓ Istorie: Analiza semnificației Teiului lui Eminescu și descoperirea altor monumente de pe Aleea Junimii.

Etapa II: Strada Lăpușneanu și Biserica Banu

A adus un plus de complexitate și integrare a cunoștințelor:

- ✓ Orientare și istorie: Localizarea Bisericii Banu prin Google Maps și identificarea datelor istorice despre ctitor și secolul construirii (secolul al XVIII-lea);
- ✓ Modelare matematică în teren: Măsurarea laturilor clădirii prin metoda pasului (considerând pasul mediu având valoarea de 0,75 m) pentru determinarea perimetrului ($P=2\cdot(L+l)$), a suprafeței la sol ($A=L\cdot l$) și estimarea volumului construit ($V=A\cdot h$);
- ✓ Biologie ecologică: Identificarea speciilor vegetale din curtea bisericii și redactarea unui scurt eseu despre rolul spațiilor verzi în diminuarea efectului de insulă de căldură.

Fișa s-a încheiat cu redactarea unei concluzii transdisciplinare integrative. De exemplu un răspuns elaborat de o grupă de elevi a fost: „Am descoperit că Biserica Banu, monument istoric din secolul al XVIII-lea, ocupă o suprafață la sol de aproximativ 240 m^2 și este înconjurată de un spațiu verde ce adăpostește specii vegetale cu rol esențial în reducerea poluării pe Strada Lăpușneanu.”

Implementarea acestei bune practici a evidențiat mai multe beneficii pedagogice direct observabile:

1. Creșterea motivației: Trecerea în mediul outdoor i-a transformat pe elevi din receptori pasivi în mici cercetători ai spațiului urban;
2. Geometrie aplicată: Măsurătorile reale au scos matematica din zona formulelor abstracte, arătându-le elevilor utilitatea ei practică;
3. Conștiință ecologică și culturală: Intersecția dintre biologie, geografie și istorie i-a ajutat pe elevi să înțeleagă că mediul natural și cel construit formează un ansamblu integrat care trebuie protejat.

În concluzie, vânătoarea ecologică interdisciplinară reprezintă o strategie didactică flexibilă și ușor de adaptat în orice context comunitar. Prin îmbinarea activităților în aer liber cu explorarea bazată pe cercetare și utilizarea tehnologiei, acest model sprijină direct formarea competențelor-cheie prevăzute în profilul absolventului de gimnaziu.

Bibliografie:

1. Bocoș, M., & Chiș, O. (2021). Învățarea integrată și abordarea interdisciplinară în învățământul preuniversitar. Concepte, strategii, aplicații. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Ciolan, L., & Neacșu, I. (2022). Inovare și interdisciplinaritate în educația contemporană. De la teorie la practici de clasă. Editura Universității din București.

3. Grigor, D. (2024). Învăţarea experienţială în contexte educaţionale nonformale: Aplicaţii în instituţii de învăţământ preuniversitar cu profil pedagogic. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Petrovici, M., Butyka, M., Lungeanu, P.-C., Vîntu, M., Catalano, C., & Țurcănașu, M. (2021). Educație outdoor. Ghid metodologic pentru cadrele didactice. Ministerul Educației – Proiectul CRED, București.

TEHNICI ADIȚIONALE DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE INDEPENDENTĂ

Profesor Rafailă Camelia
Colegiul Național „Dimitrie Cantemir” Onești

Dezvoltarea abilităților de învățare independentă presupune trecerea treptată a responsabilității învățării de la profesor către elev.

Printre tehnicile eficiente se numără:

- **Învățarea prin investigație** – elevii formulează ipoteze și descoperă informațiile prin analiză și experiment;
- **Învățarea bazată pe probleme** – elevii rezolvă situații reale sau applicative;
- **Jurnalul de reflecție** – dezvoltă autoevaluarea și conștientizarea procesului de învățare;
- **Fișele de autoevaluare** – ajută elevii să își monitorizeze progresul;
- **Metoda flipped classroom** – elevii studiază anumite informații înaintea lecției;
- **Utilizarea organizatorilor grafici** – facilitează structurarea independentă a informațiilor;
- **Învățarea colaborativă cu roluri autonome** – fiecare elev are responsabilități clare în echipă;
- **Alegerea sarcinilor diferențiate** – oferă elevilor posibilitatea de a decide nivelul sau forma activității.

Aceste tehnici contribuie la:

- creșterea motivației intrinseci;
- dezvoltarea responsabilității personale;
- formarea competențelor de documentare și analiză;
- îmbunătățirea capacității de autoevaluare;
- transferul cunoștințelor în contexte reale.

În cadrul lecției **„Respirația”,** acest obiectiv poate fi susținut prin integrarea unor tehnici didactice care stimulează autonomia, autoreglarea și gândirea critică

Competențe vizate

1.1. Selectarea unor texte, filme, tabele, desene, scheme, grafice, diagrame ca surse pentru extragerea unor informații referitoare la unele procese, fenomene și sisteme biologice;
1.2. Realizarea independentă a unor activități de investigare pe baza unor fișe de lucru date;
1.3. Colaborarea în echipă pentru îndeplinirea sarcinilor de explorare a sistemelor vii;
2.1. Organizarea informațiilor științifice după un plan propriu;
2.2. Realizarea de produse de prezentare a informațiilor sub formă de modele, forme grafice, texte, produse artistice, cu mijloace TIC, utilizând adecvat terminologia specifică biologiei;
3.1. Interpretarea diverselor modele ale unor sisteme biologice;
3.2. Aplicarea unor algoritmi selectați adecvat în investigarea lumii vii;
4.1.Transferarea achizițiilor din domeniul biologiei în contexte noi;
4.2. Identificarea relaţiilor dintre propriul comportament şi starea de sănătate.

Obiective operaționale

La sfârșitul lecției, elevii vor putea:

- să definească respirația;
- să compare respirația aerobă cu cea anaerobă;
- să completeze independent un organizator grafic;
- să integreze respirația în cadrul funcțiilor de nutriție;
- să utilizeze surse diferite pentru documentare;
- să rezolve situații problemă respirație – sănătate – sănătatea mediului;
- să reflecteze asupra propriei învățări și a eficienței lucrului în echipă.

Resurse – manual, fișe de lucru, lecție Livresq/videoclip educativ, telefon/tabletă pentru documentare, scheme și imagini, platformă digitală (Google Classroom/Livresq/Kahoot).

Strategii și tehnici pentru învățare independentă – flipped classroom, învățare prin descoperire, problematizare, brainstorming, învățare colaborativă, metoda cubului, jurnal reflexive, autoevaluare, organizatori grafici.

Desfășurarea lecției

1. Activitate premergătoare (Flipped classroom) – acasă

Sarcina elevilor:

Elevii primesc un scurt videoclip/lecție Livresq despre respirația celulară și două întrebări de reflecție:
„De ce obosim după efort intens?"
„De ce drojdia produce bule?"

Elemente de autonomie: alegerea modului de rezolvare, gestionarea timpului individual, formularea de întrebări proprii.

2. Captarea atenției (5 min)

Profesorul prezintă situația-problemă:
„Un sportiv aleargă rapid 400 m și apoi respiră greu. Ce se întâmplă în organismul lui?"

Activitate:

Elevii discută în perechi și formulează ipoteze.

Tehnici de independență: brainstorming autonom, exprimarea ipotezelor fără răspuns imediat din partea profesorului.

3. Explorarea și descoperirea noilor cunoștințe (20 min)

Activitate pe grupe

Fiecare grup primește o sarcină diferită:
Grupul 1: Respirația aerobă
Grupul 2: Respirația anaerobă
Grupul 3: Asemănări și diferențe
Grupul 4: Exemple din viața reală

Sarcina elevilor:

- caută informații în manual și surse digitale;
- completează un tabel comparativ;
- realizează o schemă/hartă conceptuală.

Roluri autonome în grup: coordonator, cercetător, sintetizator, prezentator.

Tehnici integrate: învățare prin investigație, organizatori grafici, învățare colaborativă, alegerea modalității de prezentare.

4. Consolidare (10 min)

Metoda cubului – Descrie – Compară – Explică – Aplică – Argumentează – Exemplifică

Element de autonomie: elevii aleg nivelul și tipul sarcinii.

5. Reflecție și evaluare (10 min)

Jurnal reflexiv

Elevii completează răspunsul la întrebări de tipul: Ce am înțeles cel mai bine?, Ce mi s-a părut dificil?, Cum am găsit informațiile?, Ce strategie m-a ajutat cel mai mult? etc.

Fișă de autoevaluare

Elevii apreciază: participarea, colaborarea, nivelul de înțelegere, gestionarea timpului.

Evaluare formativă

Observarea activității, întrebări investigative, analiza organizatorilor grafici.

I**nterevaluare**

Rubrică simplă, feedback reciproc.

6. Tema pentru acasă (diferențiată)
Elevii aleg una dintre variante:
- realizarea unui poster digital;
- redactarea unui minieseu;
- crearea unui quiz;
- realizarea unei experiențe simple cu drojdie și descrierea observațiilor.

Componenta de independență: alegerea sarcinii, gestionarea modului de lucru, aplicarea cunoștințelor în contexte practice.

Concluzie

Adaptarea lecției prin includerea tehnicilor de învățare independentă transformă elevul din receptor pasiv în participant activ al propriului proces educațional. Lecția devine astfel și un context de formare a autonomiei, responsabilității și gândirii critice.

Analiză calitativă cu privire la bunele practici în management și leadership
(Analiza unui profil de lider, din interiorul Liceului Tehnologic Forestier Sighetu Marmației)

Prof. Roman Maria
Liceul Tehnologic Forestier Sighetu Marmației

Pentru a creiona profilul ideal al liderului (director/director adjunct) adaptat specificului **Liceului Tehnologic Forestier Sighetu Marmației**, trebuie să privim dincolo de managementul școlar clasic.

Acest liceu nu este doar o instituție de învățământ; este un pilon istoric și economic local într-o zonă transfrontalieră (Maramureșul Istoric), strâns legat de industria exploatării și prelucrării lemnului, dar și de ecologie și turism montan.

1. Viziune Strategică și Conectare la Piața Muncii

Un lider ideal pentru Liceul Tehnologic Forestier Sighetu Marmației trebuie să fie puntea de legătură între băncile școlii și realitatea economică a Maramureșului.

- **Promotor al învățământului dual:** Să aibă abilitatea de a atrage agenții economici locali (fabrici de mobilă, companii de exploatare forestieră sustenabilă, ateliere de meșteșuguri) în parteneriate solide pentru stagii de practică și locuri de muncă garantate.
- **Modernizarea curriculumului:** Să înțeleagă că industria forestieră în 2026 înseamnă tehnologie, utilaje cu comandă numerică (CNC) și digitalizare. Liderul trebuie să orienteze școala spre specializări de viitor (eco-turism, silvicultură sustenabilă, designer de mobilier).

2. Abilități de Management Financiar și Atragere de Fonduri

Resursele de la bugetul de stat sunt adesea limitate pentru dotările tehnice masive de care are nevoie un liceu tehnologic.

- **Orientare spre fonduri europene:** Capacitatea de a scrie și implementa proiecte (PNRR, Erasmus+, fonduri transfrontaliere cu Ucraina) pentru modernizarea atelierelor, achiziția de simulatoare forestiere și dotarea continua a laboratoarelor.
- **Managementul bazei materiale:** Liceul dispune de spații mari, ateliere și poate chiar de suprafețe forestiere didactice. Liderul trebuie să gestioneze eficient acest patrimoniu, transformându-l într-un avantaj competitiv.

3. Inteligență Emoțională și Managementul Comunității

Sighetu Marmației are o comunitate cu o puternică identitate culturală, dar și cu provocări socio-economice specifice (părinți plecați la muncă în străinătate, riscuri de abandon școlar).

- **Empatie și incluziune:** Să fie un lider deschis, care înțelege problemele elevilor din mediul rural (navetiști) și care colaborează strâns cu familiile acestora pentru a preveni absenteismul.
- **Unificator al colectivului:** Să gestioneze cu tact un corp profesoral mixt (profesori de cultură generală vs. ingineri și maiștri pe fiecare specializare tehnică cu background tehnic), oferind recunoaștere fiecărei categorii.

4. Reputație, Integritate și Valori Maramureșene

În comunitățile din Maramureș, respectul se câștigă prin corectitudine și atașament față de locuri.

- **Păstrător al tradiției prin inovație:** Lemnul este inima Maramureșului. Liderul trebuie să fie mândru de specificul școlii și să promoveze nu doar industria, ci și arta prelucrării tradiționale a lemnului (porțile maramureșene, sculptura didactică), integrând-o în identitatea liceului.
- **Integritate absolută:** Într-o zonă unde resursele forestiere sunt un subiect sensibil la nivel național, liderul școlii trebuie să fie un model de etică, promovând spiritul legii, ecologia și protecția mediului.

Fișa de Profil pe Scurt

- **Stil de leadership:** Participativ-transformational (conduce prin exemplu, implică echipa în decizii).
- **Cea mai importantă calitate:** Abilitatea de a negocia și construi parteneriate (cu Primăria Sighet, Inspectoratul Școlar, Universități și Inspectoratul Teritorial de Regim Silvic).
- **Misiune principală:** Transformarea Liceului Forestier Sighetu Marmației într-un hub regional de educație tehnică pentru tot nordul țării.

Iată o propunere structurată pentru **planul de acțiune în primele 100 de zile** ale noului director, gândit strategic pe etape logice pentru specificul Liceului Tehnologic Forestier Sighetu Marmației.

Zilele 1 – 30: Auditul, Ascultarea și Diagnoza (Faza de Receptare)

În prima lună, accentul cade pe înțelegerea profundă a realității din teren și pe câștigarea încrederii echipei.

- **Audit intern rapid:** Evaluarea stării reale a atelierelor școlare, a bazei didactice de transport (dacă există mașini de transport elevi sau utilaje) și a situației financiare (buget disponibil, linii de finanțare active).
- **Dialog direct cu resursa umană:** Întâlniri individuale sau pe catedre cu profesorii de cultură generală, inginerii de specialitate și maiștrii instructori. Aceștia din urmă dețin adesea soluțiile practice pentru modernizarea atelierelor.

- **Analiza abandonului și absenteismului:** Identificarea elevilor din zonele rurale limitrofe Sighetului (Valea Izei, Valea Vișeului) care întâmpină probleme cu naveta sau au situații vulnerabile.

🗓️ Zilele 31 – 60: Conectarea cu Comunitatea și Partenerii (Faza de Conectare)

Liceul nu poate funcționa izolat; luna a doua este dedicată deschiderii instituției către exterior.

- **Ofensiva parteneriatelor economice:** Întâlniri cu principalii agenți economici din industria lemnului și turism din Maramureșul Istoric. Obiectivul: suplimentarea locurilor de practică și obținerea de sponsorizări (materie primă, scule moderne).
- **Alinierea cu autoritățile locale:** Dialog strâns cu Primăria și Consiliul Local Sighetu Marmației pentru sprijin logistic, investiții în infrastructura clădirilor și siguranța în campusul școlar.
- **Grupul de inițiativă „Fonduri Europene”:** Constituirea unei echipe interne (profesori cu abilități de management de proiect) axată strict pe identificarea axelor de finanțare (PNRR, Erasmus+) pentru dotarea laboratoarelor cu CNC-uri sau simulatoare forestiere.

🗓️ Zilele 61 – 90: Implementarea Primelor Schimbări Vizibile (Faza de Acțiune)

Este momentul în care viziunea începe să se traducă în fapte concrete, generând entuziasm.

- **Lansarea programului „Atelierul Viitorului”:** Reorganizarea fizică și igienizarea atelierelor de practică existente, folosind resursele interne și sprijinul partenerilor economici.
- **Strategia de promovare a școlii:** Crearea unei campanii dinamice de imagine (online și prin vizite în școlile gimnaziale din regiune) care să schimbe percepția asupra învățământului tehnologic: *„Aici înveți o meserie de viitor, nu doar prelucrarea brută a lemnului”*.
- **Digitalizare administrativă:** Simplificarea procedurilor interne (condică digitală, comunicare eficientă pe platforme securizate pentru profesori și părinți).

🗓️ Zilele 91 – 100: Evaluarea și Setarea Obiectivelor pe Termen Lung

Finalul celor 100 de zile marchează trecerea de la managementul de criză/adaptare la cel strategic.

- **Raportul de etapă:** Prezentarea în Consiliul de Administrație și Consiliul Profesoral a concluziilor și a primelor rezultate obținute.
- **Schițarea PDI-ului (Planul de Dezvoltare Instituțională):** Stabilirea direcțiilor clare pentru următorii 3-4 ani, cu accent pe transformarea liceului într-un pol regional al învățământului dual din Maramureș.

💡 „Quick Wins” (Victorii rapide de obținut în prima lună):

1. Repararea sau dotarea imediată a unui spațiu comun pentru elevi (ex: un hol transformat în zonă de relaxare/lectură).
2. Semnarea a cel puțin două acorduri noi de colaborare cu firme locale care să ofere premii sau burse elevilor merituoși de la profilul tehnic.
3. Simplificarea unei proceduri birocratice interne care stresa profesorii.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL TEHNOLOGIC: STUDIU DE CAZ ȘI BUNE PRACTICI LA COLEGIUL TEHNIC „TRAIAN VUIA” ORADEA

Autor: ROȘU ANDREEA-LILIANA
Instituția: COLEGIUL TEHNIC TRAIAN VUIA ORADEA

1. Introducere și Context Relevat

În contextul dinamicii socio-economice actuale, educația antreprenorială a încetat să mai fie o simplă opțiune curriculară, devenind o pilon fundamental în pregătirea tinerilor pentru o piață a muncii caracterizată de digitalizare, flexibilitate și schimbare rapidă. În învățământul profesional și tehnic (ÎPT), formarea spiritului antreprenorial dobândește o valență practică crucială: ea transformă competențele tehnice de specialitate în inițiative viabile, inovatoare și sustenabile.

Sesiunea de Comunicări Științifice „Educație cu Suflet și Știință” oferă cadrul ideal pentru reevaluarea profundă a actului didactic. Educația antreprenorială veritabilă îmbină rigurozitatea științifică a planificării afacerilor cu „sufletul” – reprezentat de etică, responsabilitate socială, empatie, reziliență și dorința de a contribui la bunăstarea comunității locale.

Colegiul Tehnic „Traian Vuia” din Oradea și-a asumat misiunea de a dezvolta un mediu de învățare stimulativ, unde elevii din profilurile tehnice și servicii nu doar că deprind meserii de viitor, dar învață să gândească proactiv, să identifice oportunități și să le transforme în valoare economică și socială.

2. Cadrul Conceptual al Educației Antreprenoriale

La nivel european, Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții definește competența antreprenorială drept capacitatea de a acționa pe baza oportunităților și ideilor, transformându-le în valoare pentru alții. Cadrul European de Competențe Antreprenoriale (EntreComp) structurează această competență pe trei domenii interconectate:

- Idei și oportunități: identificarea oportunităților, creativitatea, evaluarea ideilor și viziunea strategică;
- Resurse: autoeficientă, perseverență, mobilizarea resurselor financiare și umane, alfabetizare financiară;
- Punere în acțiune: inițiativă, planificare și management, lucrul cu incertitudinea, asumarea riscurilor calculate și învățarea prin experiență.

Integrarea acestor dimensiuni în profilul absolventului de liceu tehnologic asigură o tranziție lină de la școală la viața activă, reducând șomajul în rândul tinerilor și stimulând inovația la nivel regional.

3. Studiu de Caz: Modelul Integrat de Educație Antreprenorială la Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea

3.1. Contextul instituțional și obiectivele demersului

Colegiul Tehnic „Traian Vuia” din Oradea școlarizează elevi în domenii tehnice esențiale (mecanică, mecatronică, electrotehnică, auto, servicii). Pentru a crește atractivitatea și relevanța formării profesionale, s-a implementat proiectul educațional de bune practici intitulat „Tânărul Antreprenor Vuia – De la Idee Tehnică la Afacere Sustenabilă”.

Obiectivele principale ale acestui model de bună practică sunt:

- Dezvoltarea gândirii critice și inovatoare prin aplicarea metodologiei Design Thinking în identificarea problemelor din comunitatea orădeană;
- Crearea de firme de exercițiu și mini-compania școlară cu impact ecologic și tehnologic;
- Consolidarea parteneriatului cu mediul de afaceri local (Parcurile Industriale Bihor, firme partenere de practică);
- Cultivarea eticii în afaceri și a antreprenoriatului social în rândul elevilor.

3.2. Metodologie și etape de desfășurare

Proiectul s-a desfășurat pe parcursul unui an școlar, fiind structurat în patru etape metodologice clare:

1. Etapa de Conștientizare și Descoperire: Atelierul „Antreprenor cu Suflet”. Elevii au interacționat cu antreprenori de succes din județul Bihor, învățând despre eșec ca oportunitate de învățare și despre importanța valorilor etice în afaceri.

2. Etapa de Inovare și Prototipare: În echipe mixte (elevi de la profilul tehnic colaborând cu elevi de la servicii/economic), participanții au generat idei de afaceri bazate pe economie circulară și reciclare creativă a componentelor tehnice utilizate în atelierele școlii.

3. Etapa de Simulare (Firma de Exercițiu): Redactarea planurilor de afaceri, realizarea analizei SWOT, bugetarea și realizarea campaniilor de promovare digitală.

4. Etapa Târgului de Idei de Afaceri: Prezentarea proiectelor în fața unui juriu format din profesori, reprezentanți ai mediului de afaceri și părinți, folosind tehnica „Elevator Pitch” (prezentare sintetică de 3 minute).

4. Tablou de Sinteză al Proiectelor de Bune Practici

În tabelul de mai jos sunt prezentate sintetic exemplele de bune practici derivate din activitatea elevilor de la Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea:

Denumire Proiect	Domeniu Tehnic	Rezultat Obținut	Competențe Cheie Formate
EcoTech Oradea	Mecanică & Protecția Mediului	Stații modulare de colectare din materiale reciclate	Design product, ecologie, lucru în echipă
AutoSmart Diagnostic	Electromecanică & Auto	Aplicație de programare și pre-diagnosticare servicii auto	Digitalizare, planificare financiară, pitch

Green Print Studio	Servicii & Grafică	Materiale promoționale biodegradabile pentru firme locale	Marketing verde, negociere, responsabilitate socială

5. Rezultate, Impact și Lecții Învățate

Evaluarea impactului acestor bune practici în cadrul Colegiului Tehnic „Traian Vuia" a demonstrat o creștere semnificativă a gradului de implicare și motivare a elevilor. Printre rezultatele cuantificabile și calitative se numără:

- Creșterea cu 35% a participării elevilor la concursurile și olimpiadele din aria disciplinelor tehnologice și economice;
- Dezvoltarea stimei de sine și a spiritului de inițiativă în rândul elevilor provenind din medii dezavantajate;
- Consolidarea legăturii dintre școală și comunitate: partenerii economici au apreciat orientarea practică și viziunea ecologică a proiectelor prezentate;
- Interdisciplinaritatea autentică: integrarea cunoștințelor de fizică, matematică, informatică și economie într-un produs unic, funcțional.

Dimensiunea de „Educație cu Suflet" s-a reflectat prin faptul că 20% din profitul ipotetic calculat în firmele de exercițiu a fost direcționat virtual către cauze sociale din municipiul Oradea (sprijinirea adăposturilor de animale, acțiuni de ecologizare a malurilor Crișului Repede). Astfel, elevii au înțeles că succesul în afaceri nu se măsoară exclusiv în venituri financiare, ci și în amprenta pozitivă lăsată asupra societății.

6. Concluzii și Recomandări de Bune Practici

Educația antreprenorială în școala tehnică contemporană reprezintă puntea de legătură dintre teorie și viața reală. Experiența Colegiului Tehnic „Traian Vuia" din Oradea confirmă faptul că atunci când rigoarea științifică este combinată cu empatie, dedicație și pasiune („știință și suflet"), elevii devin creatori de valoare, pregătiți să devină liderii de mâine ai comunității lor.

Ca recomandări de bune practici pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, menționăm:

- Promovarea învățării bazate pe proiecte (Project-Based Learning) cu aplicabilitate directă în comunitate;
- Încurajarea echipelor de lucru mixte, interdisciplinare, care combină abilitățile tehnice cu cele de comunicare și marketing;
- Implicarea activă a mentorilor din mediul de afaceri local în procesul didactic și de evaluare;
- Integrarea permanentă a principiilor de sustenabilitate și responsabilitate socială în orice demers antreprenorial școlar.

Bibliografie

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Comisia Europeană. (2018). Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene.
- Ministerul Educației Naționale. (2019). Reper metodologic pentru aplicarea curriculumului la clasele din învățământul profesional și tehnic. București.
- Petrescu, C., & Ionescu, M. (2021). Educația antreprenorială și inovarea în învățământul preuniversitar. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ştefănescu, A. (2020). Formarea competențelor antreprenoriale prin firma de exercițiu. Revista de Pedagogie, LXVIII(2), 45-62.

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ȘI A REZILIENȚEI LA ADOLESCENȚI PRIN INTERMEDIUL ORELOR DE PSIHOLOGIE: STUDIU DE CAZ ȘI BUNE PRACTICI LA COLEGIUL TEHNIC „TRAIAN VUIA" ORADEA

Autor: ROȘU ANDREEA-LILIANA
Instituția: COLEGIUL TEHNIC TRAIAN VUIA ORADEA

1. Introducere și Context Relevant

Adolescența reprezintă o etapă ontogenetică complexă, marcată de transformări profunde la nivel cognitiv, socio-emoțional și comportamental. În contextul actual, caracterizat de o expunere accentuată la mediul online, presiune școlară și schimbări dinamice ale pieței muncii, dezvoltarea echilibrului psihic al elevilor devine o prioritate fundamentală a procesului educațional. Predarea disciplinei Psihologie în liceul tehnologic depășește sfera teoretică, transformându-se într-un cadru privilegiat pentru auto-cunoaștere, dezvoltare personală și formare a abilităților socio-emoționale.

Sesiunea de Comunicări Științifice „Educație cu Suflet și Știință" sintetizează perfect dezideratul psihopedagogiei moderne. Dimensiunea de „știință" se reflectă în rigurozitatea teoriilor psihologice, a metodologiilor de evaluare și a tehnicilor de intervenție validate științific (psihologia cognitiv-comportamentală, psihologia umanistă, neuroștiințele educaționale). În mod complementar, „sufletul" evocă empatia, ascultarea activă, siguranța emoțională și validarea trăirilor interioare ale elevilor.

În cadrul Colegiului Tehnic „Traian Vuia" din Oradea, orele de Psihologie au fost concepute ca spații de învățare experiențială și reflecție profundă. Prin intermediul unor tehnici moderne și studii de caz relevante, elevii sunt ghidați să își identifice emoțiile, să dezvolte mecanisme sănătoase de adaptare (coping) și să își construiască reziliența în fața dificultăților.

2. Cadrul Teoretic al Dezvoltării Socio-Emoționale în Adolescență

În fundamentarea teoretică a intervențiilor didactice la disciplina Psihologie, un loc central îl ocupă modelul inteligenței emoționale formulat de Daniel Goleman, structurat pe cinci piloni principali: autocunoașterea emoțională, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale. În perioada adolescenței, maturizarea cortexului prefrontal continuă paralel cu o activitate intensă a sistemului limbic, fapt ce explică receptivitatea crescută la stimuli emoționali și tendința către comportamente impulsive.

De asemenea, teoria rezilienței psihologice (Masten, 2001) subliniază că reziliența nu este o trăsătură înnăscută imuabilă, ci un proces dinamic de adaptare pozitivă în fața adversităților. Integrarea învățării socio-emoționale (Social-Emotional Learning - SEL) în curriculumul de psihologie contribuie la:

- Îmbunătățirea climatului școlar și reducerea fenomenului de bullying;

- Creșterea performanțelor școlare prin optimizarea proceselor atentive și decizionale;
- Prevenirea anxietății, depresiei și a fenomenelor de ardere intensă emoțională (burnout școlar).

3. Studiu de Caz: Programul de Bune Practici „Emoție, Conștiință și Reziliență – E.C.O.”

3.1. Contextul instituțional și obiectivele cercetării-acțiune

Studiul de caz prezentat descrie implementarea programului educațional și de consiliere psihopedagogică aplicată „E.C.O. – Emoție, Conștiință și Reziliență”, derulat la Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea, pe parcursul unui an școlar, pe un eșantion format din 78 de elevi din clasa a X-a.

Obiectivele principale ale programului au fost:

- Dezvoltarea capacității de identificare și etichetare corectă a propriilor stări emoționale;
- Însușirea unor tehnici cognitive și de relaxare pentru gestionarea stresului și a anxietății de evaluare;
- Cultivarea empatiei și a comunicării asertive în cadrul grupurilor de semeni;
- Consolidarea stimei de sine și a spiritului de reziliență în fața eșecului școlar sau personal.

3.2. Metodologia și etapele de desfășurare

Demersul didactic a combinat expunerea teoretică cu jocul de rol, analiza de text psihologic, jurnalele de reflecție și studiile de caz dirijate. Etapele principale au inclus:

1. Modulul 1 – Harta Emoțiilor Mele: Elevii au utilizat tehnici de alfabetizare emoțională (Vocabularul Emoțiilor, Roata lui Plutchik), învățând să distingă între emoțiile primare și cele secundare și să analizeze impactul gândurilor asupra trăirilor afective (modelul ABC cognitiv-comportamental).

2. Modulul 2 – Gestionarea Stresului și Autoreglarea: S-au exersat tehnici de respirație ghidată, reflecție prin scris (journaling) și restructurare cognitivă. Elevii au analizat studii de caz referitoare la decizii luate sub presiune emoțională.

3. Modulul 3 – Empatie și Asertivitate în Relații: Organizarea unor simulări de conflict și exersarea comunicării nonviolente (modelul Marshall Rosenberg), punând accent pe ascultarea activă și reformularea mesajelor de tip „Eu” în loc de „Tu”.

4. Modulul 4 – Reziliența în Acțiune: Studii de caz despre personalități istorice și contemporane care au depășit adversități majore, urmate de elaborarea unui „Plan Personal de Reziliență” pentru fiecare elev.

4. Tablou de Sinteză al Proiectului de Bune Practici

Tabelul de mai jos prezintă structura sintetică a intervențiilor psihopedagogice desfășurate în cadrul Colegiului Tehnic „Traian Vuia” Oradea:

Modul Aplicativ	Metodologie Didactică	Rezultat / Produs Obținut	Competențe Psihologice Formate

Alfabetizare Emoțională	Modelul ABC, Roata Emoțiilor, Journaling	Jurnalul personal de monitorizare afectivă	Autocunoaștere, identificare emoțională, introspecție
Autoreglare și Stres	Restructurare cognitivă, Tehnici de relaxare	Ghid individual de gestionare a anxietății	Control impulsiv, adaptare flexibilă, reziliență
Comunicare Asertivă	Joc de rol, Simulări de conflict, Metoda „Eu”	Portofoliu de scenarii de rezolvare a conflictelor	Empatie, ascultare activă, asertivitate relațională

5. Rezultate, Impact și Discordanțe Evaluative

Evaluarea impactului programului a fost realizată prin compararea chestionarelor aplicate pre- și post-intervenție (Scala de Reziliență Connor-Davidson și Chestionarul de Inteligență Emoțională). Rezultatele au scos în evidență evoluții calitative și cantitative semnificative:

- O creștere cu 28% a scorurilor medii privind reziliența percepută și capacitatea de recuperare după un eșec școlar;
- O reducere cu 35% a stărilor auto-raportate de anxietate înaintea lucrărilor scrise și a examenelor;
- Ameliorarea vizibilă a relațiilor interpersonale din cadrul colectivelor de elevi, scăzând frecvența neînțelegerilor agresive sau pasiv-agresive;
- Creșterea disponibilității elevilor de a solicita sprijin psihopedagogic atunci când se confruntă cu probleme emoționale complexe.

Dimensiunea de „Educație cu Suflet” a fost confirmată de atmosfera de încredere reciprocă și siguranță psihologică creată în sală. Elevii au învățat că vulnerabilitatea nu este un semn de slăbiciune, ci o etapă Firească în procesul de maturizare și autocunoaștere.

6. Concluzii și Recomandări de Bune Practici

Predarea psihologiei în învățământul preuniversitar nu trebuie să fie o simplă transmitere de concepte abstracte, ci o experiență transformativă. Integrarea rigurozității științifice cu deschiderea afectivă transformă ora de psihologie într-o adevărată „școală a vieții”.

Experiența Colegiului Tehnic „Traian Vuia” Oradea sugerează următoarele recomandări pentru cadrele didactice de profil:

- Utilizarea prioritară a metodelor activ-participative care implică reflecția personală și munca în echipă;
- Crearea unui spațiu de învățare securizant din punct de vedere emoțional, bazat pe confidențialitate și respect reciproc;
- Conectarea constantă a teoriei psihologice cu experiențele zilnice ale adolescenților;
- Cultivarea parteneriatului dintre profesorul de psihologie, consilierul școlar și părinți pentru susținerea dezvoltării armonioase a elevilor.

Bibliografie

- Goleman, D. (2018). Inteligența emoțională (Ed. a III-a). Editura Curtea Veche, București.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227-238.
- Neculau, A. (coord.). (2004). Manual de psihologie socială. Editura Polirom, Iași.
- Rosenberg, M. B. (2015). Comunicarea nonviolentă – Un limbaj al vieții. Editura Elena Francisc Publishing, București.
- Sălăvăstru, D. (2004). Psihologia educației. Editura Polirom, Iași.

FORMAREA ALFABETIZĂRII FINANCIARE ȘI A GÂNDIRII ECONOMICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL: STUDIU DE CAZ ȘI BUNE PRACTICI LA COLEGIUL TEHNIC „TRAIAN VUIA” ORADEA

Autor: ROȘU ANDREEA-LILIANA
Instituția: COLEGIUL TEHNIC TRAIAN VUIA ORADEA

1. Introducere și Motivarea Demersului Didactic

În societatea contemporană, caracterizată prin instrumente financiare din ce în ce mai complexe, digitalizare accelerată și fluctuații economice impredictibile, educația financiară a devenit o competență esențială pentru viață. În rândul tinerilor liceeni, dobândirea cunoștințelor economice de bază nu mai reprezintă doar o cerință curriculară la disciplina Economie, ci o condiție sine qua non pentru decizii responsabile, prevenirea supraîndatorării și atingerea independenței financiare sustenabile.

Sesiunea de Comunicări Științifice „Educație cu Suflet și Știință” oferă cadrul conceptual adecvat pentru a aborda disciplina Economie și Educație Financiară dintr-o perspectivă umanistă și aplicată. Dimensiunea de „știință” se regăsește în înțelegerea riguroasă a mecanismelor de piață, a bugetului, a economisirii și investițiilor, în timp ce „sufletul” reprezintă dimensiunea etică: responsabilitatea față de propriul consum, solidaritatea comunitară, donațiile și antreprenoriatul social.

În cadrul Colegiului Tehnic „Traian Vuia” din Oradea, demersul didactic la orele de Economie și Educație Financiară a fost reconfigurat pentru a trece de la teoria abstractă la învățarea experiențială, bazată pe studii de caz din viața reală și simulări practice direct conectate la contextul socio-economic local.

2. Cadrul Teoretic și Metodologic al Educației Financiare

Educația financiară depășește simpla acumulare de termeni economici (inflație, dovadă de venit, dobândă, credit). Conform ghidurilor OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), alfabetizarea financiară combină conștientizarea, cunoștințele, deprinderile, atitudinile și comportamentele necesare pentru a lua decizii financiare chibzuite.

În abordarea didactică modernă, strategia centrată pe elev utilizează trei piloni metodologici:

- Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning): analizarea unor cazuri reale de gestionare a Bugetului Personal sau al Familiei;
- Simularea și jocul de rol (Gamification): utilizarea aplicațiilor digitale financiare și simularea deciziilor de economisire și investiții;
- Gândirea etică și ecologică în economie: înțelegerea conceptului de economie circulară și consum responsabil.

3. Studiu de Caz: Proiectul „Bugetul Meu Inteligent – Decizii Financiare cu Suflet și Știință”

3.1. Contextul instituțional și grupul țintă

Studiul de caz prezentat s-a desfășurat la Colegiul Tehnic „Traian Vuia” din Oradea, pe un eșantion de 85 de elevi din clasele a X-a și a XI-a. Obiectivul principal a fost creșterea nivelului de alfabetizare financiară și dezvoltarea unui comportament de economisire proactiv în rândul adolescenților, prin crearea unor instrumente de planificare bugetară aplicabile în viața de zi cu zi.

3.2. Etapele de implementare ale proiectului

Proiectul a fost structurat în patru module interdependente, derulate pe parcursul unui semestru școlar:

1. Diagnosticul comportamentului de consum: Elevii au ținut un jurnal al cheltuielilor timp de două săptămâni, clasificând cheltuielile în „Necesități” (Needs), „Dorințe” (Wants) și „Economii/Investiții” (Savings), aplicând regula 50/30/20.

2. Atelierul „Știința Bugetului Personal”: Elevii au învățat să utilizeze fișiere de calcul tabelar (Excel/Google Sheets) și aplicații mobile de gestiune financiară pentru crearea unui buget lunar echilibrat, luând în calcul inflația și fondul de urgență.

3. Laboratorul „Decizii Financiare cu Suflet”: Această etapă a adus dimensiunea etică. Elevii au analizat modul în care o parte din economiile personale sau ale unei afaceri simulate pot sprijini cauze comunitare locale (ex: donații pentru azilul de bătrâni din Oradea sau sprijinirea adăposturilor de animale).

4. Simulare de investiții și risc: Analiza comparativă a diferitelor instrumente financiare (depozite bancare, titluri de stat, acțiuni, fonduri de pensii) și înțelegerea raportului dintre risc și randament.

4. Tablou de Sinteză al Bunei Practici Didactice

În tabelul de mai jos sunt centralizate elementele cheie ale modulului de educație financiară aplicat la Colegiul Tehnic „Traian Vuia” Oradea:

Modul Didactic	Metodologie Aplicată	Rezultat / Produs Final	Competențe Economice Formate
Bugetul Personal 50/30/20	Jurnal de consum & Aplicații digitale	Plan bugetar individual personalizat pe 6 luni	Analiză financiară, auto-disciplină, prioritizare
Economisire și Etică	Studiu de caz & Antreprenoriat social	Plan de micro-donare comunitară din economii	Responsabilitate socială, empatie, etică în economie
Inovație și Investiții	Simulare bursieră & Joc de rol	Portofoliu virtual de investiții cu risc scăzut/mediu	Evaluarea riscului, calculul dobanzii compuse, decizie

5. Rezultate, Evaluare și Impact

Chestionarele aplicate la finalul modulului au evidențiat o schimbare profundă în percepția elevilor asupra banilor și a deciziilor economice. Rezultatele cuantificabile indică:

- 82% dintre elevii participanți au declarat că au început să economisească regulat cel puțin 10% din alocație/venituri proprii;
- O reducere cu 45% a cheltuielilor impulsive pe stimulente de moment (snack-uri, cumpărături neesențiale), conform jurnalelor financiare;
- Creșterea interesului pentru continuarea studiilor în domeniul economic sau al afacerilor;
- Înțelegerea corectă a noțiunilor de creditare, rata inflației și dobândă compusă, eliminând miturile financiare frecvente în rândul tinerilor.

Componenta de „Educație cu Suflet" a fost confirmată prin implicarea activă a elevilor în acțiuni de voluntariat financiar, aceștia organizând un târg caritabil în școală unde au aplicat calcule de cost, marjă de profit și au donat profitul integral către sprijinirea elevilor din medii defavorizate.

6. Concluzii și Recomandări pentru Cadrele Didactice

Educația financiară și economică predarea în școală nu trebuie să se limiteze la formule matematice sau definiții teoretice rigide. Integrarea dimensiunilor aplicative și etice transformă disciplina Economie într-un ghid practic pentru viață.

Experiența de la Colegiul Tehnic „Traian Vuia" Oradea oferă un model replicabil de bune practici, bazat pe următoarele recomandări:

- Utilizarea instrumentelor digitale și aplicațiilor de bugetare agreate de tineri;
- Anchorați lecțiile în realitatea economică locală (prețuri, salarii medii, costul vieții în Bihor/Oradea);
- Promovarea valorilor etice, arătând că banii sunt un instrument pentru atragerea bunăstării personale și comunitare, nu un scop în sine.

Bibliografie

- Banca Națională a României. (2021). Raport privind educația financiară în preuniversitar. București: BNR.
- Cătoiu, I., & Teodorescu, N. (2019). Comportamentul consumatorului și decizia financiară. Editura Uranus, București.
- OECD. (2020). OECD/INFE Recommendation on Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.
- Popescu, M., & Manole, C. (2022). Didactica disciplinelor economice: Abordări moderne și experiențiale. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vasilescu, D. (2020). Educația financiară în școală – de la teorie la deprinderi de viață. Revista de Științe ale Educației, 22(1), 33-48.

Exemplu de bună practică

„Livada cu cireși” – dezvoltarea creativității prin tehnici plastice variate în educația timpurie

Autor: Alexandra Rusu
Profesor pentru educație timpurie

Argument

Creativitatea reprezintă una dintre competențele-cheie care trebuie cultivate încă din perioada preșcolară. Activitățile artistico-plastice oferă copiilor oportunitatea de a experimenta, de a explora și de a-și exprima liber emoțiile și ideile. Activitatea „Livada cu cireși” a fost concepută pentru a transforma pictura într-o experiență de învățare activă, bazată pe descoperire, cooperare și exprimare personală.

Grup țintă

Grupa mare (5–6 ani).

Scop

Dezvoltarea creativității, a imaginației și a exprimării artistice prin utilizarea unor tehnici plastice diverse.

Obiective

• utilizarea materialelor și instrumentelor diferite pentru realizarea unei lucrări artistice;
• combinarea culorilor și texturilor în mod creativ;
• manifestarea originalității;
• cooperarea și prezentarea lucrărilor în fața colegilor;
• dezvoltarea respectului față de natură.

Resurse

Planșe, acuarele, tempera, pensule, bureți, dopuri de plută, bețișoare de urechi, paie, șervețele, frunze, hârtie colorată și materiale reciclabile.

Desfășurarea activității

Activitatea a început cu o conversație despre pomii fructiferi și importanța lor. Copiii au observat imagini cu livezi de cireși, apoi au realizat propria lucrare folosind tehnici diferite: pictură cu pensula pentru trunchi și ramuri, tamponare cu buretele pentru frunziș și imprimare cu dopuri de plută pentru cireșe. Pe parcurs au fost încurajați să își exprime liber ideile și să aleagă culorile preferate. La final, lucrările au fost expuse într-o mini-expoziție intitulată „Livada noastră înflorită”, iar fiecare copil și-a prezentat creația.

Elemente de inovare

Utilizarea simultană a mai multor tehnici plastice, materiale neconvenționale și reciclabile, integrarea exprimării orale și promovarea libertății de creație.

Rezultate obținute

Copiii au participat cu interes, au demonstrat creativitate și perseverență, și-au dezvoltat motricitatea fină, exprimarea orală și încrederea în propriile capacități. Fiecare lucrare a fost unică și a reflectat personalitatea autorului.

Impact educațional

Activitatea a stimulat creativitatea, colaborarea și aprecierea muncii colegilor, demonstrând eficiența metodelor interactive în educația timpurie.

Concluzii

„Livada cu cireși” reprezintă un exemplu de bună practică prin care copilul este încurajat să exploreze, să creeze și să învețe prin experiență. Activitatea contribuie la dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor și poate fi adaptată cu ușurință în alte contexte educaționale.

WORKSHEET – MY IDEAL SUSTAINABLE CITY

Prof. Rusu Elena Loredana

Col. Nat. "V. Alecsandri" Bacau

English • Level A2–B1 • Environment, sustainable cities and collaboration

Name: _____ Class: _____ Date: _____

1. Warm-up – Think and share

Answer the questions with a partner.

What do you like about your city?

What problems does your city have?

How can we make a city greener?

What would your ideal city look like?

Write three ideas:

1. _____

2. _____

3. _____

2. Vocabulary – Match the words

A	B
1. recycling	a. a place where people can grow plants
2. bike lane	b. using something again instead of throwing it away
3. green space	c. a special road for bicycles
4. renewable energy	d. energy from sources such as sun or wind
5. public transport	e. buses, trams or trains used by many people
6. community garden	f. parks and other areas with plants and trees

Answers: 1 – ___ 2 – ___ 3 – ___ 4 – ___ 5 – ___ 6 – ___

3. Complete the sentences

Use the words: recycle – bicycles – solar energy – parks – public transport

1. People should _____ paper, glass and plastic.

2. We can use _____ to travel without producing pollution.

3. Our city needs more _____ and green spaces.

4. _____ can be used to produce clean electricity.

5. People should use _____ instead of their cars more often.

4. Grammar – Making suggestions

Complete the sentences using: should / shouldn't / could

1. A sustainable city _____ have more green spaces.

2. People _____ use public transport more often.

3. Cities _____ build more bicycle lanes.

4. We _____ waste water.

5. Schools _____ create environmental projects.

5. Work in teams – Design your city

Work in groups of 4–5 students. Create your own sustainable city.

Our city

Name: _____

Slogan: _____

Population: _____

Our city will have:

☐ green parks ☐ bicycle lanes ☐ electric buses ☐ recycling centres

☐ solar panels ☐ community gardens ☐ renewable energy ☐ other: _____

Our three best ideas:

1. _____

2. _____

3. _____

6. Language challenge

Write five sentences about your city. Use: There is / There are; People should; People could; Our city will; I think.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

7. Present your project

Prepare a short presentation. Use these expressions:

- Welcome to our city!
- Our city is called...
- There are...
- People can...
- People should...
- Our city is sustainable because...
- Thank you for listening!

8. Peer feedback – Two Stars and a Wish

⭐ One thing I liked: _____

⭐ Another strong point: _____

💡 One suggestion for improvement: _____

9. Self-reflection

Today I learned:

_____

I contributed to my team by:

_____

I enjoyed:

_____

I found difficult:

_____

Next time I will:

_____

My participation: 1 – I need more practice 2 – I participated sometimes 3 – I participated actively 4 – I helped my team and participated very actively

Împreună împotriva bullyingului

Autori:

Profesor Rusu Mihai – Liceul Dimitrie Cantemir Darabani

Profesor Nacu Constantin – Colegiul Național Mihai Eminescu Botoșani

Rezumat

Lucrarea prezintă un scenariu pedagogic fictiv privind apariția unor comportamente de bullying într-o clasă a XI-a. Scopul este elaborarea unui plan de intervenție centrat pe siguranța elevului afectat, responsabilitatea martorilor, colaborarea instituțională și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Sunt propuse observația pedagogică, discuțiile individuale, un chestionar anonim privind climatul clasei, analiza unor produse reflexive și monitorizarea incidentelor. Deoarece situația nu provine dintr-o cercetare efectivă, lucrarea nu raportează rezultate empirice; sunt formulate numai rezultate anticipate și indicatori de monitorizare. Abordarea evită etichetarea, expunerea publică și confruntarea directă neasistată, iar orice aplicare reală trebuie să respecte procedurile instituției, legislația în vigoare și regulile privind protecția datelor.

Cuvinte-cheie: bullying, cyberbullying, empatie, creativitate pedagogică, climat școlar, intervenție educațională, clasa a XI-a

1. Introducere

Bullyingul reprezintă o problemă importantă pentru școală, deoarece poate afecta elevul vizat, martorii și relațiile din colectiv. Insultele repetate, excluderea, răspândirea zvonurilor sau folosirea mediului online pentru umilirea unei persoane pot transforma spațiul școlar într-un loc perceput ca nesigur. În astfel de situații, profesorul trebuie să observe schimbările de comportament, să consemneze faptele într-un mod proporțional și să solicite sprijinul persoanelor competente.

În perioada adolescenței, nevoia de acceptare și apartenență la grup poate avea o importanță deosebită. Respingerea socială poate fi asociată cu dificultăți de participare, motivație și încredere în sine, fără ca aceste semne să permită, singure, o concluzie diagnostică. O glumă izolată nu are aceeași semnificație ca un comportament repetat, orientat asupra aceleiași persoane și susținut de un dezechilibru de putere; evaluarea trebuie să țină seama de fapte, context și impact.

Prevenirea bullyingului nu ar trebui redusă la aplicarea unei sancțiuni. Este necesară dezvoltarea unui climat bazat pe respect, ascultare și responsabilitate comună. Activitățile creative pot permite elevilor să analizeze situații din mai multe perspective și să exerseze modalități sigure de reacție, însă ele nu trebuie să expună cazul real sau să oblige elevii să interpreteze roluri umilitoare.

Scopul lucrării este de a propune un plan pedagogic pentru un scenariu fictiv de bullying într-o clasă a XI-a. Obiectivele sunt:

- identificarea unor semnale care justifică evaluarea suplimentară a situației;
- protejarea elevului afectat și orientarea acestuia către sprijin;
- dezvoltarea empatiei și a responsabilității martorilor;
- prevenirea comportamentelor agresive în mediul digital;
- îmbunătățirea relațiilor din colectiv prin activități participative sigure;
- stabilirea unor modalități de monitorizare, fără a pretinde obținerea unor rezultate empirice.

2. Repere teoretice și conceptuale

2.1. Înțelegerea fenomenului de bullying

În sens educațional, bullyingul poate fi descris ca un comportament agresiv, repetat sau amplificat prin repetare și redistribuire, în care există un dezechilibru de putere și în care persoana vizată întâmpină dificultăți în a se apăra sau a opri situația. Definiția clasică a lui Olweus (1993) pune accent pe acțiunea negativă, intenția, repetitivitatea și dezechilibrul de putere. În aplicarea practică, intenția nu trebuie dedusă exclusiv din declarația „a fost o glumă”; trebuie analizate comportamentul, contextul, efectul și repetarea acestuia.

În România, cadrul juridic relevant trebuie raportat la Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare, la procedurile oficiale privind managementul cazurilor de violență în mediul școlar și la planurile naționale aplicabile. Actele normative și procedurile trebuie verificate în forma oficială în vigoare la data publicării. Prezenta lucrare nu reproduce ca regulă universală niciun prag temporal și nu substituie procedurile unității de învățământ sau obligațiile legale ale personalului.

2.2. Conflict, hărțuire și bullying

Bullyingul nu trebuie confundat cu orice conflict. O neînțelegere punctuală între persoane cu poziții relativ egale poate fi gestionată prin dialog, în timp ce bullyingul presupune o asimetrie de putere, o dificultate reală de apărare și un tipar de comportament care produce sau poate produce vătămare. Unele definiții operaționale folosesc praguri privind frecvența și durata, dar acestea trebuie atribuite cadrului de cercetare respectiv și nu utilizate ca precondiții rigide pentru protejarea unui elev.

În cazul cyberbullyingului, un singur material poate fi redistribuit de numeroase ori și poate rămâne accesibil după publicarea inițială. De aceea, evaluarea trebuie să ia în calcul atât acțiunea inițială, cât și amplificarea produsă de distribuire, audiență și persistența conținutului (Smith et al., 2008).

2.3. Forme și roluri în grup

Bullyingul poate fi verbal, fizic, relațional sau cibernetic. Exemplele includ insulte, porecle, ascunderea obiectelor, excluderea deliberată, manipularea relațiilor și distribuirea unui conținut umilitor. Aceste categorii sunt orientative și nu trebuie aplicate mecanic.

Modelul rolurilor participanților descris de Salmivalli et al. (1996) evidențiază inițiatorii, asistenții, întăritorii, apărătorii și observatorii pasivi. Rolurile pot varia în funcție de situație și

nu trebuie transformate în etichete permanente. Martorii pot contribui la siguranță prin informarea unui adult, sprijinirea colegului afectat și refuzul redistribuirii conținutului, fără confruntare directă atunci când există risc de escaladare.

2.4. Consecințe și învățare socio-emoțională

Cercetările au asociat victimizarea între colegi cu simptome psihosomatice și alte dificultăți de sănătate și adaptare; aceste relații nu înseamnă că fiecare elev afectat va dezvolta aceleași consecințe (Gini & Pozzoli, 2009). În cazul cyberbullyingului, audiența largă, persistența și accesul continuu la dispozitive pot intensifica sentimentul de lipsă de control (Smith et al., 2008). Evaluarea trebuie realizată cu sensibilitate și, când este necesar, cu sprijinul consilierului școlar și al altor specialiști.

Empatia și competențele socio-emoționale pot sprijini relațiile pozitive și luarea deciziilor responsabile. Totuși, activitățile educaționale nu trebuie prezentate ca soluție unică și nu este justificată promisiunea unei reduceri garantate a bullyingului. Eficiența depinde de implementare, continuitate, climatul instituțional și intervenția coordonată.

2.5. Responsabilitatea școlii

Gestionarea situației presupune un efort colaborativ între diriginte, conducere, consilier, familie și, după caz, alte persoane competente. În funcție de cadrul instituțional și juridic aplicabil, școala trebuie să asigure canale sigure de raportare, documentare proporțională, protecție împotriva represaliilor și o intervenție care poate combina măsuri educative cu măsuri disciplinare, atunci când acestea sunt prevăzute și justificate.

3. Scenariul pedagogic

3.1. Contextul

Scenariul este fictiv și descrie o clasă a XI-a cu 28 de elevi, dintre care 14 fete și 14 băieți, cu vârste cuprinse între 17 și 18 ani. Colectivul are rezultate școlare în general bune, dar este împărțit în grupuri care comunică puțin între ele. Fragmentarea nu constituie, în sine, dovada bullyingului, dar poate crea un context în care excluderea trece neobservată.

3.2. Situația analizată

Elevul A este prezentat ca liniștit, interesat de literatură și arte și mai puțin activ în conversațiile de grup. În scenariul propus, trei colegi îi folosesc porecle jignitoare, îi ascund caietele și îl exclud din activități pe parcursul mai multor săptămâni. Ulterior, unul dintre elevi distribuie într-un grup de mesagerie o imagine modificată a elevului, însoțită de remarci ironice; alți colegi o redistribuie, iar elevul primește mesaje neplăcute. Situația este analizată ca posibil bullying verbal, relațional și cibernetic, urmând ca stabilirea faptelor să se facă prin proceduri adecvate.

3.3. Semnale orientative

- participare redusă la ore;
- evitarea anumitor colegi;
- tensiune în activitățile de grup;
- absențe sau întârzieri mai frecvente;
- scăderea calității lucrărilor;

- evitarea contactului vizual sau solicitarea rară de ajutor.

Aceste semnale nu constituie un instrument diagnostic. Ele justifică o discuție individuală, o observare atentă și, dacă este necesar, solicitarea sprijinului consilierului școlar.

3.4. Reacții inițiale

Elevii indicați în sesizare susțin că au făcut glume și nu au urmărit să provoace suferință. Câțiva martori nu doresc să se implice, temându-se să nu devină ținte. Familia elevului observă schimbarea și contactează diriginta. Profesorul evită confruntarea publică și organizează discuții separate, consemnează faptele relevante și coordonează intervenția cu persoanele competente.

4. Designul scenariului pedagogic, metode propuse și limite

Lucrarea este un scenariu pedagogic fictiv, cu caracter aplicativ și ilustrativ. Nu sunt raportate date colectate de la persoane reale, iar rezultatele nu reprezintă rezultate de cercetare. Participanții menționați — elevii clasei, dirigintele, consilierul școlar și familiile — fac parte numai din construcția scenariului.

4.1. Metode pedagogice propuse

- observarea interacțiunilor în timpul orelor și pauzelor, fără etichetarea elevilor;
- discuții individuale, desfășurate separat și într-un cadru sigur;
- chestionar anonim privind climatul clasei, aplicat numai cu aprobările necesare;
- analiza unor produse reflexive, dacă elevii participă voluntar și cunosc cine are acces la acestea;
- consemnarea incidentelor și a măsurilor aplicate, cu acces limitat la date;
- reflecția profesorului asupra etapelor intervenției.

4.2. Considerații etice

- siguranța elevului afectat are prioritate față de restabilirea rapidă a aparenței de armonie;
- elevul nu trebuie obligat să participe la o mediere sau confruntare cu persoanele reclamate;
- confidențialitatea nu trebuie promisă absolut dacă apar riscuri grave pentru siguranța elevului;
- elevii sunt descriși prin comportamente și fapte, nu prin etichete permanente;
- familia este informată prin canale instituționale, fără divulgarea inutilă a datelor despre alți elevi;
- activitățile de grup nu trebuie să reproducă umilirea, să ceară dezvăluiri personale sau să permită recunoașterea cazului real;
- orice aplicare reală trebuie să respecte regulamentele instituției, legislația în vigoare și cerințele privind protecția datelor.

4.3. Limitele lucrării

Scenariul nu permite estimarea incidenței bullyingului, testarea eficienței unei intervenții sau generalizarea concluziilor la alte clase. Semnalele descrise pot avea cauze multiple, iar interpretarea lor necesită evaluare contextuală. Activitățile creative pot susține prevenirea, dar nu înlocuiesc protecția imediată, documentarea și intervenția profesională.

5. Planul de intervenție

Planul de mai jos este orientativ și trebuie adaptat procedurilor oficiale ale unității de învățământ. El nu substituie obligațiile legale sau deciziile profesioniștilor responsabili.

Etapă	Acțiune	Responsabil	Indicator de monitorizare
1. Siguranță imediată	Separarea situațiilor de risc, oprirea redistribuirii conținutului și păstrarea dovezilor relevante; stabilirea unui adult de referință pentru elev.	Diriginte, conducere, consilier	Elevul cunoaște canalul de sprijin; incidentul este consemnat.
2. Ascultare individuală	Discuție cu elevul afectat, fără culpabilizare și fără obligarea la expunere publică.	Consilier, diriginte	Sunt identificate nevoile, riscurile și preferințele de sprijin.
3. Clarificarea faptelor	Discuții separate cu elevii indicați și martorii; consemnarea distinctă a relatărilor.	Echipa desemnată	Există o cronologie verificabilă și sunt delimitate faptele de interpretări.
4. Sprijin coordonat	Informarea familiei și stabilirea măsurilor de sprijin, cu respectarea confidențialității.	Școală, familie, consilier	Există un plan comun și persoane responsabile.
5. Intervenție la nivelul clasei	Activități despre respect, raportare sigură, rolul martorilor și comunicarea online; cazul real nu este identificat.	Diriginte, consilier	Elevii pot indica cel puțin două reacții sigure.
6. Monitorizare	Verificări periodice cu elevul, observarea climatului și revizuirea măsurilor.	Diriginte, consilier, conducere	Sunt urmărite incidentele noi, participarea și sentimentul de siguranță.

6. Rezultate anticipate și modalități de evaluare

Întrucât lucrarea nu descrie o intervenție aplicată, rezultatele sunt formulate ca rezultate anticipate, nu ca efecte demonstrate. Aplicarea consecventă a planului ar putea contribui la creșterea accesului la sprijin, reducerea redistribuirii conținutului umilitor, îmbunătățirea disponibilității martorilor de a raporta în siguranță și clarificarea responsabilităților adulților. Aceste așteptări trebuie evaluate prin indicatori, nu presupuse.

- numărul și natura incidentelor consemnate înainte și după intervenție;
- răspunsuri anonime privind sentimentul de siguranță și accesul la ajutor;
- participarea la activități și existența unor comportamente de sprijin;
- absențe, întârzieri și participare școlară, interpretate cu prudență;
- feedbackul elevului afectat, colectat voluntar și într-un cadru protejat;
- reapariția sau încetarea comportamentelor reclamate, verificată prin surse multiple.

7. Concluzii

Bullyingul școlar trebuie abordat ca o problemă de siguranță, relații și responsabilitate instituțională, nu doar ca abatere individuală. În scenariul analizat, intervenția adecvată începe cu protejarea elevului afectat și clarificarea faptelor, continuă prin sprijin coordonat și activități de prevenire și se încheie numai după o perioadă de monitorizare. Creativitatea pedagogică poate susține empatia și implicarea martorilor, dar trebuie utilizată cu precauție și nu poate înlocui procedurile profesionale. Limita centrală a lucrării este caracterul fictiv al scenariului; prin urmare, concluziile sunt aplicative și orientative, nu generalizabile.

Bibliografie

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51,* 191–202. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059–1065. https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540–550. https://doi.org/10.1002/ab.20154

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

România. *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*, cu modificările și completările ulterioare.

România. *Ordinul ministrului educației nr. 6.235/2023* pentru aprobarea Procedurii privind managementul cazurilor de violență asupra antepreșcolarilor/preșcolarilor/elevilor și personalului unității de învățământ, precum și a altor situații corelate în mediul școlar și a suspiciunii de violență asupra copiilor în afara mediului școlar.

Studiu de caz + Bune practici – Versiune Word, stil uman

Studiu de caz: Dezvoltarea creativității elevilor prin proiecte interdisciplinare la ciclul gimnazial

Samarescu Anca - profesor documentarist, Școala Gimnazială Teliu, Brașov

Lucrarea este redactată în stil uman, cursiv, fără heading-uri tehnice, în Times New Roman 12, spațiere normală, conform cerințelor pentru Sesiunea de Comunicări Științifice „Educație cu Suflet și Știință”.

Creativitatea reprezintă una dintre competențele esențiale ale elevilor în contextul lumii actuale, caracterizată prin schimbare rapidă, diversitate și nevoia de adaptare continuă. Studiul de caz de față analizează modul în care un proiect interdisciplinar implementat la nivelul ciclului gimnazial poate stimula creativitatea, colaborarea și reflecția elevilor asupra propriului proces de învățare.

Contextul în care a fost realizat studiul este o școală din mediul rural, unde resursele sunt limitate, iar nivelul de motivație al elevilor variază considerabil. Clasa analizată este formată din 22 de elevi, cu ritmuri diferite de învățare, stiluri cognitive variate și niveluri distincte de implicare. Profesorii au observat că metodele tradiționale nu reușesc să stimuleze suficient gândirea creativă, exprimarea liberă și capacitatea elevilor de a genera soluții originale.

Pentru a răspunde acestor nevoi, a fost implementat proiectul interdisciplinar „Micii arhitecți ai comunității”, care a integrat elemente din Limba și literatura română, Arte vizuale, Geografie, Educație civică și TIC. Scopul proiectului a fost acela de a dezvolta creativitatea elevilor prin sarcini deschise, de a stimula reflecția prin jurnalul de învățare și de a promova colaborarea în cadrul echipelor.

Elevii au explorat comunitatea locală, identificând probleme reale precum spații neutilizate, zone nesigure sau lipsa spațiilor verzi. Pornind de la aceste observații, au realizat schițe creative pentru transformarea acestor spații, au construit machete din materiale reciclabile și au prezentat proiectele în fața colegilor și profesorilor. Fiecare

elev a redactat un jurnal reflexiv în care a analizat procesul de învățare, dificultățile întâmpinate și soluțiile găsite.

Rezultatele au fost vizibile încă din primele săptămâni. Elevii au început să propună idei originale, să combine informații din mai multe domenii și să își exprime liber imaginația. Machetele realizate au demonstrat gândire divergentă, creativitate și capacitatea de a transforma problemele în oportunități. Participarea la un proiect cu impact real în comunitate a crescut motivația elevilor, iar lucrul în echipă a dezvoltat abilități sociale, comunicare și responsabilitate.

Jurnalul reflexiv a avut un rol esențial în dezvoltarea reflecției pedagogice. Elevii au învățat să își analizeze propriile strategii de învățare, să identifice obstacole și să își formuleze obiective personale. Transferul interdisciplinar a fost evident, elevii aplicând cunoștințe din geografie, arte, civică și TIC într-un proiect unic, demonstrând înțelegerea integrată a lumii.

Concluziile studiului arată că proiectele interdisciplinare reprezintă un cadru eficient pentru dezvoltarea creativității și reflecției pedagogice. Elevii devin mai autonomi, mai implicați și mai capabili să abordeze probleme reale cu soluții inovatoare. Profesorul devine facilitator al învățării autentice, orientate spre dezvoltarea integrală a elevului.

Exemple de bune practici pentru cultivarea creativității și reflecției pedagogice

1. Jurnalul reflexiv al elevului Introducerea jurnalului reflexiv ca instrument de autoanaliză ajută elevii să își înțeleagă propriul proces de învățare. Elevii notează ce au învățat, ce dificultăți au întâmpinat și ce soluții au găsit. Această practică dezvoltă metacogniția și responsabilitatea față de propria formare.

2. Ateliere de creație interdisciplinare Organizarea de ateliere în care elevii combină elemente din arte, științe, tehnologie și literatură stimulează gândirea divergentă. Activitățile practice, precum realizarea de machete, colaje, proiecte digitale sau prezentări creative, cresc motivația și implicarea.

3. Învățarea prin proiecte cu impact real în comunitate Proiectele care pornesc de la probleme reale ale comunității îi ajută pe elevi să își dezvolte creativitatea aplicată. Elevii propun soluții, creează prototipuri și prezintă rezultatele în fața comunității. Această abordare crește relevanța învățării.

4. Spații de învățare flexibile Reorganizarea clasei în zone de lucru colaborativ, spații de creație și colțuri de reflecție stimulează libertatea de exprimare și colaborarea. Elevii se simt mai confortabil să experimenteze și să își asume riscuri creative.

5. Tehnici de gândire creativă Utilizarea metodelor precum brainstorming, SCAMPER, hărți mentale sau provocări creative ajută elevii să genereze idei originale și să își dezvolte flexibilitatea cognitivă.

6. Feedback constructiv și dialog pedagogic Profesorul oferă feedback orientat spre progres, nu spre greșeală. Dialogul deschis, întrebările reflexive și discuțiile de grup îi ajută pe elevi să își clarifice gândirea și să își îmbunătățească strategiile.

7. Integrarea resurselor digitale Instrumentele digitale precum aplicațiile de design, platformele de colaborare sau instrumentele multimedia stimulează creativitatea și permit elevilor să își exprime ideile în moduri variate.

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.

Aplicarea geometriei analitice în sport- Studiul de caz

Prof. Sandu Doina, Liceul Teologic „Fericitul Ieremia” Onești, Bacău

Introducere

Pentru un elev de la filiera vocațională, profilul sportiv, matematica abstractă poate părea adesea o disciplină deconectată de realitatea cotidiană. Programul încărcat, antrenamentele zilnice, starea de oboseală fizică și deplasările frecvente în cantonamente fac ca asimilarea conceptelor pur teoretice să devină o provocare.

Geometria analitică studiată în clasa a X-a oferă însă un punte perfectă între lumea matematică și cea a sportului. În esență, un teren de joc este un sistem de coordonate în plan, iar traiectoriile meciurilor, poziționarea jucătorilor și unghiurile de pasare nu sunt altceva decât aplicații directe ale vectorilor și ale ecuației dreptei.

1. Contextul elevului-sportiv și stilul de învățare adaptat

Stilul de viață al unui viitor instructor sportiv necesită o abordare diferită a procesului de predare-învățare. Învățarea pasivă, bazată pe ore în șir de conspectat la birou, este ineficientă pentru un organism solicitat fizic.

Proprietățile specifice ale procesului de învățare adaptat cuprind:

- ***Conectarea kinestezică:*** Ancorarea formulelor abstracte în mișcări și scheme tactice reale.
- ***Micro-sesiuni de învățare:*** Segmentarea studiului în reprize scurte (20–25 de minute), intercalate în programul de antrenament.
- ***Sintetizarea vizuală:*** Utilizarea schemelor pe fișe de buzunar sau pe hărți mentale în locul textelor lungi.

2. Studiul de caz: Geometria Analitică pe terenul de joc

Geometria analitică din programa de clasa a X-a poate fi tradusă direct pe suprafața de joc (de exemplu, un teren de fotbal, baschet sau handbal).

Exemple:

A. Sistemul de coordonate cartexiene xy și distanța dintre puncte

Dacă colțul terenului este stabilit ca origine O(0,0), poziția oricărui jucător poate fi identificată printr-un punct $A(x_1, y_1)$, iar a unui coechipier prin $B(x_2, y_2)$. Distanța dintre cei doi jucători pe teren este calculată prin formula distanței dintre două puncte:

$$AB = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$$

B. Vectorii de poziție și traiectoria pasei

O pasă transmisă între doi jucători reprezintă din punct de vedere matematic un vector orientat $\overrightarrow{AB}$.Vectorul descrie atât direcția și sensul pasei, cât și intensitatea (lungimea/modulul vectorului).

Problema 1: Vectorul de poziție al unui atacant

Un atacant se află pe teren în punctul de coordonate (A(6, 8), unde originea O(0,0) este colțul terenului.

Cerință: Scrie vectorul de poziție al atacantului.

Rezolvare:

Vectorul de poziție unește originea O cu punctul în care se află jucătorul:

$$\vec{r}_A = 6\vec{i} + 8\vec{j}$$

Problema 2: Vectorul unei pase între doi jucători
Mijlocașul aflat în punctul A(6, 8) îi pasează mingea extremei drepte, care se află în punctul B(10, 11).
Cerință: Scrie vectorul pasei $\overrightarrow{AB}$
Rezolvare:
Vectorul unei pase se obține scăzând coordonatele jucătorului care primește din coordonatele celui care dă pasa:

$$\vec{AB} = (x_B - x_A)\vec{i} + (y_B - y_A)\vec{j} \quad , \quad \vec{AB} = (10-6)\vec{i} + (11-8)\vec{j} = 4\vec{i} + 3\vec{j}$$

C. Panta dreptei și direcția de deplasare

Traiectoria pe care un atlet aleargă pentru a închide un unghi sau pentru a urmări o minge este o dreaptă în plan. Panta dreptei (m) indică orientarea acestei deplasări în raport cu liniile de margine:

$$m = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

Condițiile de paralelism ($m_1 = m_2$) sau perpendicularitate ($m_1 \perp m_2 = -1$) devin reguli tactice de acoperire a terenului și blocaj al adversarului.

Concluzii

Pregătirea sportivă de performanță dezvolta autodisciplină, orientare spațială și rezistență – calități valoroase în învățarea matematicii. Atunci când geometria analitică este privită ca o schemă tactică a spațiului de joc, noțiunile abstracte devin clare, iar elevul-sportiv își poate atinge potențialul atât pe teren, cât și la examenele școlare.

Bibliografie

1. Ganga, M. (2015)- *Matematică: Manual pentru clasa a X-a (Profil Mate-Info / Tehnologic / Vocațional)*. Editura Mathpress, Ploiești.
2. Mircea, M., & Popescu, C. (2018)- *Geometrie analitică și elemente de algebră liniară: Ghid metodic pentru liceu*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Ministerul Educației (2017)- *Programa școlară pentru disciplina Matematică – Clasa a X-a (Filiera vocațională, profil sportiv)*. București.
4. Nicu, A. (2002)- *Teoria și metodologia antrenamentului sportiv*. Editura ANEFS, București.

ADVERBUL - PROIECT DIDACTIC

Profesor: Șchiopu Maria-Magdalena

Liceul Tehnologic„ Mihai Viteazu”-Vulcan, Hunedoara

Clasa: a VII-a

Unitatea de învățare: Lumea de pe scenă

Titlul lecției: Adverbul

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe

Durata: 50 minute

COMPETENȚE GENERALE:

1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare prin receptarea și producerea textului oral

4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scris

COMPETENȚE SPECIFICE:

1.2 Prezentarea orală, pe baza unor repere date de profesor, a unor informații și a unor idei, exprimând opinii, emoții și sentimente prin participarea la discuții pe teme familiare, de interes sau pornind de la textele ascultate/citite.

4.1. Utilizarea achizițiilor sintactice și morfologice de bază ale limbii române standard pentru înțelegerea și exprimarea corectă a intențiilor comunicative

4.4. Respectarea normelor ortografice și ortoepice în utilizarea structurilor fonetice, lexicale și sintactico-morfologice în interacțiunea verbală

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili să:

O1: Recunoască adverbele într-un text dat.

O2: Clasifice adverbele după sens și formă.

O3: Construiască propoziții proprii cu diverse tipuri de adverbe.

O4: Reflecteze asupra modului în care învață și colaborează în grup.

STRATEGIA DIDACTICĂ

METODE ŞI TEHNICI:

- Conversația euristică
- Învățarea prin cooperare (munca pe grupuri)
- Jocul didactic
- Metoda descoperirii / problematizării

- Fișa de lucru interactivă / utilizarea TIC
- Reflecția și jurnalul de învățare
- Învățarea prin modelare și repetiție (pentru elevii cu CES)
- Metoda jocului senzorial
- Parteneriatul de sprijin („peer tutoring”)
- Feedback-ul pozitiv imediat

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

- Tabla interactivă / videoproiector
- Fișe de activitate (cu fragmente de text)
- Dicționar explicativ digital / aplicații educaționale (ex: Wordwall, Quizizz)
- Cartonașe colorate pentru activitățile de grup

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

MOMENTUL I: Captarea atenției (5 min)

Profesorul salută elevii, verifică prezența și anunță tema lecției: „Astăzi descoperim o parte de vorbire care arată cum, unde, când și cât se petrece o acțiune – adverbul!” Se prezintă un clip scurt (1 minut) în care personajele „Adverbul Curios” și „Verbul Aventurier” poartă un dialog amuzant.

Elevii sunt invitați să răspundă la întrebări precum:

- „Ce observăm despre aceste cuvinte?”
- „Cum modifică ele sensul acțiunii?”

Din răspunsurile elevilor se ajunge la concluzia: **adverbul exprimă însușiri ale acțiunilor, stărilor sau însușirilor**.

MOMENTUL II: Dirijarea învățării (15 min)

Profesorul explică noile conținuturi despre categoriile de adverbe (de loc, de timp, de mod), folosind exemple pe tablă / ecran interactiv.

Elevii completează o fișă interactivă digitală (ex: LiveWorksheets) cu exerciții de identificare și clasificare a adverbelor.

Activitate colaborativă pe grupuri:

- Grupul 1: Identifică adverbele dintr-un text scurt.
- Grupul 2: Alcătuiește propoziții cu diferite tipuri de adverbe.
- Grupul 3: Compară adverbul cu adjectivul (diagramă Venn).
- Grupul 4: Creează un joc „Adevărat sau fals” despre adverbe.

Fiecare grup își prezintă rezultatele, iar profesorul oferă feedback imediat.

MOMENTUL III: Fixarea noțiunilor (15 min)

Se desfășoară jocul didactic „Vânează adverbul”: elevii trebuie să identifice adverbele dintr-un text proiectat, în timp real. Exercițiu rapid de consolidare: elevii primesc cartonașe colorate pe care scriu câte un adverb și îl integrează într-o propoziție proprie.

Pentru elevii cu CES:

- Se oferă suport vizual (pictograme, culori pentru fiecare categorie).
- Se permite lucrul în perechi cu un coleg mentor.
- Se simplifică instrucțiunile.

MOMENTUL IV: Reflecție și evaluare (10 min)

Elevii completează un jurnal reflexiv individual, răspunzând la întrebări precum:

- „Ce am învățat astăzi despre adverbe?”
- „Ce mi s-a părut cel mai interesant / dificil?”
- „Cum m-a ajutat echipa mea?

Se realizează o discuție de feedback: fiecare elev împărtășește un lucru nou învățat.

Evaluarea se face prin:

- Observarea participării la activități;
- Produsele de grup;
- Răspunsurile din jurnalul reflexiv.

TEMA PENTRU ACASĂ: redactarea unei povestioare scurte (10 rânduri) care să conțină minimum 5 adverbe evidențiate.

Fiecare elev completează un jurnal reflexiv:

- Ce am învățat azi?
- Ce mi s-a părut interesant sau greu?
- Cum am colaborat cu colegii mei?

ADAPTABILITATE ȘI ACCESIBILITATE:

- Utilizarea imaginilor și a codurilor de culoare pentru clasificarea adverbelor.
- Folosirea unui limbaj simplificat și a instrucțiunilor pas cu pas.
- Activități de tip „matching” sau completare cu suport vizual.
- Timp suplimentar pentru realizarea sarcinilor.
- Posibilitatea de a lucra în perechi cu un coleg „mentor”.

EVALUARE:

Observarea participării și implicării în activități.

Fișa de lucru și produsul grupului.

Jurnalul reflexiv individual.

Întrebare	Răspunsul meu
Ce am învățat astăzi despre adverbe?	
Ce parte mi s-a părut mai ușoară / mai dificilă?	
Cum m-a ajutat colaborarea cu colegii mei?	
Ce pot face data viitoare pentru a învăța mai bine?	
Cum m-am simțit în timpul lecției?	

Grupul 1 – Detectivii adverbelor
Sarcină: Citiți textul și subliniați toate adverbele. Precizați ce exprimă fiecare (loc, timp, mod, cantitate).
Text:
Ieri am plecat devreme spre parc. Acolo copiii se jucau vesel, iar un cățel alerga foarte repede printre ei. Curând a început ploaia și toți s-au adăpostit în apropiere.

Grupul 2 – Creatorii de propoziții
Sarcină: Alcătuiți câte o propoziție folosind: un adverb de **loc**; un adverb de **timp**; un adverb de **mod**:

Tipul adverbului	**Propoziția**
Loc	
Timp	
Mod	

Grupul 3 – Adverbul și adjectivul
Sarcină: Completați o diagramă Venn comparând **adverbul** și **adjectivul**.

Adverb	**Ambele**	**Adjectiv**
determină verbul, adjectivul sau alt adverb	sunt părți de vorbire; pot avea grade de comparație (în multe cazuri)	determină substantivul; își schimbă forma după gen și număr
este, de regulă, neflexibil	răspund la întrebări specifice	este flexibil

Concluzie: Formulați o propoziție în care să apară atât un adjectiv, cât și un adverb.

Grupul 4 – Jocul „Adevărat sau fals?”
Sarcină: Citiți afirmațiile și decideți dacă sunt adevărate sau false. Corectați afirmațiile false.
Adverbul determină întotdeauna un substantiv. ❌
Adverbul poate arăta locul unei acțiuni. ✔
„Repede” este un adverb de mod. ✔
Adverbul își schimbă forma după gen și număr. ❌
„Aici”, „ieri” și „bine” sunt adverbe. ✔
Unele adverbe au grade de comparație. ✔

Când învățarea prinde viață: creativitate, reflecție și experiențe autentice în școala primară

Sfetcu Vasilica, prof. înv. primar
Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu”
Drăgănești-Olt

Introducere

Școala contemporană este chemată să răspundă unor transformări sociale, tehnologice și culturale rapide, care influențează profund modul în care copiii învață, comunică și se raportează la lumea din jur. În acest context, educația nu mai poate fi redusă la transmiterea și reproducerea unor informații, ci trebuie să creeze contexte în care elevul să descopere, să formuleze întrebări, să găsească soluții, să coopereze și să reflecteze asupra propriului proces de învățare.

În învățământul primar, cultivarea creativității și dezvoltarea reflecției pedagogice reprezintă două direcții esențiale pentru construirea unei educații relevante și umaniste. Creativitatea îi oferă copilului posibilitatea de a privi o situație din perspective diferite, de a imagina soluții și de a transforma experiențele cotidiene în oportunități de învățare. Reflecția, atât a elevului, cât și a cadrului didactic, permite înțelegerea experienței educaționale și îmbunătățirea permanentă a acesteia.

Creativitatea – resursă pentru învățarea autentică

La vârsta școlară mică, creativitatea se manifestă natural prin curiozitate, joc, imaginație, întrebări și dorința de explorare. Rolul cadrului didactic este de a valorifica aceste predispoziții și de a crea un climat educațional în care copilul să nu se teamă de greșeală, să își poată exprima ideile și să înțeleagă că există situații în care pot fi corecte mai multe răspunsuri.

O bună practică în acest sens o constituie utilizarea sarcinilor deschise, care permit elevilor să aleagă modalitatea de rezolvare și forma de prezentare a rezultatului. De exemplu, după lectura unui text literar, elevii pot fi invitați să imagineze un alt final, să realizeze o bandă desenată, să scrie o scrisoare adresată unui personaj sau să interpreteze o scenă. Astfel, aceeași competență poate fi exersată prin activități diferite, adaptate intereselor și stilurilor de învățare ale copiilor.

O altă strategie eficientă este învățarea bazată pe proiecte și probleme din viața reală. La clasele primare, proiectele pot porni de la întrebări simple, apropiate de universul copilului: „Cum putem economisi apa la școală?”, „Cum facem curtea școlii mai prietenoasă cu natura?” sau „Cum putem organiza o bibliotecă a clasei?”. În astfel de situații, elevii observă, formulează ipoteze, caută informații, discută, colaborează și propun soluții. Învățarea devine astfel funcțională și conectată la realitate.

Creativitatea nu trebuie însă confundată cu realizarea unor produse „frumoase”. Important este procesul prin care elevul ajunge să formuleze idei personale, să experimenteze, să compare alternative și să își argumenteze alegerile.

Reflecția pedagogică – premisă a progresului

O educație relevantă presupune și un profesor care reflectează permanent asupra propriilor practici. Reflecția pedagogică înseamnă analizarea experiențelor de la clasă, identificarea elementelor care au funcționat, dar și a celor care pot fi îmbunătățite.

Un instrument simplu și eficient îl reprezintă jurnalul reflexiv al cadrului didactic. După o activitate, profesorul poate nota câteva observații: Ce au înțeles elevii? Ce i-a motivat? Unde au întâmpinat dificultăți? Ce strategie a fost eficientă? Ce aș modifica la o activitate similară? Acest exercițiu transformă experiența cotidiană într-o sursă de dezvoltare profesională.

Reflecția poate fi cultivată și în rândul elevilor. La finalul unei activități, aceștia pot răspunde, oral sau în scris, la întrebări precum: „Ce am învățat?", „Ce mi s-a părut dificil?", „Ce idee nouă am avut?", „Cum am contribuit la activitatea echipei?", „Ce aș face diferit data viitoare?". Aceste practici dezvoltă metacogniția și îi ajută pe copii să devină treptat conștienți de propriul mod de a învăța.

În acest sens, evaluarea poate deveni mai mult decât o măsurare a rezultatelor. Autoevaluarea, feedbackul descriptiv și portofoliul oferă elevului posibilitatea de a urmări progresul și de a înțelege că învățarea este un proces, nu doar obținerea unei note.

Un exemplu de bună practică: „Învățăm să schimbăm ceva în jurul nostru"

O experiență aplicabilă în învățământul primar poate porni de la observarea unei probleme din comunitatea școlară: risipa de hârtie. Elevii sunt provocați să răspundă la întrebarea: „Cum putem reduce consumul de hârtie în clasa noastră?"

Activitatea se poate desfășura în mai multe etape. Mai întâi, elevii observă și discută situația existentă, apoi formulează întrebări și ipoteze. În echipe, identifică modalități de reducere a risipei, realizează afișe sau mesaje pentru colegi, propun reguli pentru utilizarea responsabilă a resurselor și monitorizează timp de câteva zile rezultatele.

Activitatea valorifică simultan competențe de comunicare, matematică, explorarea mediului, educație civică și competențe digitale. Mai important, copilul este pus în situația de a înțelege că ceea ce învață la școală poate avea efecte asupra realității.

La final, elevii reflectează asupra experienței prin întrebări precum: „Ce soluție a fost cea mai eficientă?", „Ce am învățat despre responsabilitate?", „Cum am lucrat în echipă?" și „Ce putem îmbunătăți?". Profesorul analizează, la rândul său, implicarea elevilor, eficiența sarcinilor și gradul de atingere a obiectivelor.

Un astfel de demers ilustrează trecerea de la învățarea centrată pe reproducerea informației la învățarea prin explorare, colaborare, creație și reflecție.

Concluzii

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice poate constitui un reper important pentru o educație primară relevantă, umanistă și conectată la realitățile lumii actuale. Copilul are nevoie nu doar să știe, ci și să înțeleagă, să întrebe, să creeze, să coopereze și să reflecteze asupra propriilor experiențe.

Pentru cadrul didactic, această perspectivă presupune disponibilitatea de a experimenta, de a observa și de a-și reconsidera permanent practicile. Profesorul devine astfel nu doar transmițător de cunoștințe, ci facilitator al învățării, designer al experiențelor educaționale și practician reflexiv.

Într-o lume caracterizată prin schimbare și complexitate, o școală relevantă este aceea care îi oferă copilului curajul de a gândi diferit, capacitatea de a învăța din experiențe și încrederea că poate contribui, prin propriile idei și acțiuni, la transformarea mediului în care trăiește.

Bibliografie

1. Ritchhart, R. (2015). Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools. Jossey-Bass.
2. UNESCO (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.
3. Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Iași: Polirom.
4. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. Ministerul Educației Naționale (2014). Programa școlară pentru învățământul primar. București.

A învăța să gândești, nu doar să calculezi: creativitatea în educația matematică

Sicoe Adriana-Paula

Școala Gimnazială Vidra, comuna Vidra, județul Alba

În contextul unei lumi aflate într-o continuă schimbare, educația nu mai poate avea drept unic obiectiv transmiterea și reproducerea unor cunoștințe. Școala este chemată să formeze persoane capabile să gândească autonom, să formuleze întrebări, să caute soluții, să argumenteze și să se adapteze unor situații pentru care nu există întotdeauna un algoritm prestabilit. Din această perspectivă, matematica ocupă un loc privilegiat: prin natura sa, ea poate dezvolta atât rigoarea și precizia, cât și flexibilitatea gândirii, imaginația, perseverența și capacitatea de a privi aceeași problemă din mai multe perspective.

Experiența de la clasă arată că elevii nu au nevoie doar să știe *cum* se rezolvă o problemă, ci și *de ce* aleg o anumită strategie, dacă există și alte soluții, cum pot verifica un rezultat și ce pot învăța dintr-o încercare nereușită. În acest sens, problemele deschise, sarcinile cu mai multe soluții, formularea propriilor probleme, investigația matematică, colaborarea și reflecția asupra procesului de rezolvare pot transforma ora de matematică într-un spațiu al explorării și al gândirii autentice.

De ce avem nevoie să învățăm elevii să gândească?

În calitate de profesor de matematică la gimnaziu, m-am confruntat de multe ori cu o situație aparent paradoxală: un elev poate să cunoască o formulă, să reproducă un algoritm și chiar să obțină rezultate bune la exerciții de tip cunoscut, dar să întâmpine dificultăți atunci când problema este formulată puțin diferit. În acel moment, întrebarea nu mai este „Știe matematica?”, ci „Știe să gândească matematic?”.

Această diferență mi se pare esențială. Matematica școlară nu ar trebui redusă la un inventar de formule, reguli și procedee. Desigur, cunoașterea acestora este necesară. Un elev nu poate construi raționamente solide fără cunoștințe matematice. Însă cunoștințele devin cu adevărat valoroase atunci când elevul știe să le utilizeze într-un context nou, să facă legături între idei, să aleagă o strategie, să compare metode și să argumenteze.

National Council of Teachers of Mathematics atrage atenția asupra riscului unei educații matematice centrate excesiv pe proceduri fără legătură cu sensul, înțelegerea, rezolvarea de probleme și raționamentul. În viziunea sa asupra unei educații matematice de calitate, rezolvarea

de probleme și raționamentul trebuie să ocupe un loc central. Așadar, ora de matematică trebuie privită nu doar prin prisma conținuturilor predate, ci mai ales prin prisma experienței intelectuale oferită elevilor.

Ce fel de gândire dezvoltăm prin ceea ce facem la clasă? Îi învățăm pe elevi să aștepte întotdeauna o singură metodă și un singur răspuns sau îi încurajăm să caute alternative? Le oferim suficient timp pentru a încerca? Ce facem atunci când greșesc? Le evaluăm doar rezultatul sau și procesul prin care au ajuns la el? Și, poate cea mai importantă întrebare: îi învățăm matematica pentru a rezolva exercițiile din manual sau pentru a deveni oameni capabili să rezolve problemele vieții reale?

În opinia mea, răspunsul la ultima întrebare trebuie să orienteze întreaga noastră practică pedagogică.

Matematica – disciplină a rigorii, dar și a creativității

Există o percepție destul de răspândită conform căreia matematica și creativitatea ar aparține unor lumi diferite. Matematica este asociată cu exactitatea, logica și demonstrația, în timp ce creativitatea este asociată cu arta, imaginația și exprimarea liberă. Experiența de la clasă contrazice însă această separare. Atunci când un elev caută o soluție proprie pentru o problemă, când observă o regularitate pe care nu i-am indicat-o, când găsește o metodă mai scurtă sau când formulează o întrebare pornind de la un rezultat, el manifestă creativitate matematică.

Cercetările din domeniul educației matematice descriu frecvent creativitatea matematică prin componente precum fluența, flexibilitatea și originalitatea. Sarcinile cu mai multe soluții și problemele deschise sunt recomandate tocmai pentru că oferă elevilor ocazia de a produce idei diverse și de a schimba strategia atunci când prima abordare nu funcționează.

Creativitatea matematică nu înseamnă, prin urmare, să renunțăm la rigoare. Dimpotrivă. Un elev poate fi creativ în alegerea unei strategii, dar trebuie să fie riguros în justificarea ei. Această combinație dintre libertate și rigoare este una dintre frumusețile matematicii. De exemplu, la o problemă de geometrie, doi elevi pot ajunge la același rezultat prin metode complet diferite. Unul poate utiliza asemănarea triunghiurilor, altul poate construi o paralelă auxiliară, iar un al treilea poate observa o relație metrică pe care ceilalți nu au remarcat-o. Dacă profesorul validează doar metoda prezentată inițial, pierde o oportunitate importantă: aceea de a transforma soluțiile elevilor într-o resursă pentru întreaga clasă.

În astfel de momente, întrebarea „Care este răspunsul?” devine mai puțin importantă decât întrebări precum: „Cum ai gândit? De ce ai ales această metodă? Poți găsi o altă soluție? Care dintre metode ți se pare mai eficientă și de ce? Ce s-ar întâmpla dacă am modifica una dintre condițiile problemei?” Prin asemenea întrebări, matematica devine un exercițiu de gândire.

De la exercițiul cu o singură soluție la problema care provoacă gândirea

În activitatea de la clasă, exercițiile cu răspuns unic își au rolul lor. Ele permit exersarea unor algoritmi și verificarea înțelegerii unor procedee. Problema apare atunci când aproape întreaga experiență matematică a elevului este construită în jurul acestui tip de sarcină. Dacă elevul întâlnește mereu exerciții de forma:„Aplică formula...”, „Calculează...”, „Rezolvă ecuația...” „Determină...”, este firesc ca el să învețe că matematica presupune identificarea rapidă a unei formule și aplicarea ei. Pentru a dezvolta creativitatea, este necesar să introducem și situații în care algoritmul nu este evident.

Un exemplu simplu pe care îl pot utiliza la gimnaziu este: **„***Găsește cât mai multe dreptunghiuri cu aria de 24 cm². Ce observi?”* Problema pare simplă. Dar răspunsurile pot deveni punctul de plecare pentru o discuție mult mai bogată. Elevii pot găsi dreptunghiuri cu laturile 1 și 24, 2 și 12, 3 și 8, 4 și 6. Pot observa perechi de divizori. Pot discuta despre perimetre. Pot compara dreptunghiurile. Pot ajunge la întrebarea: „Care dintre ele are perimetrul cel mai mic?” În acest fel, o sarcină aparent elementară poate genera explorare, conjecturi, argumentare și generalizare.

O altă variantă poate fi: *„Scrieți trei probleme diferite al căror răspuns este 15.”* Aici elevul nu mai este doar rezolvator. Devine creator de probleme. Acest tip de activitate schimbă perspectiva. Elevul trebuie să decidă ce informații sunt necesare, cum poate construi o situație coerentă și cum poate verifica dacă problema formulată de el are într-adevăr răspunsul dorit.

Literatura de specialitate identifică, printre practicile care pot susține creativitatea matematică, rezolvarea și formularea de probleme, întrebările deschise, sarcinile cu mai multe soluții, modelarea, conexiunile, integrarea tehnologiei și activitățile care permit extinderea unei probleme inițiale.

Important este însă să nu considerăm că simpla prezență a unei probleme deschise garantează creativitatea. Modul în care profesorul organizează activitatea, timpul oferit elevilor, climatul clasei și felul în care sunt valorizate ideile sunt la fel de importante.

Greșeala – de la eșec la resursă de învățare

Un alt aspect pe care îl consider esențial în cultivarea creativității este modul în care privim greșeala. Într-o clasă în care greșeala este asociată imediat cu nota mică, rușinea sau comparația cu ceilalți, elevul învață să nu riște. Va aștepta soluția profesorului, va copia modelul colegului sau va alege strategia despre care știe că este „sigură”.

Creativitatea presupune însă un anumit grad de risc intelectual. Pentru a spune „cred că se poate rezolva și altfel”, elevul trebuie să simtă că ideea sa poate fi ascultată chiar dacă nu este corectă de la început. De aceea, încerc să transform uneori greșeala într-un obiect al analizei colective.

Dacă un elev ajunge la un rezultat greșit, în locul reacției „Ai greșit la calcul”, pot apărea întrebări precum:„Unde crezi că s-a schimbat raționamentul? Ce era corect în ideea ta? Dacă păstrăm această strategie, ce ar trebui modificat? Poate colegul tău să explice de ce nu este valid pasul respectiv?” În acest fel, greșeala devine material didactic. Elevul învață că un raționament incorect poate fi analizat, corectat și îmbunătățit. Mai mult, învață că matematica nu este doar despre a obține instantaneu răspunsul corect, ci și despre verificarea și revizuirea propriilor idei. Un astfel de climat este important și pentru dezvoltarea autonomiei. Elevul care își poate analiza propria eroare devine treptat mai puțin dependent de profesor.

Reflecția – dimensiunea care lipsește uneori din rezolvarea problemelor

În mod tradițional, rezolvarea unei probleme se încheie atunci când apare rezultatul.

Din perspectiva dezvoltării gândirii, tocmai atunci poate începe o etapă importantă: reflecția.

După rezolvarea unei probleme, îi pot invita pe elevi să răspundă la câteva întrebări simple:

Ce strategie am folosit? De ce am ales-o? Ce altă strategie aș fi putut utiliza? Unde am întâmpinat dificultăți? Cum am verificat rezultatul? Ce aș face diferit dacă aș rezolva din nou problema? Ce informație nouă am descoperit? Aceste întrebări dezvoltă metacogniția: capacitatea elevului de a reflecta asupra propriei gândiri.

În plus, reflecția poate fi foarte scurtă. Nu este nevoie ca fiecare lecție să se transforme într-un jurnal elaborat. Uneori sunt suficiente două-trei minute la finalul orei. De exemplu:

„Astăzi am descoperit că...”, „Strategia care mi s-a părut cea mai eficientă a fost...” „Data viitoare voi încerca...” Prin asemenea exerciții, elevul începe să conștientizeze nu doar *ce* învață, ci și *cum* învață.

Reflecția este importantă și pentru profesor. După o lecție, întrebările mele nu ar trebui să fie doar „Am parcurs conținutul?” sau „Am terminat exercițiile?”, ci și: „Câți elevi au avut ocazia să gândească independent? Câte răspunsuri diferite am ascultat? „Le-am oferit suficient timp pentru a căuta?” Aceasta este, în opinia mea, adevărata reflecție pedagogică: disponibilitatea profesorului de a-și analiza practica și de a o ajusta în funcție de nevoile reale ale elevilor.

Profesorul – de la furnizor de soluții la facilitator al gândirii

Un profesor de matematică este, evident, un specialist în matematică. Dar rolul său nu se reduce la transmiterea unor cunoștințe. Într-o lecție centrată pe creativitate, profesorul trebuie să știe când să ofere o explicație și când să se retragă. Uneori, cea mai dificilă intervenție pedagogică este să nu dai imediat răspunsul. Dacă un elev spune:„Nu știu.”, prima tentație este să îi oferim un indiciu foarte precis. Dar poate că o intervenție mai potrivită este: „Ce știi deja?”

sau:„Ce ai putea desena?” sau:„Ce informație din problemă ți se pare importantă?”Astfel, elevul este ajutat să înainteze fără ca profesorul să îi rezolve problema.

În acest context, profesorul devine un facilitator al gândirii. El construiește situații de învățare, formulează întrebări, observă strategiile elevilor, conectează ideile și creează oportunități pentru ca elevii să învețe unii de la alții.

Această schimbare nu este întotdeauna ușoară.Într-o clasă în care elevii sunt obișnuiți ca profesorul să explice totul, introducerea unor sarcini deschise poate genera inițial nesiguranță:

„Dar cum trebuie să facem?Care este metoda?Există o formulă?”Răspunsul profesorului poate fi:„Nu știu încă. Hai să vedem ce putem descoperi.”Această frază poate părea neobișnuită într-o oră de matematică, dar transmite un mesaj educațional puternic: gândirea este o călătorie, nu doar reproducerea unei soluții cunoscute.

Colaborarea – când soluția colegului devine o resursă

Creativitatea nu se dezvoltă doar individual. Într-o activitate de grup, elevii sunt puși în situația de a explica, de a asculta, de a compara și de a negocia idei. Uneori, o soluție pe care un elev nu ar fi găsit-o singur apare în urma unei discuții cu un coleg.

De aceea, consider utile momentele în care elevii trebuie să compare două sau trei soluții.

De exemplu, după rezolvarea unei probleme, pot cere: **„**Găsiți două metode diferite de rezolvare și decideți care este mai elegantă.”Cuvântul „elegantă” poate genera o discuție interesantă. Ce înseamnă o soluție elegantă? Este cea mai scurtă? Cea mai ușor de înțeles? Cea mai generală? Cea care folosește cele mai puține calcule? Nu există întotdeauna un răspuns unic. Astfel de conversații dezvoltă nu doar competențe matematice, ci și capacitatea de argumentare. Elevul trebuie să spună *de ce* consideră că o soluție este mai potrivită, nu doar să declare că este „mai bună”.

În același timp, colaborarea contribuie la dimensiunea umanistă a educației. Ora de matematică devine un spațiu în care elevul învață să respecte ideea celuilalt, să accepte că o problemă poate fi privită diferit și să își revizuiască propriul punct de vedere.

Matematica și complexitatea lumii actuale

Dacă vrem ca educația să fie relevantă, nu putem păstra matematica izolată de realitate.

Elevii trăiesc într-o lume în care întâlnesc zilnic procente, grafice, statistici, probabilități, estimări, informații cantitative și reprezentări vizuale ale datelor. În același timp, tehnologia și inteligența artificială pot efectua foarte rapid calcule și pot furniza soluții la probleme standard.

În acest context, valoarea educației matematice nu mai constă exclusiv în capacitatea de a calcula. Devine tot mai important să știm să interpretăm rezultatul, să verificăm dacă are sens, să identificăm informațiile relevante, să punem întrebări și să decidem ce metodă este potrivită. Un calculator poate efectua o operație. Un elev trebuie să poată decide ce operație are sens. Un instrument digital poate genera un grafic. Un elev trebuie să poată întreba ce reprezintă graficul și dacă informația prezentată susține concluzia formulată. O aplicație poate furniza o soluție. Elevul trebuie să poată verifica dacă soluția este corectă și dacă răspunde realmente problemei.

Prin urmare, dezvoltarea gândirii matematice devine cu atât mai importantă într-o societate în care accesul la informație și la instrumente de calcul este aproape instantaneu. În loc să ne temem că tehnologia „face matematica inutilă", ar trebui să ne întrebăm ce parte a educației matematice devine și mai importantă: raționamentul, interpretarea, argumentarea, modelarea, creativitatea și reflecția.

Evaluarea creativității – o provocare pentru profesor

Unul dintre cele mai dificile aspecte este evaluarea.Este simplu să verificăm dacă rezultatul unei ecuații este corect. Este mai dificil să evaluăm creativitatea unei soluții. Dacă vrem să cultivăm creativitatea, trebuie să fim atenți să nu o descurajăm printr-o evaluare care valorizează exclusiv răspunsul final.

În cazul unei probleme cu mai multe soluții, pot urmări: corectitudinea matematică, diversitatea strategiilor, justificarea alegerilor, capacitatea de a face conexiuni, originalitatea unei abordări, verificarea rezultatului, capacitatea de a reflecta asupra procesului.

Literatura de specialitate arată că evaluarea creativității matematice este complexă și că multe abordări utilizează sarcini deschise sau cu soluții multiple, urmărind dimensiuni precum fluența, flexibilitatea și originalitatea. În același timp, există o preocupare importantă privind diferența dintre produsul creativ și procesul prin care elevul ajunge la acesta.

Din perspectiva mea, aceasta înseamnă că nu trebuie să căutăm cu orice preț „răspunsul genial" al elevului. Uneori, o soluție obișnuită, explicată foarte bine, este mai valoroasă educațional decât o soluție spectaculoasă pe care elevul nu o poate justifica. Creativitatea matematică nu trebuie confundată cu neobișnuitul de dragul neobișnuitului. Ea presupune idei noi sau flexibile, dar și sens, rigoare și justificare.

Ce înseamnă, în fond, să înveți matematica?

Poate că întrebarea fundamentală nu este „Cum îi facem pe elevi să învețe mai multe formule?", ci „Ce vrem să poată face elevii cu ceea ce au învățat?". Aș vrea ca elevul care termină gimnaziul să poată privi o situație și să spună:„Pot să o descompun.", „Pot să fac o estimare.", „Pot să încerc mai multe variante.", „Dacă prima strategie nu funcționează, pot încerca alta.", „Pot să verific dacă

rezultatul are sens.”, „Pot să explic de ce cred că soluția mea este corectă.”, „Pot să ascult soluția altcuiva și să învăț din ea.”

Acestea sunt competențe care depășesc cu mult ora de matematică. Ele sunt competențe pentru viață. De aceea, consider că expresia **„a învăța să gândești, nu doar să calculezi”** sintetizează una dintre provocările importante ale educației matematice actuale. Calculul este un instrument. Gândirea este scopul.

Concluzii – matematica drept spațiu al devenirii

Din perspectiva profesorului de matematică de gimnaziu, cultivarea creativității nu presupune renunțarea la rigoare, la exercițiu sau la cunoașterea algoritmilor. Dimpotrivă, presupune integrarea lor într-o experiență de învățare mai largă, în care elevul are ocazia să exploreze, să pună întrebări, să formuleze ipoteze, să greșească, să compare și să reflecteze.

O educație matematică relevantă pentru lumea actuală nu poate fi construită doar prin transmiterea unor proceduri. Ea trebuie să formeze elevi care pot utiliza cunoștințele matematice în situații noi și complexe.

Problemele deschise, sarcinile cu mai multe soluții, formularea de probleme, investigația, colaborarea și reflecția sunt instrumente prin care putem face acest lucru. Cercetările din domeniu susțin tocmai această orientare, identificând asemenea practici printre modalitățile prin care poate fi susținută creativitatea matematică.

În același timp, schimbarea nu începe doar cu metode și materiale noi. Ea începe cu o schimbare de perspectivă a profesorului.Atunci când nu mai considerăm liniștea absolută drept singurul semn al unei clase „disciplinate”, putem accepta discuția matematică. Atunci când nu mai vedem greșeala doar ca pe o eroare care trebuie corectată, putem transforma greșeala într-o oportunitate de învățare. Atunci când nu mai considerăm o singură soluție drept dovada supremă a înțelegerii, putem descoperi diversitatea gândirii elevilor. Iar atunci când avem curajul să întrebăm „Există și o altă cale?”, îi învățăm pe elevi o lecție care depășește matematica.

Îi învățăm că problemele pot fi privite din mai multe perspective. Că un obstacol nu înseamnă neapărat eșec. Că o idee poate fi îmbunătățită. Că întrebările sunt la fel de importante ca răspunsurile. Și că a gândi înseamnă, uneori, să ai curajul de a nu ști încă.

În final, cred că acesta este unul dintre cele mai importante roluri ale profesorului de matematică: nu să ofere elevului toate soluțiile, ci să îi ofere suficientă încredere, suficient spațiu și suficiente provocări pentru ca acesta să înceapă să își construiască propriile soluții.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
2. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., & Pânișoară, I.-O. (2001). *Prelegeri pedagogice*. Iași: Editura Polirom.
3. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
4. Ionescu, M., & Radu, I. (2004). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
5. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Roco, M. (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
7. Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor – posibilități de cunoaștere și educare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Levenson, E., Swisa, R., & Tabach, M. (2018). *Evaluating the potential of tasks to occasion mathematical creativity: definitions and measurements*. Research in Mathematics Education, 20(3), 273–294.

„ȘCOALA CARE INSPIRĂ – CREATIVITATE, EMPATIE ȘI REFLECȚIE PENTRU LUMEA DE AZI”

PROFESOR INV. PRIMAR SIMIONESCU GEORGETA LAURA

LICEUL TEHNOLOGIC NR.1 COMANA-GIURGIU

Anul: 2025-2026

1. ARGUMENT

Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, educația trebuie să depășească transmiterea de informații și să creeze contexte în care elevii să poată gândi liber, să pună întrebări, să propună soluții și să reflecteze asupra propriilor experiențe. Creativitatea devine astfel o competență esențială, iar reflecția pedagogică îi permite profesorului să își adapteze permanent metodele la nevoile reale ale elevilor.

Proiectul „Școala care inspiră" urmărește dezvoltarea creativității elevilor prin activități interdisciplinare, colaborative și experiențiale, în care aceștia sunt încurajați să privească problemele actuale din perspective diferite și să construiască soluții originale.

Caracterul umanist al proiectului este susținut prin accentul pus pe empatie, respect, comunicare, cooperare și valorizarea fiecărui elev. Educația devine astfel relevantă atunci când elevul se poate raporta la ceea ce învață prin propria experiență și poate înțelege legătura dintre școală și lumea în care trăiește.

2. SCOPUL PROIECTULUI

Dezvoltarea creativității, gândirii critice, empatiei și capacității de reflecție ale elevilor, prin activități educaționale conectate la realitatea contemporană și prin utilizarea unor metode centrate pe elev.

3. OBIECTIVE

• stimularea exprimării libere și argumentate a ideilor;

• dezvoltarea gândirii creative și critice;

• încurajarea colaborării și comunicării între elevi;

• dezvoltarea empatiei și a responsabilității sociale;

• formarea capacității de autoevaluare și reflecție;

• conectarea cunoștințelor școlare cu situații și probleme reale;

• încurajarea profesorului să reflecteze asupra eficienței propriilor strategii didactice.

4. GRUP ȚINTĂ ȘI DURATA

Grup țintă: elevi din ciclul primar, gimnazial sau liceal, cu adaptarea activităților la nivelul de vârstă.

Durata recomandată: 4 săptămâni.

Modalitate de organizare: activități individuale, în perechi și în echipe.

5. ACTIVITATEA CENTRALĂ – „LUMEA PRIN OCHII MEI”

Elevii sunt invitați să identifice o problemă din lumea actuală care îi preocupă: protecția mediului, utilizarea tehnologiei, relațiile dintre oameni, bullying-ul, schimbările climatice, accesul la educație sau influența rețelelor sociale.

Fiecare echipă alege o temă și răspunde la întrebarea:

„Cum putem contribui noi la o lume mai bună?”

Elevii cercetează problema, discută cauzele și efectele acesteia și formulează idei de soluții. Ulterior, fiecare echipă creează un produs final: poster, machetă, prezentare, videoclip, campanie educațională, poveste digitală, expoziție sau alt produs ales de elevi.

La final, proiectele sunt prezentate în fața colegilor, iar fiecare elev completează o scurtă reflecție despre experiența de învățare.

6. METODE ȘI STRATEGII DIDACTICE

• învățarea bazată pe proiecte;

• brainstorming;

• învățarea colaborativă;

• învățarea prin investigație;

• dezbaterea;

• jocul de rol;

• design thinking;

• învățarea experiențială;

• portofoliul;

• reflecția individuală și de grup.

7. ROLUL PROFESORULUI

Profesorul are rolul de facilitator al învățării. El creează situații în care elevii pot experimenta, pune întrebări și formula soluții, oferă feedback și urmărește progresul fiecărui elev.

Reflecția pedagogică presupune ca profesorul să analizeze permanent ceea ce funcționează, ceea ce trebuie îmbunătățit și modul în care elevii răspund la metodele utilizate. După fiecare activitate, profesorul poate utiliza întrebări precum: „Ce a mers bine?”, „Ce dificultăți au întâmpinat elevii?”, „Cine a avut nevoie de sprijin suplimentar?” și „Ce voi modifica la următoarea activitate?”.

8. ROLUL ELEVULUI

Elevul devine participant activ și creator al propriei experiențe de învățare. El formulează idei, caută informații, colaborează, ia decizii, creează produse și reflectează asupra propriului progres.

Prin această abordare, elevul nu este evaluat doar pentru cantitatea de informații reținute, ci și pentru capacitatea de a utiliza cunoștințele, de a colabora, de a argumenta și de a propune soluții originale.

9. EVALUAREA

Evaluarea este predominant formativă și urmărește atât produsul final, cât și procesul de învățare.

Criterii propuse:

• originalitatea și creativitatea ideilor;

• relevanța soluției propuse;

• implicarea în activitatea de echipă;

• capacitatea de argumentare;

• utilizarea informațiilor;

• calitatea prezentării;

• capacitatea de reflecție asupra propriei activități.

Instrumente de evaluare:

• rubrică de evaluare;

• autoevaluare;

• evaluare între colegi;

• portofoliu;

• jurnal reflexiv;

• feedback oral și scris.

10. EXERCIȚIU DE REFLECȚIE PENTRU ELEVI

La finalul proiectului, fiecare elev răspunde la următoarele întrebări:

1. Ce am învățat nou?
2. Ce idee a fost cea mai importantă pentru mine?
3. Ce contribuție am avut în echipă?
4. Ce dificultate am întâmpinat și cum am depășit-o?
5. Ce aș face diferit dacă aș începe proiectul din nou?
6. Cum pot folosi ceea ce am învățat în viața reală?

11. REZULTATE AȘTEPTATE

Prin implementarea proiectului se urmărește creșterea implicării elevilor, dezvoltarea creativității și a gândirii critice, îmbunătățirea capacității de colaborare și dezvoltarea unei atitudini reflexive față de învățare.

Un rezultat important este schimbarea perspectivei asupra școlii: elevul trebuie să perceapă învățarea ca pe un proces relevant pentru propria viață, iar profesorul să devină un partener în acest proces.

12. CONCLUZIE

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice reprezintă o direcție importantă pentru o educație adaptată complexității lumii actuale. Prin proiecte precum „Școala care inspiră", elevii sunt încurajați să gândească, să creeze, să colaboreze și să reflecteze.

O educație relevantă și umanistă nu înseamnă renunțarea la cunoștințe, ci transformarea acestora în experiențe de învățare cu sens. Atunci când școala oferă elevilor libertatea de a pune întrebări și de a căuta soluții, procesul educațional devine mai apropiat de realitate și mai bine pregătit pentru provocările viitorului.

13. BIBLIOGRAFIE ORIENTATIVĂ

UNESCO – resurse privind transformarea educației și competențele pentru viitor.

OECD – resurse privind competențele, creativitatea și viitorul educației.

European Commission – resurse privind competențele-cheie și educația digitală.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research.

Hattie, J. – lucrări privind învățarea vizibilă și feedbackul.

PROIECT EDUCATIV

DIALOGUL INTERCULTURAL: O NECESITATE A SOCIETĂȚII GLOBALE

Profesor Stanciu Adriana

Liceul Teoretic „Miron Costin”, Iași



Thomas Paine

Instituţia coordonatoare :

Liceul Teoretic ..... cu sediul în ....., strada ..... nr. .....
reprezentată prin director, prof. .....

Director,
Prof. .....

Director adjunct,
Prof. .....

Consilier educativ,
Prof. .....

Parteneri:

1. **Inspectoratul Școlar Județean .....**
2. **Centrul Judeţean de Resurse şi Asistență Educaţională, ...**
3. **Biblioteca .....**

Coordonatori proiect:
Prof. .....

Membri în echipa de proiect:
Prof.....

Prof. .....

Perioada: .....

Domeniul: educaţie civică

Tipul proiectului: local

ARGUMENT

În contextul transformărilor alerte şi imprevizibile cauzate de evenimentele politice, economice şi sociale, omul contemporan trebuie să găsească răspunsuri prompte şi ingenioase la problemele cu care se confruntă: conflictele politice, criza economică, criza sanitară, imigraţia, poluarea.

O soluţie majoră pe care o propunem este îmbunătățirea comunicării, dialogul şi schimbul între persoanele aparţinând unor culturi diferite. În felul acesta, culturile „deschise" se mobilizează şi participă la transformarea celor „închise", tradiţionaliste. Fluxul informaţional asigură conexiunea socială, creând condiţiile pentru afirmarea noului tip uman: atent, exigent, solidar, tolerant, dinamic şi cooperant.

Necesitatea iniţiativelor de educaţie interculturală este prioritară într-o lume suprasaturată de tehnologie, în care evenimentele capătă dimensiuni apocaliptice, profesorul trebuind să-şi asume rolul de a-i sensibiliza pe elevi faţă de diversitatea culturală, depăşind stereotipurile şi prejudecăţile, deschizând astfel calea spre un dialog autentic.

Astfel, „dialogul culturilor" va înlocui „ciocnirea civilizaţiilor", contribuind la asigurarea unui climat de stabilitate şi pace în societate.

SCOP

Promovarea dialogului cu persoane aparţinând altor spaţii culturale ca o condiţie esențială pentru prevenirea şi aplanarea unor conflicte interculturale.

RESURSE

UMANE:

- elevii și profesorii Liceului .....
- membrii Comisiei pentru prevenirea și eliminarea violenței, a faptelor de corupție și discriminării în mediul școlar și promovarea interculturalității
- partenerii care vor acorda consultanță

MATERIALE

Ghiduri de bune practici, postere, desene, broșuri, cărți, alte publicații

Filme, reportaje

TEMPORALE Activităţile din cadrul proiectului se vor desfăşura în conformitate cu planul de activităţi, la data şi locul stabilite prin acordul de parteneriat cu instituţiile partenere.

OBIECTIVE:

- Exersarea abilităților necesare privind conviețuirea pașnică între oameni deschiderea la nou, curiozitatea, dialogul constant, eliminarea prejudecăților, toleranța
- Promovarea respectului, a înțelegerii reciproce prin cunoașterea culturii altor grupuri etnice
- Cultivarea gândirii flexibile şi critice, stimularea curiozităţii epistemice şi lărgirea orizontului cultural al beneficiarilor
- Formarea şi exersarea tehnicilor de argumentare şi contraargumentare
- Dezvoltarea spiritului de colaborare şi de competiţie

ACTIVITĂȚI PROPUSE ÎN CADRUL PROIECTULUI

Nr.crt.	Activitatea desfășurată	Tipul activității	Elevi participanți	Perioada	Coordonatori
1.	*Interculturalism vs multiculturalism*	Activitate diseminare	Elevi din ciclul gimnazial și liceal		Prof. .....
2.	*Abilitățile sociale și rolul lor în modelarea personalității*	workshop	Invitat prof.consilier Tamaș C.		Prof..... Prof.....
3.	*Itinerarii geografice și culturale*	Prezentare ppt	Invitați elevi din ciclul gimnazial		Prof. .....
4.	*Suntem mai toleranți într-o societate multiculturală*	Dezbatere WSS	Membrii Clubului „3D – Dezbatem, Demonstrăm, Descoperim” Invitat prof.consilier		Prof..... Prof.....

5.	*Istoria minorităților din România*	Vizionare film	Elevi din ciclul gimnazial și liceal		Prof..... Prof.....
6.	*Diferențele care ne apropie*	Concurs de desene și afișe tematice	Elevi din ciclul gimnazial		Prof..... Prof.....
7.	*Multilingvism și interculturalitate în context european*	Masă rotundă	Elevi din ciclul liceal Invitat avocat Grigoraș G.		Prof..... Prof.....

REZULTATE AȘTEPTATE

- Cultivarea unei atitudini tolerante față de diversitatea culturală
- Consolidarea colaborării între membrii comunității educaționale în vederea îmbunătățirii comunicării interculturale
- Implicarea responsabilă și activă a elevilor în acțiuni de promovare a dialogului între culturi
- Exersarea abilităților de soluționare a unor conflicte generate de atitudini și comportamente discriminatorii
- Dezvoltarea de parteneriate cu alte școli și implicarea părinților și a altor membri ai comunității în realizarea acestora.

EVALUARE PARȚIALĂ

- Elaborarea unui chestionar în scopul monitorizării evoluției proiectului și identificării unor schimbări în atitudinea elevilor
- Realizarea de materiale ppt, postere, afișe, sloganuri, expoziții (on-line)
- Elaborarea unor articole pentru revista Ecorev

EVALUARE FINALĂ

- Acordarea de premii (cărți) și diplome elevilor care s-au implicat activ în derularea activităților proiectului
- Realizarea unui material on line cu întreaga activitate, în scopul popularizării acesteia în rândul părinților și comunității locale



Bibliografie:

- https://adijudetulsatumare.ro/wp-content/uploads/2026/01/GUIDE_Intercultural-Education_18_09_2025_RO-FINAL.pdf
- https://www.intercultural.ro/wp-content/uploads/2025/08/Ghid-Educatie-Interculturala-web.pdf
- https://asociatiasteasm.ro/ghid-de-bune-practici-renpi-2/
- https://www.agentiaimpreuna.ro/wp-content/uploads/2021/03/Educatia-interculturala-de-la-teorie-la-practica.pdf

FORMARE PROFESIONALĂ EUROPEANĂ A ELEVILOR ȘI PROFESORILOR DE LA COLEGIUL „SPIRU HARET” PLOIEŞTI

Prof. Stroe Sofia, coordonator proiect 2025-1-RO01-KA121-VET-000323282
Colegiul „Spiru Haret”, Municipiul Ploieşti

Elevii și profesorii Colegiului „Spiru Haret” din Ploiești întâmpină toamna anului 2026 cu entuziasm și cu noi planuri de a dezvolta dimensiunea europeană a școlii. Preocuparea pentru acest aspect a fost evidențiată în ultimii doi ani școlari prin implementarea proiectelor din cadrul *Acreditării Erasmus+ în Domeniul* Educației și Formării Profesionale (VET)*,* 2022-1-RO01-KA120-VET-000108907. Până în prezent, 92 de elevi de clasă a XI-a, profil tehnic și 4 cadre didactice au participat la mobilități în Spania și Portugalia.

Experiența dobândită cu ocazia derulării acestor mobilități a motivat echipa de proiect să își continue demersurile privind atingerea obiectivelor vizate de acreditare: dezvoltarea competențelor tehnice de specialitate, pe domeniul de formare profesională pentru 5% din elevii din învățământul tehnologic, anual, până la sfârșitul anului 2027 și dezvoltarea competențelor profesionale a 20 de profesori, aplicabile în contextul alinierii ÎPT la noile standarde de formare profesională, prin mobilități europene, în perioada 2023 - 2027. Astfel, în cei trei ani ai acreditării, s-au desfășurat mobilități de scurtă durată a elevilor (trei săptămâni) și programe de formare - activități de job shadowing care au avut în vedere atingerea obiectivelor propuse.

În cadrul proiectului din anul al III-lea al acreditării Erasmus+ în domeniul Educației și Formării Profesionale (VET), cu valabilitate 31.03.2023 – 31.12.2027, 41 de elevi din clasele a XI-a, profil tehnic și 4 profesori au avut oportunitatea de a participa la mobilități de scurtă durată (3 săptămâni), respectiv la mobilități de tip job shadowing, în Granada, Spania. Experiența a fost una revelatoare, oferindu-le prilejul de a explora diversitatea sistemului educațional european, de a observa metode inovatoare de predare și de a interacționa cu specialiști din domeniul învățământului tehnologic.

În anul școlar 2025-2026, în perioada 02-20.02.2026, 41 de elevi de la diverse calificări tehnice și 4 cadre didactice de la Colegiul „Spiru Haret”, Municipiul Ploiești, au participat la un stagiu de pregătire practică în orașul Granada, în cadrul proiectului ERASMUS- VET-nr. 2025-1-RO01-KA121/KA122-VET-000323282. După o selecție riguroasă, conform procedurii aprobate de consiliul de administrație al colegiului, în scopul dezvoltării competențelor tehnice de specialitate, pe domeniile de formare profesională, au participat elevi din clasele a XI-a, după cum urmează:

a. Domeniul Mecanică:
- 6 elevi, de la calificarea Tehnician mecatronist;
- 9 elevi, de la calificarea Tehnician proiectant CAD;
- 4 elevi, de la calificarea Tehnician mecanic pentru întreținere și reparații.

b. Domeniul Electronică automatizări:
- 17 elevi, de la calificarea Tehnician în automatizări;
- 5 elevi, de la calificarea Tehnician de telecomunicații.

Au fost încheiate 2 Memorandumuri de înțelegere cu următorii agenți economici din zonă: ACACIO ACADEMY S.L., pentru cele două calificări din domeniul Electronică automatizări și cu MLG ELECTROSOLAR GRANADA, S.L., pentru cele trei calificări din domeniul Mecanică.

Proiectul a fost conceput pentru a oferi oportunități de învățare și experiență profesională europeană elevilor prin aprofundarea competențelor specifice calificărilor respective, pentru a facilita mobilitatea forței de muncă, internaționalizarea, dezvoltarea personală și cooperarea între instituții de învățământ și cele de formare profesională. Activitățile de proiect au vizat două componente principale: una profesională și cea de-a doua educativ-culturală.

Prima componentă a vizat formarea profesională de specialitate a elevilor participanți prin completarea şi aprofundarea cunoștințelor, abilităților şi deprinderilor din unitățile de rezultate ale învățării (URÎ) prevăzute de programele şcolare şi SPP-urile specifice celor 5 calificări, după cum urmează:

-URÎ 11-„Montarea sistemelor mecanice pentru transmiterea şi transformarea mişcării", corespunzătoare modulului „Transmisii mecanice şi mecanisme", pentru calificările din domeniul mecanică;

-URÎ 11- „Asigurarea funcţionării sistemelor de reglare automată", corespunzătoare modulului cu acelaşi nume din curriculumul de clasa a XI-a, pentru calificarea Tehnician în automatizări.

-URÎ 11- "Sisteme de operare și aplicații pentru terminale inteligente", corespunzătoare modulului cu acelaşi nume din curriculumul de clasa a XI-a, pentru calificarea Tehnician în telecomunicații.

Astfel, elevii participanți la proiect, sub supravegherea tutorilor desemnați de către firmele din Spania, au desfășurat zilnic activități specifice și lucru în echipă, în vederea dobândiri în condiții reale de muncă a competențelor vizate și adoptarea unui management participativ, punând în practică un concept de învățare organizațională.

Prin participarea la stagiile de practică în parteneriat cu agenții economici europeni, elevii noștri au avut ocazia să își dezvolte competențe profesionale, într-un mediu real, corespunzător standardelor de formare și nevoilor pieței actuale a muncii, prin relaționare, muncă în echipă, comunicare într-o limbă străină, ceea ce le va permite dezvoltarea simultană a competențelor cheie, și, prin urmare, transformarea experienței europene într-un trigger motivațional pentru creșterea performanțelor școlare și finalizarea /completarea studiilor liceale pentru o inserție facilă pe piața muncii. Schimbul intercultural a contribuit la lărgirea perspectivei personale, cristalizării opțiunilor pentru viitor, iar sentimentul prestigiului și profesionalismului dobândit de către elevi, îi va motiva pe aceștia să influențeze/motiveze alți colegi din școală.

Activitatea de învățare a fost coordonata și îndrumată de către tutorii de stagiu, aceștia realizând monitorizarea și evaluarea rezultatelor, certificate prin acordarea documentelor de mobilitate Europass.

Cea de-a două componentă a avut în vedere latura cultural-educativă, realizată prin explorarea spațiului istorico- geografic local, prin activități de socializare, vizite și excursii în Spania, regiunea Andalusia: Malaga; Cordoba; Sevilla; Granada; dar și în Gibraltar.

Activitățile de proiect s-au finalizat prin integrarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor practice dobândite în realizarea și susținerea unor teste lingvistice și de specialtate concepute și realizate pe diferite teme.

Rezultatul implementării proiectului pentru cei 41 de elevi ai școlii, a fost valoarea adăugată la dezvoltarea personală, dezvoltarea profesională, îmbunătățirea competențelor lingvistice, dezvoltarea interculturală, implicarea în activități de voluntariat, adaptarea la noi structuri organizaționale și de management, însușirea și aplicarea competențelor sociale și civice prin relaționarea eficientă la locul de stagiu, cu colegii, învățarea responsabilității și punctualității, dezvoltarea empatiei și toleranței.

S-au înregistrat îmbunătățiri și la nivel de management instituțional prin consolidarea componentei de dezvoltare europeană, materializată în 2 modele de Memorandumuri de Înțelegere și 2 acorduri de parteneriat.

În urma desfășurării acestui proiect, Colegiul „SPIRU HARET", Municipiul Ploiești, va oferi pieței muncii absolvenți cu experiența unei pregătiri în străinătate, cu competențe, abilități și atitudini dobândite în condiții reale de activitate, într-un cadru mai performant, aplicate pe inovațiile tehnice din domeniul mecanic respectiv, automatizări, care să le faciliteze ocuparea, după absolvire, a unui loc de muncă pe piața globală a muncii, implicarea lor ca cetățeni responsabili și activi în societate și încurajarea lor pentru continuarea învățării.

În urma exemplului de bună practică prezentat, putem desprinde concluzia că parteneriatele educaționale cu operatori economici creează un mediu favorizant pentru formarea profesională inițială și reprezintă o adevărată bază pentru adaptarea actului educațional la realitățile vieții

contemporane, pentru o economie competitivă. Este important ca absolvenții învățământului profesional și tehnic să aibă capacitatea de a demonstra competențele profesionale în condiții reale de muncă, permițând astfel reducerea perioadei de tranziție de la școală la locul de muncă și diminuarea eforturilor agenților economici pentru integrarea profesională a acestora.

În cadrul aceluiași proiect, în perioada 22–26.06.2026, 3 cadre didactice care predau discipline de specialitate, împreună cu directorul adjunct au participat la o mobilitate de tip Job Shadowing în Granada, Spania. Obiectivul principal a fost observarea directă a metodelor de lucru moderne și integrarea noilor tehnologii în educația vocațională.

Această mobilitate a fost organizată urmărind trei direcții de formare și anume:

-Energie Verde și Sustenabilitate (MLG Electrosolar) - Participanții au explorat potențialul energiilor regenerabile, studiind tehnologii de ultimă generație pentru sistemele fotovoltaice. Focusul a fost pus pe strategii de eficientizare a consumului energetic, cunoștințe ce vor fi integrate în noile module de sustenabilitate ale colegiului.

-Proiectare Digitală (ATIGRA) - Această etapă a consolidat dimensiunea tehnică prin utilizarea avansată a software-ului Auto-CAD în planificarea rețelelor electrice. Profesorii au analizat corelarea directă între schemele digitale și execuția din teren, asigurând un flux de lucru modernizat pentru instruirea elevilor.

-Digitalizarea Educației (Genially) - Pentru a răspunde nevoilor generației actuale, echipa a lucrat intensiv pe platforma Genially. Scopul a fost transformarea datelor tehnice rigide în resurse didactice interactive și vizual atractive, capabile să dinamizeze cursurile predate la clasă.

Prin aceste mobilități, elevii și profesorii participanți au acumulat cunoștințe valoroase despre sistemul educațional european, deschiderea către o educație de calitate, adaptabilitate și conexiune, exemple de bune practici, pe care le vor disemina în comunitatea educațională din România.

Bibliografie:

Formular de aplicație – Colegiul Spiru Haret Ploiești, octombrie 2022, KA120-VET - Erasmus accreditation in vocational education and training

Test de evaluare- clasa a XII-a

Integrala definită- filiera tehnologică

Stroiu Aurora

Colegiul de Industrie Alimentară"Elena Doamna", Galați

Varianta1

1. Se consideră funcția $f:R\to R, f(x)=3x^2+1$.

a) Arătați că $\int_0^2 (f(x)-1)dx=8$. 10p.

b) Arătați că $\int_0^1 \frac{6x}{f(x)}dx=2ln2$. 10p.

c) Determinați numărul real a pentru care $\int_0^3 f\left(\sqrt{x}\right)dx=a+\frac{7}{2}$. 20p.

2. Se consideră funcția $f:R\to R, f(x)=(2-x)e^x$.

a) Arătați că $\int_{-1}^1 \frac{f(x)}{e^x}dx=4$. 10p.

b) Arătați că $\int_0^1 f(x)dx=2e-3$. 10p.

3. Se consideră funcția $f:R\backslash\{-3,3\}\to R, f(x)=\frac{1}{x^2-9}$.

a) Arătați că $\int_0^3 \frac{1}{f(x)}dx=-18$. 10p.

b) Calculați $\int_0^1 (x-3)f(x)dx$. 10p.

c) Să se determine aria suprafeței delimitate de axa ox, graficul funcției f și dreptele de ecuație $x=4$ și $x=5$. 10p.

Varianta 2

1. Se consideră funcția $f: R \to R, f(x) = 3x^2 + 1$.

a) Arătați că $\int_0^2 (f(x) - 1)dx = 8$. 10p.

b) Arătați că $\int_0^1 \frac{6x}{f(x)} dx = 2ln2$. 10p.

c) Determinați numărul real a pentru care $\int_0^3 f(\sqrt{x})dx = a + \frac{7}{2}$. 20p.

2. Se consideră funcția $f: (-3, \infty) \to R, f(x) = \frac{2x}{x+3}$.

a) Calculați $\int_{-1}^1 f(x) \cdot (x + 3)dx$. 10p.

b) Arătați că $\int_1^5 \frac{1}{x} \cdot f(x)dx = ln4$. 10p.

3. Se consideră funcția $f: R\backslash\{-3,3\} \to R, f(x) = \frac{1}{x^2-4}$.

a) Arătați că $\int_0^2 \frac{1}{f(x)} dx = -\frac{16}{3}$. 10p.

b) Calculați $\int_0^1 (x - 2)f(x)dx$. 10p.

c) Să se determine aria suprafeței delimitate de axa ox, graficul funcției f și dreptele de ecuație $x = 3$ și $x = 4$. 10p.

La toate subiectele scrieți rezolvările complete.

Se acordă 10 de puncte din oficiu. Timp de lucru este de 50 minute.

Bibliografie:

1. Burtea, M., Manual de matematică clasa a XII-a, Ed.Carminis, Pitești , 2007.

2. Ganga, M. – Algebra, Manual pentru clasa a XII-a, Ed.Mathpress, Ploiești, 2000.

3. Ghid de pregătire bacalaureat matematică M_tehnologic, Ed.Delfin, 2014.

ÎNVĂȚAREA PRIN PROIECT – STUDIU DE CAZ PRIVIND IMPLICAREA ȘI CREATIVITATEA ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Surdu Mădălina-Nicoleta
Școala Gimnazială "Ion Conea" Coteana

Rezumat

Studiul de caz urmărește modul în care utilizarea unei activități de învățare prin proiect poate susține implicarea, cooperarea și creativitatea elevilor din ciclul primar. Demersul a fost construit în jurul unei situații apropiate de viața copiilor – proiectarea unei „școli prietenoase cu natura”. Activitatea a combinat observarea, documentarea, lucrul în echipă, realizarea unui produs și prezentarea acestuia. Analiza se bazează pe observația pedagogică, produsele elevilor și reflecția finală. Rezultatele descriptive indică o participare mai activă, o diversificare a ideilor și o mai bună argumentare a soluțiilor. Studiul nu urmărește generalizarea statistică, ci ilustrează valoarea unei intervenții pedagogice creative și oferă repere care pot fi adaptate altor colective de elevi.

Cuvinte-cheie: studiu de caz, învățare prin proiect, creativitate, cooperare, elev, reflecție.

1. Contextul și problema urmărită

În activitatea didactică poate apărea situația în care elevii rezolvă corect sarcinile de rutină, dar participă mai puțin atunci când li se solicită explicații, inițiativă sau soluții personale. Pornind de la această observație pedagogică, a fost proiectată o activitate în care elevii să aibă un rol activ în definirea și realizarea produsului final.

Studiul de caz prezintă un demers didactic construit pentru un colectiv de elevi din învățământul primar. Pentru protejarea identității, nu sunt utilizate nume reale, iar descrierea este formulată la nivel de grup. Scopul este analiza procesului de învățare și a efectelor pedagogice observabile.

2. Obiectivele studiului

Obiectiv general: identificarea unor modalități prin care învățarea prin proiect poate stimula participarea activă și exprimarea creativă a elevilor.

Obiective specifice: dezvoltarea capacității de a formula idei și soluții; stimularea cooperării; exersarea argumentării; aplicarea unor cunoștințe în contexte practice; dezvoltarea capacității de reflecție asupra propriei activități.

3. Descrierea intervenției pedagogice

Activitatea a pornit de la întrebarea: „Cum ar arăta o școală în care învățăm și avem grijă de natură în același timp?”. Elevii au fost organizați în echipe. Fiecare echipă a primit sarcina de a propune elemente pentru o școală prietenoasă cu natura și de a realiza un produs vizual însoțit de explicații.

În prima etapă, elevii au identificat probleme și nevoi: economisirea energiei și a apei, colectarea selectivă, folosirea spațiilor verzi, reducerea risipei și crearea unor spații plăcute pentru învățare. În etapa de explorare, au discutat soluții și au selectat ideile pe care le-au considerat realizabile. A urmat realizarea produsului – poster, machetă sau schiță –, iar fiecare echipă și-a prezentat soluțiile.

Rolul cadrului didactic a fost de facilitator: a formulat întrebări, a clarificat cerințele, a sprijinit organizarea muncii și a oferit feedback. Nu a impus o singură soluție, astfel încât elevii să poată construi produse diferite, dar raportate la aceleași obiective.

4. Metode și instrumente de colectare a datelor

Instrument	Ce a fost urmărit	Exemple de indicatori
Observația pedagogică	Implicarea în activitate	Inițiativă, cooperare, perseverență
Analiza produselor	Calitatea și diversitatea soluțiilor	Idei originale, coerență, aplicabilitate
Prezentarea orală	Capacitatea de argumentare	Claritate, justificarea alegerilor
Reflecția finală	Conștientizarea învățării	Ce am învățat? Ce a fost dificil?

5. Rezultate și interpretare

Observațiile realizate pe parcursul activității au indicat o participare mai vizibilă a elevilor în comparație cu situațiile în care sarcina este strict individuală și are un singur răspuns. Elevii au formulat soluții diferite pentru aceeași problemă, au negociat ideile în cadrul echipei și au fost nevoiți să explice de ce au ales anumite variante.

Un aspect important a fost apariția unor contribuții din partea unor elevi care, în activitățile obișnuite, se exprimă mai puțin. Posibilitatea de a contribui prin desen, construcție, organizare sau prezentare a permis valorificarea unor puncte forte diferite. În același timp, au apărut și dificultăți: unele echipe au avut nevoie de sprijin pentru împărțirea responsabilităților, iar unele idei inițiale au fost prea generale și au necesitat reformulare.

Reflecția finală a evidențiat faptul că elevii au asociat activitatea nu doar cu realizarea produsului, ci și cu colaborarea. Pentru cadrul didactic, această etapă a oferit informații utile despre strategiile de lucru ale elevilor și despre nivelul lor de autonomie.

6. Discuții

Rezultatele descriptive susțin ideea că o sarcină autentică, cu finalitate vizibilă, poate crește implicarea elevilor. Nu produsul în sine constituie elementul central, ci procesul prin care elevii observă o problemă, formulează ipoteze, aleg soluții, le discută și le prezintă. Astfel, aceeași activitate poate integra competențe de comunicare, cooperare, gândire critică și creativitate.

Totuși, studiul are limite. Nu a fost utilizat un design experimental, iar observațiile sunt dependente de context și de interpretarea pedagogică. De asemenea, durata unei singure intervenții nu permite concluzii despre efecte pe termen lung. Pentru cercetări ulterioare ar fi utilă repetarea activităților pe o perioadă mai lungă și utilizarea unor instrumente de evaluare mai sistematice.

7. Concluzii și recomandări

Studiul de caz evidențiază faptul că învățarea prin proiect poate crea un context favorabil exprimării ideilor și cooperării. Atunci când elevilor li se oferă o problemă relevantă, libertate în alegerea soluției și criterii clare pentru produsul final, aceștia pot deveni mai activi și mai responsabili pentru propria învățare.

Se recomandă utilizarea periodică a unor sarcini autentice, adaptate vârstei, precum și introducerea reflecției după activitate. Cadrul didactic poate urmări nu doar „ce a făcut elevul”, ci și „cum a ajuns la soluție”, „cum a colaborat” și „ce a învățat din proces”. În acest fel, evaluarea devine parte a învățării, iar creativitatea poate fi susținută prin feedback și prin oportunități repetate de aplicare.

BIBLIOGRAFIE

1. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39–43.
2. Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning. ASCD.
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. Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation.

Chimia responsabilă: Jocul de rol ca punte între știință, etică și societate

Autor: Szasz Enikő Erzsébet
Funcția: Profesor de chimie, Colegiul Naţional "Andrei Mureșanu"-Dej

Într-o lume marcată de transformări tehnologice rapide și provocări ecologice fără precedent, educația nu mai poate fi redusă la simpla transmitere de formule abstracte și algoritmi rigizi. Pentru ca școala să rămână o instituție relevantă, ea trebuie să își asume o paradigmă umanistă, capabilă să cultive spiritul critic, responsabilitatea socială și creativitatea elevilor. În acest context, chimia – privită adesea ca o disciplină pur tehnică – devine un teren fertil pentru reflecție și interconectare. Cum putem transforma o lecție clasică despre acizi, baze și reacții de neutralizare într-o experiență vie, ancorată în complexitatea realității contemporane? Răspunsul rezidă în trecerea de la experimentul de tip „rețetă" la strategii didactice active, precum jocul de rol reflexiv.

Prezentul eseu propune un studiu de caz pedagogic centrat pe simularea unui accident ecologic, un demers conceput special pentru nivelul liceal. Obiectivul central nu este doar asimilarea conceptelor chimice fundamentale (pH, stoichiometrie, echilibre în soluții apoase), ci și dezvoltarea unei gândiri sistemice, în care știința se intersectează direct cu etica, ecologia și economia.

Scenariul didactic: „Procesul Chimic" și managementul deșeurilor

Punctul de plecare al activității îl reprezintă o situație de criză ipotetică: o fabrică industrială deversează accidental o cantitate masivă de reziduuri acide (acid clorhidric) într-un râu din proximitatea unei comunități, periclitând grav biodiversitatea locală și calitatea apei potabile. Elevii nu mai sunt spectatori pasivi ai unui fenomen descris în manual, ci devin actori direct implicați în gestionarea acestei crize, fiind împărțiți în trei grupuri cu interese și perspective divergente.

Primul grup este cel al **chimiștilor de mediu**. Sarcina lor este pur științifică, dar cu un impact vital: aceștia prelevează și analizează probe fictive de apă, determină gradul de aciditate (pH-ul) și au responsabilitatea de a propune soluția optimă de neutralizare chimică. Provocarea constă în alegerea reactivului potrivit. Folosirea carbonatului de calciu ($CaCO_3$) sau a hidroxidului de calciu ($Ca(OH)_2$? Elevii trebuie să calculeze cu precizie stoichiometrică cantitățile necesare, înțelegând că o subdozare lasă apa toxică, în timp ce o supradozare ar alcaliniza excesiv ecosistemul, generând un nou dezastru ecologic.

Al doilea grup reprezintă **managementul fabricii și juriștii**. Perspectiva lor introduce în ecuație realismul economic și presiunea timpului. Ei caută soluții rapide și minimizarea costurilor financiare, fiind puși în situația de a pune în balanță profitul industrial și responsabilitatea socială.

În cele din urmă, al treilea grup reunește **activiștii de mediu și reprezentanții comunității locale**. Rolul lor este de a taxa derapajele, de a analiza impactul pe termen lung asupra faunei și de a cere măsuri concrete de remediere și prevenție.

Dincolo de formule: Reflecția ca vector educațional

Magia acestui demers nu se oprește la finalul dezbaterii, ci se consolidează în etapa de reflecție – atât a elevilor, cât și a cadrului didactic. Într-o etapă ulterioară argumentării, elevii sunt ghidați să completeze jurnale scurte de autoreflecție, răspunzând la întrebări care sparg tiparele evaluării clasice: *„Cum au influențat calculele noastre matematice decizia comunității?"* sau *„Ce am simțit când argumentul economic s-a izbit de cel ecologic?"*.

Din perspectivă pedagogică, acest exercițiu impune o mutație fundamentală în rolul profesorului. Acesta părăsește jilțul de „sursă supremă de informație” și devine un facilitator al învățării, un moderator al conflictelor cognitive și un mentor. Reflecția mea pedagogică, ca profesor de chimie, s-a concentrat pe modul în care elevii gestionează ambiguitatea lumii reale: au înțeles ei că o reacție chimică scrisă pe tablă are ecou direct în viața unei comunități? Au reușit să colaboreze dincolo de orgoliile de grup?

Concluzie: O educație pentru viitor

Implementarea unui astfel de studiu de caz demonstrează că științele exacte nu sunt rupte de valorile umane. Prin intermediul jocului de rol și al investigației, chimia își recapătă dimensiunea sa profund umanistă. Elevii nu mai memorează noțiuni pentru a trece un test, ci folosesc cunoașterea științifică ca pe un instrument de auto-apărare civică și de rezolvare a unor probleme globale complexe. Cultivarea creativității în designul soluțiilor și stimularea reflecției etice sunt reperele de care liceenii de astăzi au nevoie pentru a deveni cetățenii responsabili de mâine. Într-o lume complexă, chimia predată cu sens nu doar că explică materia, ci ajută la modelarea caracterelor.

Cultivarea creativității și reflecției pedagogice prin Resurse Educaționale Deschise (RED): O analiză aplicată pe lecția „Pământul în Sistemul Solar”

Digitalizarea umanistă în fața complexității lumii actuale

Tranziția către o educație relevantă în secolul XXI nu presupune doar dotarea tehnologică a școlilor, ci o schimbare profundă de paradigmă pedagogică. În contextul unei lumi hiper-complexe, digitalizarea nu trebuie să devină un instrument de mecanizare a predării, ci un catalizator al dimensiunii umaniste a educației. Resursele Educaționale Deschise (RED) și platformele moderne de autorat digital oferă cadrul ideal pentru această transformare, devenind punți între designul tehnologic inovator și dezvoltarea gândirii critice.

Pentru ca o resursă digitală să depășească statutul de simplu manual scanat, ea trebuie să stimuleze creativitatea elevului și să provoace reflecția pedagogică a profesorului. Prezentul articol analizează modul în care aceste două repere pot fi cultivate practic, luând ca studiu de caz lecția digitală interactivă „Pământul în Sistemul Solar”.
(https://view.livresq.com/view/69270dd2507a550009c77c3d/#)

1. De la consum pasiv la explorare creativă

Tradițional, cosmografia și geografia fizică erau predate prin memorarea sterilă a unor date: distanțe, ordinea planetelor sau definiții rigide. O resursă de tip RED bine concepută reabilitează creativitatea, definind-o nu ca pe un simplu ornament estetic, ci ca pe o abilitate fundamentală de explorare și conectare a cunoștințelor.

În cazul lecției analizate, stimularea creativității se manifestă prin designul interactiv al învățării:

- **Gândirea divergentă prin modelare:** Elevul nu doar citește despre forma de geoid a Pământului sau despre mișcarea de revoluție, ci interacționează cu simulări și animații dinamice. Creativitatea cognitivă este activată în momentul în care elevul este provocat să coreleze elemente abstracte (cum ar fi înclinarea axei terestre de 23,5°) cu fenomene concrete din viața sa cotidiană, precum succesiunea anotimpurilor sau logica anului bisect.
- **Multimodalitatea ca formă de exprimare:** Resursa integrează textul, imaginea, mișcarea și secvențele de autoevaluare prin quiz-uri interactive. Acest construct respectă principiul umanist al recunoașterii ritmurilor și stilurilor individuale de învățare. Elevul își poate folosi propriul filtru conceptual (vizual, logic sau analitic) pentru a asimila complexitatea mecanicilor cerești, transformând un conținut științific rigid într-o experiență personală de descoperire.

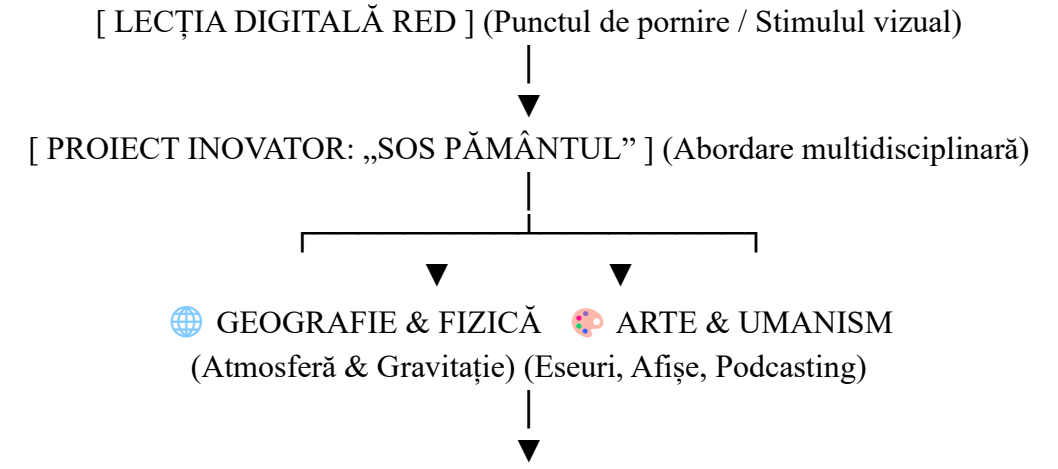
2. Lecția RED ca oglindă a reflecției pedagogice

Unul dintre cele mai mari avantaje al unei Resurse Educaționale Deschise este flexibilitatea sa digitală. Spre deosebire de manualul tipărit, o lecție digitală interactivă destabilizează rutina predării tradiționale ex-cathedra și îl propulsează pe cadrul didactic în rolul de practician reflexiv. Folosind ca suport lecția „Pământul în Sistemul Solar”, profesorul parcurge trei etape esențiale ale managementului reflexiv:

- **Reflecția pre-acțiune (Proiectarea):** Înainte de a intra în clasă, profesorul analizează structura RED-ului. Întrebările critice pe care și le pune sunt axate pe sens: *„Cum pot folosi acest material digital nu pentru a preda mai repede, ci pentru a asculta mai mult elevii?”*, *„Cum pot transforma secțiunea despre fazele Lunii și fenomenul de maree într-o dezbatere profundă despre legăturile invizibile care guvernează planeta noastră?”*
- **Reflecția în acțiune (Facilitarea):** În timpul orei, profesorul nu mai este singura sursă de informație din clasă; platforma digitală preia funcția de transmitere brută a datelor. Profesorul se eliberează de povara discursului liniar și capătă libertatea de a monitoriza în timp real reacțiile și nevoile elevilor. Dacă observă că un quiz interactiv privind diferențele dintre planetele terestre și cele gazoase generează confuzie, el poate opri parcursul prestabilit pentru a lansa o mini-cercetare spontană în grup. Tehnologia devine astfel un suport pentru o pedagogie a prezenței și a adaptabilității.
- **Reflecția post-acțiune (Evaluarea procesului):** După finalizarea activității, profesorul evaluează datele desprinse din interacțiunea elevilor cu platforma. Autoevaluările integrate în lecție (întrebările despre dinamica Soarelui ca stea centrală sau modul în care Luna reflectă lumina) nu sunt folosite pentru ierarhizare, ci ca indicatori de feedback imediat. Aceste date îi permit profesorului să își reconfigureze din mers strategiile pentru orele următoare.

3. Scenariu de bune practici: Integrarea metodologică a lecției în spirit umanist

Pentru a ancora această resursă în complexitatea reală a lumii actuale, propunem un scenariu didactic bazat pe transformarea lecției RED dintr-un instrument de studiu individual într-o experiență colectivă de învățare bazată pe fenomene:



1. **Faza de provocare (Gândirea critică)**
   Profesorul deschide lecția RED pe secțiunea care tratează unicitatea Pământului în Sistemul Solar. În loc să enumere caracteristicile de pe ecran, lansează o întrebare deschisă: *„Dacă atmosfera Pământului ar deveni la fel de densă și toxică precum cea a planetei Venus, ce măsuri*

imediate ar trebui să luăm pentru supraviețuirea comunității noastre?" Elevii explorează datele din resursă pentru a-și extrage argumentele științifice.

2. **Faza de co-creare (Creativitatea aplicată)**
   Elevii sunt organizați în echipe multidisciplinare. Folosind informațiile din lecție despre „zona locuibilă", mișcările terestre și importanța apei, aceștia au sarcina de a crea un „Manifest multimedia pentru protejarea unicei planete vii". Echipele pot alege forma de exprimare: scrierea unor eseuri filosofice despre responsabilitatea cosmică a umanității, conceperea unui podcast digital sau desenarea unor hărți conceptuale complexe.
3. **Faza de evaluare reflexivă (Metacogniția)**
   La finalul activității, prin utilizarea quiz-urilor interactive, accentul se mută de pe nota finală pe analiza calitativă a erorilor. De exemplu, dacă un elev greșește interpretarea formei de geoid (alegând opțiunea sferei perfecte), profesorul folosește explicația oferită automat de platformă pentru a deschide o discuție despre modul în care mișcarea de rotație generează formă – o lecție transdisciplinară profundă despre cauză și efect în sistemele dinamice.

Concluzie: Resursa deschisă, mintea deschisă

Studiul de caz aplicat pe lecția digitală „Pământul în Sistemul Solar" demonstrează că Resursele Educaționale Deschise sunt elemente vii dintr-o nouă ecologie a învățării. Ele nu înlocuiesc profesorul, ci îl eliberează de sub dictatul rutinei mecanice, oferindu-i spațiul psihopedagogic necesar pentru a exersa reflecția.

În mod simetric, digitalizarea axată pe valori umaniste le oferă elevilor libertatea de a greși, de a explora și de a co-crea, transformând o lecție clasică de geografie cosmică într-un manifest conștient despre fragilitatea casei noastre în Univers. Relevanța educației actuale rezidă tocmai în această capacitate de a utiliza tehnologia digitală pentru a ne reaminti, în mod paradoxal, de valorile fundamentale care ne fac profund umani.

Anexă: Instrument de lucru pentru cadrele didactice

Fișă de autoreflecție pentru utilizarea resurselor digitale (RED)

Se completează de către profesor după finalizarea activității didactice pentru a asigura o evaluare calitativă a propriei practici.

1. **Dimensiunea Tehnologică vs. Pedagogică**

Pe parcursul utilizării lecției interactive, atenția mea s-a concentrat mai mult pe funcționarea tehnică a platformei sau deblocarea unor sensuri și conexiuni profunde la elevi?

2. **Managementul Controlului**

În ce momente ale lecției digitale am reușit să cedez controlul comunicării către elevi, permițându-le să exploreze independent și să colaboreze?

3. **Stimularea Creativității**

Cum a facilitat structura interactivă a acestei resurse trecerea elevilor de la simplul statut de consumatori de conținut digital la cel de creatori de idei sau soluții?

4. **Valorificarea Erorii**

Cum am reacționat în momentul în care elevii au selectat opțiuni incorecte în quiz-urile interactive? Am folosit feedback-ul oferit de resursă pentru a genera reflecție sau doar pentru a bifa un răspuns corect?

5. **Impactul Umanist**

Ce element din această lecție digitală a reușit să provoace o schimbare de atitudine, o emoție sau o reflecție personală a elevilor asupra complexității lumii în care trăiesc?

Bibliografie:

1. **Székely-Varga B.** - A Föld a Naprendszerben. Resursă Educațională Deschisă, platforma LIVRESQ. /#https://view.livresq.com/view/69270dd2507a550009c77c3d/# - accesat la 30.08.2026
2. **Bauman, Z.** (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
3. **Cucoș, C.** (2006). *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
4. **Cucoș, C.** (2018). *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom.
5. **Iucu, R.** (2006). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional.
6. **Malaguzzi, L.** (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini*. În Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex Publishing.
7. **Morin, E.** (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
8. **Noveanu, D., & Noveanu, N.** (2007). *Modele de integrare a TIC în educație*. București: Institutul de Științe ale Educației.
9. **Pânișoară, I.-O.** (2017). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura Polirom.
10. **Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
11. **UNESCO** (2019). *Open Educational Resources (OER) Recommendation*. Paris: UNESCO.

Autor:

prof. înv. prim. **Székely-Varga Béla,**
*Școala Gimnazială "**Traian**" - Târnăveni*

WORKSHEET

Snowy – a special horse!



Welcome to Snowy's world!

Snowy is not a normal horse. He is a magnificent white horse with a shiny coat and a long, beautiful tail. Snowy lives in a secret green valley, but he is special because he has incredible superpowers.

First, Snowy can fly. He spreads his large white wings and flies high into the blue sky faster than a rocket. Second, he can speak to all animals and help them when they are in danger. Finally, his most amazing power is his magic horn. When Snowy touches a broken flower or a sick tree with his horn, they instantly become healthy and beautiful again.

Snowy uses his powers every day to protect nature and keep his forest friends safe. He is a true hero.

Let's start our adventure with this brave horse!

Section 1: True or false challenge

Read the text and decide if the statements are correct or incorrect. You must correct the false statements.

- **Statement 1:** Snowy is a black horse with a long tail.
- **Statement 2:** Snowy can fly faster than a rocket.
- **Statement 3:** Snowy uses his magic horn to hurt other animals.
- **Statement 4:** Snowy can talk to animals.

- **Statement 5:** Snowy lives in a big city.

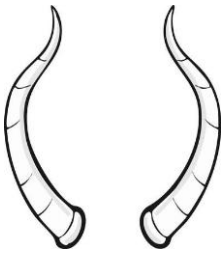
Section 2: Snowy's Visual Vocabulary Match

Match the **Image Number** to the correct **Word (A-E)** and its **Definition (V-Z)**.

Image 1 **Image 2** **Image 3** **Image 4** **Image 5**







Word	**Definition**
A. Rocket	V. A large area of land covered with many trees.
B. Wings	W. A hard, pointed part of the head of an animal.
C. Valley	X. A low area of land between hills or mountains.
D. Horn	Y. A fast space vehicle shaped like a tube.
E. Forest	Z. The body parts that an animal uses to fly.

Section 3: Wh – Question Match

Match the questions on the left with the correct answers on the right based on the story.

▪ **1. Where** does Snowy live?	**C.** His forest friends.
▪ **2. What** colour is Snowy's coat?	**A.** Because he uses his powers to help.
▪ **3. Who** does Snowy protect?	**E.** In a secret green valley.
▪ **4. How** does he heal the trees?	**B.** White and shiny.
▪ **5. Why** is Snowy a hero?	**D.** With his magic horn.

Cum am transformat luna martie într-o poveste despre emoție și învățare. Proiectul „My Mom – My Inspiration"

De ce acest proiect?

Luna martie este perioada în care natura reînvie, iar gândurile noastre se îndreaptă către cele mai importante ființe din viața noastră: mamele, bunicile și surorile noastre.

În perioada **23 februarie - 6 martie 2026**, la Școala Gimnazială Comuna Sălciile, am desfășurat proiectul **„My Mom – My Inspiration"**. Ne-am dorit ca această sărbătoare să nu fie doar despre o simplă felicitare oferită în grabă, ci despre un mod sincer prin care copiii să-și arate dragostea și respectul. În plus, am vrut să le arătăm elevilor că pot folosi tot ce învață la orele de limba română, limba engleză și educație plastică pentru a face un dar din suflet.

Activitățile noastre pas cu pas

1. Primii pași: Descoperirea poveștii (23-27 februarie 2026)

Am început proiectul prin a le povesti copiilor cum a apărut Ziua Internațională a Femeii. Am răsfoit împreună cărți cu poezii, albume de artă și am citit cele mai frumoase citate despre mame. Elevii au fost fascinați să descopere cum a fost văzută femeia de-a lungul timpului în literatură și artă.

2. Atelierul de scris: „Femeia: mama, sora sau bunica…" (26-27 februarie 2026)

Aici, copiii au devenit mici scriitori. Ghidați de profesori, au compus poezii, scrisori pline de emoție și mesaje speciale, combinând limba română cu limba engleză. Formula bilingvă a funcționat de minune: când vine vorba de sentimente curate, copiii învață și folosesc cuvintele în engleză mult mai ușor și cu mai mult drag.

3. Clubul de lectură: „Imaginea mamei în textul literar" (2-3 martie 2026)

În aceste zile, sălile de clasă s-au umplut de muzică și poezie. Copiii au ascultat cântece dedicate femeii și au recitat cu multă sensibilitate textul literar. A fost un moment excelent pentru a le dezvolta curajul de a vorbi în public și de a se exprima liber.

4. Atelierul de pictură: „Pentru Ea – întâlnire cu mamele” (4-6 martie 2026)

Acesta a fost cel mai emoționant moment al proiectului. Clasele s-au transformat în adevărate ateliere de creație unde acuarelele, cartoanele colorate și lipiciul au făcut minuni. Mamele au fost invitate la școală și au lucrat cot la cot cu copiii lor. Împreună au pictat, au realizat felicitări bilingve și mici daruri. Nimic nu se compară cu bucuria de a crea ceva frumos alături de mama ta!

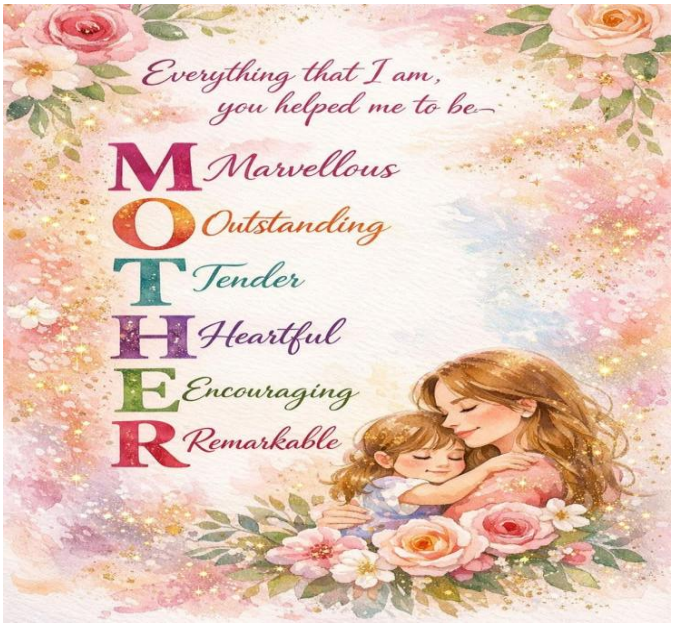
Cum am făcut totul să prindă viață?

Secretul succesului a fost simplitatea și implicarea. Proiectul s-a bazat pe **autofinanțare**. Nu am avut nevoie de bugete mari, ci doar de resursele pe care le aveam deja în școală: cărți din bibliotecă, materiale simple de papetărie și multă imaginație.

Ce am obținut la final?

- **Expoziția din școală:** Holurile Școlii Sălciile s-au transformat într-o galerie de artă plină de desene, postere colorate și felicitări speciale.
- **Amintiri salvate:** Am surprins cele mai frumoase momente în fotografii, pe care le-am împărtășit cu mândrie pe site-ul școlii.
- **O comunitate mai unită:** Cel mai important rezultat nu se vede pe pereți, ci în suflet. Am reușit să aducem familia mai aproape de școală și să le arătăm mamelor cât de mult sunt prețuite și iubite.

Proiectul „My Mom – My Inspiration” ne-a demonstrat că cele mai frumoase lecții sunt cele care pornesc din inimă și se fac împreună.



Studii de caz și exemple de bune practici pentru cultivarea creativității și reflecției pedagogice în învățământul preșcolar

Prof. înv. preșcolar: Tăcutu Dana-Alina
Școala Gimnazială Frâncești, jud. Vâlcea

Introducere

În educația preșcolară, creativitatea se dezvoltă atunci când copilul este implicat în experiențe în care poate alege, experimenta, formula ipoteze și construi soluții. Bunele practici nu presupun abandonarea obiectivelor pedagogice, ci schimbarea modului în care acestea sunt atinse. Educatoarea stabilește cadrul și intenția educațională, iar copilului îi oferă spațiu pentru explorare și exprimare.

Curriculumul pentru educație timpurie din România promovează învățarea activă, educația centrată pe copil, comunicarea și adaptarea intervențiilor la nevoile, interesele și potențialul acestuia. De asemenea, documentul încurajează observarea și documentarea experiențelor de învățare și evaluarea continuă a practicilor profesionale. [1] Aceste principii pot fi concretizate prin studii de caz și activități de tip proiect, care transformă copilul din executant al unei sarcini în participant și coautor al învățării.

Studiul de caz 1 – „O cutie, zece posibilități”

La grupa mare, educatoarea observă că, în activitățile de construcție, copiii urmează aproape întotdeauna modelele oferite de adult. Pentru a stimula autonomia, ea așază la dispoziția copiilor cutii, role de carton, capace, bețe, sfoară, hârtie, conuri și pietricele și formulează o singură întrebare: „Ce putem construi din aceste materiale?”.

Copiii propun o casă, un garaj, un robot, un oraș, o rachetă sau un tren. Pe parcurs, unii își schimbă ideea și combină soluțiile. Educatoarea nu corectează imediat, ci întreabă: „Cum ai putea face acoperișul?”, „Ce s-ar întâmpla dacă ai folosi două cutii?” sau „Cum putem face construcția mai rezistentă?”.

La final, educatoarea reflectează: copiii au fost mai independenți fără un model unic, iar unii dintre cei mai puțin activi în sarcinile tradiționale s-au implicat intens. Concluzia este că materialele deschise și sarcinile fără o singură soluție pot crește inițiativa și participarea.

Studiul de caz 2 – „Povestea care nu avea sfârșit”

Educatoarea citește o poveste până înainte de final și îi invită pe copii să imagineze continuarea. Variantele sunt diferite: personajul se întoarce acasă, găsește un prieten, descoperă o lume nouă sau rezolvă problema împreună cu ceilalți. Copiii pot exprima finalul prin desen, dramatizare, povestire, construcție sau joc cu păpuși.

Valoarea acestei bune practici constă în faptul că nu există un singur răspuns corect. Copilul învață că ideile sale pot fi diferite și totuși valoroase, iar educatoarea poate observa nivelul de exprimare, imaginația, cooperarea și capacitatea de a susține o idee.

Studiul de caz 3 – „Ce se întâmplă dacă...?”

Într-o activitate de cunoaștere a mediului, educatoarea aduce o piatră, o frunză și un burete și întreabă ce cred copiii că se va întâmpla dacă obiectele sunt puse în apă. Înainte de experiment, fiecare copil formulează o ipoteză. După verificare, grupa discută rezultatele și caută alte obiecte pe care să le testeze.

Activitatea dezvoltă curiozitatea, observația, limbajul, gândirea cauzală și capacitatea de a accepta că o predicție poate fi infirmată. Greșeala nu este tratată ca eșec, ci ca punct de plecare pentru o nouă întrebare.

Studiul de caz 4 – „Curtea grădiniței devine laborator”

Interesul spontan al copiilor pentru frunze, insecte și pietre poate deveni un mini-proiect. Întrebarea „Ce putem descoperi în curtea grădiniței?” conduce la observare, fotografiere, desen, clasificare, numărare, măsurare și realizarea unei hărți simple a curții. La final, copiii pot organiza „Muzeul micilor cercetători”, cu desene, fotografii și explicații.
Această situație arată cum o experiență cotidiană poate deveni interdisciplinară și poate integra știința, matematica, limbajul, arta și dezvoltarea socio-emoțională.

Studiul de caz 5 – „Atelierul de natură și creativitate”

Cercetările recente privind dezvoltarea profesională a educatorilor indică valoarea experiențelor din natură, a materialelor deschise și a reflecției. Un program de dezvoltare profesională analizat în 2026 a urmărit modul în care educatorii și-au reconstruit practicile prin integrarea naturii în planificare, organizarea mediului, joc, artă și comunicare. [2]
Adaptarea la grupa preșcolară poate fi simplă: educatoarea organizează un atelier cu frunze, crenguțe, semințe, pietricele, scoarță și conuri. Copiii pot crea personaje, animale imaginare, hărți sau povești vizuale. Important este ca produsele să fie diferite și să exprime ideile copiilor, nu să reproducă un model.

Studiul de caz 6 – „Podul imposibil”

Copiii primesc o problemă: animalele trebuie să ajungă dintr-o parte a râului în cealaltă, fără să treacă prin apă. Au la dispoziție cuburi, bețe, carton, pahare, role și sfoară. Nu există un model.
Activitatea urmează cinci etape: planificare, construcție, testare, îmbunătățire și prezentare. Întrebarea finală – „Dacă ați avea încă zece minute, ce ați schimba?” – mută accentul de pe produsul final pe procesul de gândire. Copiii învață că o soluție poate fi îmbunătățită și că schimbarea strategiei este parte firească a învățării.

Studiul de caz 7 – „Copilul devine coautor al activității”

Educatoarea planifică tema „Animalele pădurii”, dar copiii încep să discute despre un arici observat în apropierea grădiniței. În loc să ignore interesul spontan, educatoarea îl transformă într-o nouă direcție de explorare: „Ce știm despre arici?”. Copiii formulează întrebări, iar activitățile pot include observarea imaginilor, documentare adaptată vârstei, desen, modelaj, poveste, joc de rol, numărare și construirea unei „case pentru arici”.
Aceasta este o formă concretă de reflecție pedagogică: obiectivele nu sunt abandonate, ci traseul de învățare este adaptat intereselor reale ale copiilor.

Bune practici pentru stimularea creativității

Prima bună practică este utilizarea întrebărilor deschise. În loc de „Ce culoare are mărul?”, educatoarea poate întreba „Cum ar putea arăta un măr într-o lume imaginară?”. A doua este formularea problemelor cu mai multe soluții: „Cum putem ajunge de aici până acolo fără să atingem podeaua?”. A treia este folosirea materialelor deschise, precum cutii, role, textile, sfoară, bețe și materiale naturale.
O altă bună practică este acceptarea produselor diferite. În loc ca evaluarea să urmărească asemănarea cu modelul, educatoarea poate întreba „Cum ai gândit?”. La fel de important este timpul pentru explorare. Creativitatea are nevoie de răgaz; intervențiile permanente de tipul „mai repede” sau „nu așa” pot limita experimentarea.

Bune practici pentru reflecția educatoarei

Reflecția poate deveni o rutină de cinci minute la sfârșitul zilei. Educatoarea poate nota: ce i-a interesat cel mai mult pe copii, ce întrebare neașteptată a apărut, unde a observat creativitate, ce intervenție a ajutat și ce va modifica a doua zi. Acest exercițiu simplu transformă experiența cotidiană în dezvoltare profesională.

În aceeași logică, indicatorii de observare a creativității pot include curiozitatea, originalitatea, fluența ideilor, flexibilitatea, elaborarea, inițiativa, perseverența, cooperarea și reflecția. Aceștia nu trebuie folosiți pentru etichetarea copilului, ci pentru înțelegerea progresului și pentru adaptarea mediului educațional.

Exemplu de proiect – „Cum putem face grădinița mai prietenoasă?"

Proiectul pornește de la întrebarea: „Ce putem schimba în grădinița noastră pentru ca tuturor să le fie mai bine?". Copiii observă sala și curtea, identifică nevoi și propun idei: o grădină, un colț de lectură, o casă pentru insecte, mai multe plante sau un traseu de mișcare. După discutarea și alegerea unei idei, copiii planifică materialele, realizează schimbarea și apoi evaluează rezultatul.

Un asemenea proiect dezvoltă autonomia, cooperarea, responsabilitatea și sentimentul de apartenență. Copilul nu mai este doar beneficiar al mediului educațional, ci devine participant la construirea lui.

Tehnologia ca resursă pentru creativitate

Tehnologia poate sprijini creativitatea atunci când este folosită pentru creare, documentare și comunicare: fotografierea procesului de lucru, înregistrarea poveștilor copiilor, realizarea unei povești digitale sau documentarea unei explorări în natură. Ea trebuie să extindă experiența directă, nu să înlocuiască jocul, interacțiunea și explorarea.

În această perspectivă, educatoarea poate folosi tehnologia pentru a păstra urmele învățării: fotografii înainte și după o construcție, înregistrări ale explicațiilor copiilor sau o mică expoziție digitală pentru părinți. Documentarea devine astfel și instrument de reflecție.

Concluzie

Studiile de caz și exemplele de bune practici arată că educația creativă nu înseamnă doar activități artistice. Ea presupune o cultură a grupei în care întrebările sunt valorizate, ideile copiilor sunt ascultate, există mai multe soluții, greșeala poate deveni resursă, copilul poate face alegeri, iar mediul este flexibil. În acest context, educatoarea este simultan observator, cercetător al propriei practici, organizator al mediului și partener de învățare.

O educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale începe printr-o schimbare simplă: în loc să oferim copiilor mereu răspunsul, să le oferim contexte în care să poată căuta răspunsuri. Iar în loc ca educatoarea să privească activitatea doar ca pe ceva ce trebuie „să iasă bine", reflecția o ajută să privească învățarea prin ochii copiilor și să construiască următoarea experiență pornind de la ceea ce a observat.

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale (2019). Curriculum pentru educație timpurie, aprobat prin Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/02.08.2019.

2. Bayraktaroğlu, E., & Cevher Kalburan, N. (2026). Early Childhood Teachers' Reflections on "The Creativity in Teacher's Nature" Professional Development Program. Early Childhood Education Journal, 54(4), 3149–3160.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. 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.
7. Ministerul Educației (2024). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani (RFIDT).

STUDIU DE CAZ. EDUCAȚIA FINANCIARĂ ȘI ANTREPRENORIALĂ A ELEVILOR – DE LA CURRICULUM LA COMPORTAMENT ECONOMIC

Prof. Tănase Camelia

Colegiul Economic „Virgil Madgearu" Galați, România

Rezumat. *Studiul de caz analizează modul în care educația financiară și antreprenorială, integrată în curriculumul unei clase de nivel liceal din domeniul economic, se reflectă în comportamentul economic al elevilor. Intervenția a combinat conținuturi de educație financiară cu activitatea firmei de exercițiu, într-un parcurs de un semestru. Efectele au fost măsurate printr-un instrument aplicat înainte și după intervenție, urmărind atât cunoștințele financiare, cât și atitudinile și intențiile comportamentale ale elevilor. Rezultatele indică o creștere consistentă a competențelor financiare și o deplasare a atitudinilor spre un comportament economic mai responsabil, evidențiind valoarea învățării experiențiale în trecerea de la cunoaștere la comportament.*

Cuvinte-cheie: *educație financiară, educație antreprenorială, firma de exercițiu, comportament economic, învățare experiențială.*

1. Introducere și problematică

Educația financiară a devenit o componentă recunoscută a competențelor necesare vieții adulte, în contextul unei economii în care deciziile privind economisirea, creditarea și consumul au consecințe directe asupra bunăstării individuale. Cu toate acestea, cunoașterea unor concepte financiare nu garantează, prin ea însăși, un comportament economic sănătos. Distanța dintre a ști și a face reprezintă problema centrală a educației financiare și, implicit, a acestui studiu de caz. Întrebarea de cercetare care structurează demersul este: în ce măsură o intervenție educațională care combină conținuturi de educație financiară cu experiența practică a firmei de exercițiu produce modificări nu doar în cunoștințele, ci și în atitudinile și intențiile comportamentale ale elevilor?

2. Metodologia studiului de caz

Studiul a utilizat un design cvasiexperimental de tip pre-test – post-test, aplicat unui grup-clasă. Intervenția s-a desfășurat pe parcursul unui semestru și a cuprins: module de educație financiară (bugetul personal, economisirea și investirea, creditarea responsabilă, protecția consumatorului) și activitatea firmei de exercițiu, în care elevii au parcurs, într-un mediu simulat, etapele funcționării unei întreprinderi – de la constituire și planificarea afacerii până la operațiuni comerciale și financiare. Colectarea datelor s-a realizat printr-un chestionar structurat în trei secțiuni: cunoștințe financiare, atitudini față de economisire și consum, și intenții comportamentale. Instrumentul a fost aplicat identic la începutul și la finalul intervenției, iar rezultatele au fost comparate pentru a evidenția variația.

Notă metodologică. *Valorile prezentate în Tabelul 1 sunt ilustrative pentru structura de raportare și vor fi înlocuite cu datele reale colectate la nivelul clasei. Fiecare autor își asumă răspunderea pentru originalitatea și exactitatea datelor prezentate.*

3. Descrierea intervenției

Componenta de educație financiară a fost proiectată în jurul situațiilor cu care elevii se confruntă efectiv: gestionarea unui buget lunar, evaluarea unei oferte de creditare, compararea unor produse de economisire. Componenta antreprenorială, realizată prin firma de exercițiu, a plasat elevii în roluri funcționale – management, contabilitate, marketing, vânzări – cerându-le să ia decizii economice cu efecte vizibile asupra rezultatelor firmei simulate. Această combinație a urmărit ca noțiunile financiare să fie nu doar învățate, ci și exersate într-un context care solicită asumarea consecințelor deciziilor.

4. Rezultate

Compararea rezultatelor pre-test și post-test evidențiază progrese la toți indicatorii urmăriți. Tabelul 1 prezintă sinteza rezultatelor, exprimate ca scor mediu procentual pe fiecare dimensiune evaluată.

Indicator evaluat	Pre-test	Post-test	Variație
Cunoștințe financiare de bază	52%	84%	+32 p.p.
Atitudine favorabilă economisirii	45%	78%	+33 p.p.
Capacitatea de a întocmi un buget personal	38%	81%	+43 p.p.
Intenția de a compara oferte înainte de decizie	41%	75%	+34 p.p.
Interesul pentru inițiativa antreprenorială	34%	69%	+35 p.p.

Tabelul 1. Rezultate comparative pre-test / post-test (valori ilustrative, a se înlocui cu datele clasei).

Se observă că cele mai mari creșteri s-au înregistrat la indicatorii cu componentă aplicativă puternică – întocmirea unui buget personal și interesul pentru inițiativa antreprenorială – ceea ce susține ipoteza potrivit căreia învățarea experiențială accelerează transferul de la cunoaștere la comportament. Progresul la nivelul atitudinilor, deși mai lent prin natura sa, confirmă faptul că expunerea repetată la decizii cu consecințe simulate modelează, treptat, dispozițiile comportamentale.

5. Discuție: de la curriculum la comportament economic

Rezultatele confirmă o observație recurentă în literatura de specialitate: eficacitatea educației financiare crește semnificativ atunci când conținuturile teoretice sunt însoțite de experiențe practice care solicită luarea de decizii. Firma de exercițiu a funcționat, în acest studiu, ca un mediu de tranziție între cunoaștere și comportament, oferind elevilor ocazia de a exersa deciziile economice fără riscurile reale asociate. Trecerea de la curriculum la

comportament economic nu se produce, așadar, prin simpla transmitere de informații, ci prin proiectarea unor situații de învățare care cer elevului să acționeze economic și să își asume rezultatele acțiunilor sale.

Limitele studiului țin de dimensiunea redusă a grupului și de durata relativ scurtă a intervenției, care nu permit generalizarea și nici măsurarea persistenței în timp a schimbărilor de comportament. Aceste limite deschid o direcție de cercetare ulterioară, orientată spre urmărirea longitudinală a absolvenților.

6. Concluzii

Studiul de caz arată că o intervenție care combină educația financiară cu experiența antreprenorială a firmei de exercițiu produce efecte pozitive nu doar asupra cunoștințelor, ci și asupra atitudinilor și intențiilor comportamentale ale elevilor. Valoarea demersului constă în trecerea explicită de la obiectivul de a ști la obiectivul de a se comporta economic responsabil. Pentru practica didactică, concluzia principală este că educația financiară și antreprenorială își atinge finalitatea atunci când este proiectată ca învățare experiențială, integrată în contexte care solicită decizia și asumarea consecințelor.

Bibliografie

OECD (2020). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? Paris: OECD Publishing.

OECD/INFE (2016). International Survey of Adult Financial Literacy Competencies. Paris: OECD.

Comisia Europeană (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lusardi, A., Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy. Journal of Economic Literature, 52(1), 5–44.

Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT). Metodologia de organizare și funcționare a firmei de exercițiu. București.

Banca Națională a României. Materiale de educație financiară. București.

STUDIU DE CAZ

Cultivarea creativității și a reflecției pedagogice în predarea algebrei – premise pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale

Autor: ȚIGRIȘ NICOLETA LILIANA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ BOLDUR

În contextul provocărilor societății contemporane, profesorul de matematică este chemat să depășească paradigma transmiterii exclusive a cunoștințelor și să creeze contexte de învățare care stimulează creativitatea, reflecția și participarea activă a elevilor. Lucrarea prezintă un studiu de caz bazat pe desfășurarea unei lecții de algebră în care strategiile didactice interactive, învățarea prin cooperare și reflecția asupra propriului demers de învățare au contribuit la creșterea performanțelor școlare și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de matematică. Experiența demonstrează că o educație relevantă îmbină rigoarea științifică cu dimensiunea umană a procesului educativ.

Introducere

Tema simpozionului – **„Cultivarea creativității și reflecției pedagogice ca repere pentru o educație relevantă, umanistă și ancorată în complexitatea lumii actuale”** – invită cadrele didactice să regândească procesul educațional din perspectiva formării unor elevi capabili să gândească critic, să colaboreze și să găsească soluții în contexte diverse.

Deși matematica este asociată frecvent cu rigoarea și algoritmii, aceasta oferă numeroase oportunități pentru dezvoltarea creativității. Rezolvarea unei probleme poate urma mai multe strategii, iar argumentarea soluțiilor stimulează reflecția, autonomia și încrederea elevilor în propriile capacități. Profesorul are misiunea de a transforma lecția într-un spațiu al dialogului, al descoperirii și al învățării autentice.

Contextul studiului de caz

Studiul de caz a fost realizat în cadrul unei lecții de algebră la nivel gimnazial, având ca obiectiv consolidarea competențelor de calcul și dezvoltarea raționamentului matematic.

S-au urmărit:

- dezvoltarea creativității în identificarea strategiilor de rezolvare;
- stimularea reflecției asupra propriului proces de învățare;
- dezvoltarea colaborării și a comunicării matematice;
- creșterea motivației și a rezultatelor școlare.

Desfășurarea activității

Lecția a fost desfășurată la clasa a VII-a, având ca temă **„Reducerea termenilor asemenea și rezolvarea expresiilor algebrice”**.

În locul prezentării directe a algoritmului, elevii au primit următoarea provocare:

„Trei elevi au rezolvat aceeași expresie algebrică folosind metode diferite. Care dintre soluții este corectă? Puteți găsi și o altă modalitate de rezolvare?”

Elevii au lucrat în echipe de câte patru, fiecare grup analizând soluțiile propuse. În timpul activității, profesorul nu a oferit imediat răspunsul corect, ci a adresat întrebări precum:

- „Cum puteți demonstra că metoda voastră este corectă?”
- „Există o variantă mai eficientă?”
- „Ce greșeală ar putea apărea în acest calcul?”
- „Cum ați explica unui coleg rezolvarea?”

Discuțiile dintre elevi au evidențiat faptul că aceeași problemă poate fi abordată prin strategii diferite, iar argumentarea matematică este la fel de importantă ca rezultatul final.

În etapa de reflecție, elevii au completat un bilet de ieșire cu trei enunțuri:

- Astăzi am învățat că...
- Mi-a fost dificil...
- Data viitoare voi încerca să...

Aceste răspunsuri au oferit profesorului informații valoroase privind dificultățile întâmpinate și au permis adaptarea activităților următoare.

Rezultate

Observațiile realizate pe parcursul activității și analiza evaluării formative au evidențiat:

- creșterea participării active a elevilor;
- îmbunătățirea rezultatelor la exercițiile de algebră;
- dezvoltarea capacității de argumentare matematică;
- creșterea încrederii în rezolvarea problemelor;
- dezvoltarea spiritului de colaborare și respect reciproc.

Elevii au manifestat interes pentru identificarea unor soluții diferite și au devenit mai deschiși în exprimarea propriilor idei matematice.

Reflecția profesorului

Analiza activității a evidențiat că elevii au fost mai implicați atunci când au avut libertatea de a explora mai multe modalități de rezolvare. Dialogul matematic și colaborarea au redus teama de a greși, iar feedbackul oferit pe parcursul lecției a crescut încrederea elevilor în propriile capacități.

Experiența confirmă că succesul unei lecții de matematică nu este determinat exclusiv de corectitudinea calculelor, ci și de calitatea întrebărilor adresate, de climatul clasei și de oportunitățile oferite elevilor pentru reflecție și argumentare. Astfel, creativitatea și rigoarea matematică nu se exclud, ci se completează reciproc, contribuind la formarea unor competențe esențiale pentru viața într-o societate complexă și dinamică.

Concluzii

Studiul de caz evidențiază faptul că predarea algebrei poate deveni un context autentic pentru cultivarea creativității și a reflecției pedagogice. Îmbinarea strategiilor interactive cu evaluarea formativă și cu un climat educațional bazat pe respect și încurajare conduce la rezultate școlare mai bune și la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru societatea actuală.

O educație relevantă și umanistă presupune formarea unor elevi capabili să gândească independent, să coopereze și să învețe pe tot parcursul vieții. Profesorul de matematică contribuie la acest demers prin proiectarea unor experiențe de învățare care valorifică atât rigoarea științifică, cât și dimensiunea creativă și reflexivă a actului educațional.

Bibliografie

Cerghit, I. (2023). *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Polirom.

Cucoș, C. (2022). *Pedagogie*. Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2024). *Profesorul de succes*. Polirom.

OECD. (2024). *PISA 2022 Results – Volume III: Creative Thinking*. OECD Publishing.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results – Country Note: Romania*. OECD Publishing.

Ministerul Educației. *Programa școlară pentru disciplina Matematică – gimnaziu*.

PLAN DE EVALUARE LA DISCIPLINA COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

AUTOR: PROF INV PRIMAR TOADER MIRELA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ CRAI NOU

Am ales evaluarea formativă digitală cu feedback imediat pentru că le oferă elevilor șansa de a-și identifica erorile și a le corecta imediat. Sarcina va fi implementată în cadrul orei de Comunicare în limba română, activitatea desfășurându-se individual, fiecare elev o va rezolva pe tablet.

Testul digital realizat prin Google Forms reprezintă o metodă modernă de evaluare formativă care permite verificarea sistematică a nivelului de înțelegere a textului literar. Metoda facilitează diversificarea itemilor, corectarea automată și oferirea feedbackului imediat.

În context formativ, rezultatele sunt utilizate pentru reglarea procesului instructiv-educativ și pentru organizarea activităților de consolidare sau remediere.

Instrumentul digital utilizat este Google Forms, care permite:

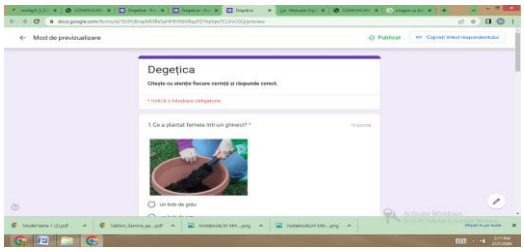
- administrarea testului în format online;
- colectarea automată a răspunsurilor;
- generarea de rapoarte și grafice;
- exportul rezultatelor pentru analiza progresului.

Structura testului Google Forms:

1. Alegere multiplă – Ce a plantat femeia într-un ghiveci?
2. Alegere multiplă – Ce a răsărit din bobul fermecat?
3. Adevărat/Fals – Degețica era cât un copil obișnuit.
4. Răspuns scurt – Scrie două însușiri ale fetiței.
5. Asociere – leagăn / saltea / plapumă.
6. Completare – „Într-o farfurie cu apă plutea, ca o _____.”
7. Ordonare – momentele acțiunii.
8. Alegere multiplă – Cum era glasul Degeticăi?
9. Răspuns scurt – De ce este povestea una fantastică?

Testul este accesat prin link, iar elevii îl completează individual, într-un interval de timp stabilit.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGixph2jVS99UmTptk7F7rT1FsmI_WMpUvZ5J5pxY2DrdSLQ/viewform?usp=publish-editor



Feedbackul digital este oferit prin activarea opțiunii „Transformă în test” și „Publică nota imediat după trimitere”. Elevii primesc automat:

- punctajul obținut (scor din 100);
- răspunsurile corecte pentru itemii obiectivi;
- semnalarea răspunsurilor greșite;
- mesaje de feedback preconfigurate pentru fiecare item.

Pentru itemul de tip paragraf (15 puncte), cadrul didactic oferă feedback individualizat ulterior, utilizând comentarii raportate la criteriile de evaluare stabilite.

Modul de utilizare

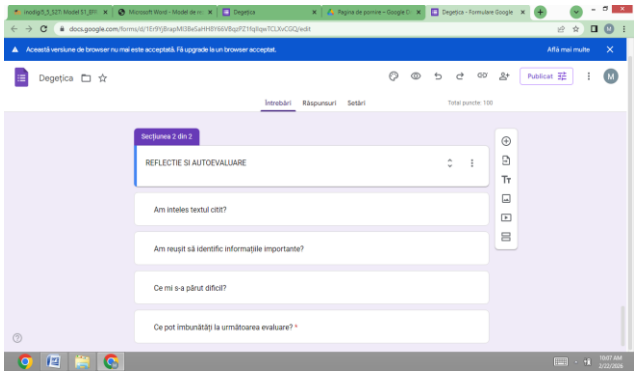
- Elevul completează testul online.
- Primește feedback imediat pentru itemii obiectivi.
- Analizează greșelile și revine asupra conținutului.
- Profesorul completează feedback personalizat pentru itemul argumentativ.
- Se discută rezultatele în clasă, pentru clarificarea dificultăților comune.

Această modalitate susține autoreglarea învățării și dezvoltarea capacității de autoanaliză.

Modalități de reflecție / autoevaluare / feedback

În cadrul evaluării formative realizate prin test digital, sunt integrate două modalități complementare de feedback și reflecție, menite să susțină autoreglarea învățării și monitorizarea progresului elevilor.

1. Modalitate digitală Instrument digital utilizat: Google Forms https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGixph2jVS99UmTptk7F7rT1FsmI_WMpUvZ5J5pxY2DrdSLQ/viewform?usp=header la sectiunea 2 de Reflecție și autoevaluare.



Modalitate de reflecție și autoevaluare – Secțiune reflexivă integrată în formular

În partea finală a testului este inclusă o secțiune fără punctaj, destinată reflecției individuale.

Structura secțiunii:

- Am înțeles textul citit. (Da / Parțial / Nu)
- Am reușit să rezolv majoritatea itemilor.
- Ce mi s-a părut dificil?
- Ce pot îmbunătăți la următoarea evaluare?

Elevii completează această secțiune imediat după test, înainte de transmitere. Răspunsurile sunt analizate de cadrul didactic pentru:

- identificarea percepției elevilor asupra propriei performanțe;
- adaptarea activităților remediale;
- diferențierea sarcinilor de lucru.

Prin corelarea feedbackului digital cu autoevaluarea reflexivă, procesul evaluativ devine unul integrat, orientat spre progres și dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor.

MODEL DE INSTRUIRE DIGITALĂ: GAME-BASED LEARNING

AUTOR: PROF INV PRIMAR TOADER MIRELA
ȘCOALA GIMNAZIALĂ CRAI NOU

Alegerea modelului de instruire digitală

Am ales modelul Game-Based Learning deoarece se potrivește foarte bine nivelului de dezvoltare al elevilor de clasa a II-a. La această vârstă, copiii învață cel mai eficient prin activități dinamice și interactive, iar integrarea jocului în lecțiile de matematică contribuie la menținerea atenției și la creșterea motivației.

În plus, competențele vizate în această lecție, efectuarea corectă a calculelor și aplicarea lor în exerciții, necesită mult exercițiu. Prin joc, această repetare devine plăcută și reduce teama de greșeală.

Game-Based Learning (învățarea bazată pe joc) reprezintă un model de instruire care integrează mecanici și principii specifice jocului: precum provocarea progresivă, feedbackul imediat, regulile clare și recompensele în activități educaționale structurate, cu scopul de a sprijini implicarea activă și învățarea profundă. Acest model valorifică motivația intrinsecă a elevilor și creează contexte autentice de exersare, în care sarcinile cognitive sunt integrate într-o experiență ludică orientată spre atingerea obiectivelor curriculare.

Argumentarea alegerii cu dovezi empirice

Secvență didactică bazată pe Game-Based Learning

Tipul lecției: Recapitulare și consolidare

Tema: Tabla înmulțirii (0–10)

Pentru recapitularea tablei înmulțirii, am organizat o activitate de tip joc digital utilizând proiectorul și o platformă educațională interactivă Wordwall. Chiar dacă elevii nu folosesc dispozitive individuale, proiectarea frontală permite participarea întregii clase și transformă exercițiul repetitiv într-o experiență dinamică.

Activitatea, intitulată „Campionii înmulțirilor”, urmărește consolidarea automatismelor de calcul și verificarea rapidă a nivelului de înțelegere.

Împart clasa în 3–4 echipe pentru a stimula cooperarea și pentru a reduce teama de a greși. Pe ecran sunt afișate exerciții precum:

- $6 \times 4 = ?$

- $7 \times 8 = ?$
- $9 \times 3 = ?$
- $5 \times 6 = ?$

După afișarea fiecărui item, elevii discută câteva secunde în echipă și oferă răspunsul. Selectez varianta indicată, iar aplicația furnizează feedback imediat prin semnale vizuale, confirmând corectitudinea răspunsului. Această reacție rapidă le permite elevilor să își corecteze pe loc eventualele erori.

Pentru a evita participarea pasivă, alternez sarcinile pe echipe cu momente de lucru individual. De exemplu, fiecare elev notează rezultatul pe mini-table și îl arată simultan, ceea ce îmi oferă posibilitatea de a identifica rapid elevii care au nevoie de sprijin.

Variez tipurile de cerințe pentru a menține atenția:

- alegerea rezultatului corect;
- completarea factorului lipsă ($\_\_ \times 7 = 56$);
- identificarea unui calcul greșit;
- rezolvarea unor probleme scurte.

Diferențierea activității

Elevii care stăpânesc bine tabla înmulțirii primesc provocări suplimentare, precum exerciții în lanț sau compunerea unei probleme după un calcul dat. În schimb, elevii care întâmpină dificultăți sunt sprijiniți prin reamintirea strategiilor de calcul — adunarea repetată, gruparea sau utilizarea unui suport vizual.

La final, apreciez implicarea tuturor echipelor, punând accent pe progres și pe efort, nu doar pe câștig.

Analiza provocărilor și soluții

Implementarea acestui model poate aduce anumite provocări. Una dintre ele este tendința elevilor de a se concentra mai mult asupra competiției decât asupra conținutului matematic. Pentru a preveni acest lucru, revin la obiectivele lecției și discutăm strategiile de calcul utilizate.

Entuziasmul generat de joc poate conduce uneori la agitație, motiv pentru care stabilesc reguli clare de participare și alternez momentele dinamice cu activități individuale.

O altă dificultate poate fi accesul limitat la tehnologie. Totuși, această experiență demonstrează că instruirea digitală nu depinde neapărat de existența dispozitivelor individuale.

Utilizarea proiectorului și a unei platforme interactive permite implicarea tuturor elevilor și aduce un plus de interactivitate față de metodele tradiționale.

Utilitatea modelului în învățare

Integrarea jocului digital în recapitularea tablei înmulțirii generează beneficii vizibile.

Elevii sunt mai motivați și reușesc să rezolve într-un timp scurt un număr mai mare de exerciții. Feedbackul imediat facilitează corectarea rapidă a greșelilor și sprijină consolidarea cunoștințelor.

Atmosfera relaxată reduce teama de a răspunde greșit, iar lucrul în echipă dezvoltă comunicarea și sprijinul reciproc. În același timp, profesorul poate identifica mai ușor lacunele și poate interveni punctual.

Activitatea a sprijinit formarea competenței de efectuare corectă și rapidă a calculelor, precum și aplicarea în situații practice.

CAUZELE ŞI EFECTELE ABANDONULUI ŞCOLAR

Prof.ed. timpurie, Toropu Ioana Roxana

Liceul Tehnologic Bâlteni, Gorj

Abandonul şcolar reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării şcolii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obţinerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început. Elevii care abandonează şcoala sunt cei care s-au făcut remarcaţi pentru absenteism şi alte dificultăţi de comportament, pentru care au fost sancţionaţi în repetate rânduri în şcoală.

Efectele abandonului şcolar demonstrează că acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Cei care abandonează şcoala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socio-economice, nici formaţia morală şi civică necesară exercitării rolului de părinte şi celui de cetățean al unei comunități. Fără o calificare, cei care abandonează şcoala sunt viitorii şomeri şi reprezintă, pe termen mediu şi lung, o sursă de dificultăţi sociale şi de pierderi, care depăşesc investiţia cerută de formarea iniţială.

Cauze concrete: - dificultăţile materiale ale familiei, mai ales în cazul familiilor numeroase, dezorganizate, lipsite de resurse, care au probleme în a asigura îmbrăcămintea adecvată tuturor copiilor şi resimt uneori nevoia de forţă de muncă:

-dezorganizarea familiei atrage după sine dificultăţi material;

- factori precum alcoolismul, divorțul sau violența in familie sunt semne ce reprezintă un decizia de abandon;

- climatul familial excesiv de permisiv, sau lipsa de autoritate a părinților , atitudinea despotică sau, din contra, indiferentă a celor care ar trebui sa ofere un șablon comportamental perfect pentru integrarea lină în societate și viață;

- modelul educațional oferit de părinți și frați;.

- intrarea pe piața muncii;

- anturajul de calitate îndoielnică care are influență în cazul elevilor cu un psihic slab, traumatizat sau care doresc să evadeze din tiparele modelului familial impus (anturajul este un factor negativ care poate să determine elevul să consume alcool, să fumeze, să lipsească de la școală, să își însușească obiecte necuvenite furând).

Factorii de natură educațională: -refuzul respectării normelor și regulilor școlare;

-motivație scazută în raport cu școala;

- greșelile cadrelor didactice (de gestionare a unor conflicte, de atitudine și relaționare, de competență sau autoritate), integrarea nesatisfăcătoare în colectivul clasei, calitatea relațiilor cu profesorii sau colegii.

Fenomenul de abandon școlar este destul de des și răspândit în cazul populației de etnie rromă, deoarece este legată de tradiții, obiceiuri respectate cu sfințenie, fără a se ține cont de privarea de educație și efectele pe care le poate avea acest lucru. Aceștia încurajează mariajul timpuriu, lucru care este regăsit și în multe din zonele rurale și împiedică continuarea educației.

Apartenența la un mediu vulnerabil social unde acasă condiții defavorabile spijinirii parcursului școlar.

Abandonul școlar precoce este problematic atât pentru individul în sine, ca entitate, cât și pentru întreaga societate din care acesta face parte.

Efectele au urmări grave nu numai pentru tinerii în cauză, cât și pentru cheltuielile de învățământ deja investite în persoanele respective cu scopul de a ajunge la o finalitate prosperă pentru toată lumea, respectiv inserarea cu succes pe piața muncii și transformarea fiecarei entități într-o parte funcțională a unei societăți coerente. Efectele pe termen lung ale abandonului școlar se reflectă, asupra dezvoltării sociale și creșterii economice. Pentru a putea avansa economic, baza stă în forța de muncă calificată, iar abandonul școlar reprezintă un eșec al integrării sociale al individului. Odată cu creștea nivelului de calificare a persoanei scade probabilitatea de a rămâne fără loc de muncă.

Bibliografie:

Clerget, Stephane, (2008), Criza adolescenței, Editura Trei, București.

Moisin, Anton, (2007), Arta educării copiilor şi adolescenţilor în familie şi în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tatu, Cornelia, Suport de curs: Consiliere şcolară (2009).

CAUZELE ŞI EFECTELE ABANDONULUI ŞCOLAR

Prof.ed. timpurie, Toropu Ioana Roxana

Liceul Tehnologic Bâlteni, Gorj

Abandonul şcolar reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării şcolii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obţinerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început. Elevii care abandonează şcoala sunt cei care s-au făcut remarcaţi pentru absenteism şi alte dificultăţi de comportament, pentru care au fost sancţionaţi în repetate rânduri în şcoală.

Efectele abandonului şcolar demonstrează că acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Cei care abandonează şcoala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socio-economice, nici formaţia morală şi civică necesară exercitării rolului de părinte şi celui de cetăţean al unei comunităţi. Fără o calificare, cei care abandonează şcoala sunt viitorii şomeri şi reprezintă, pe termen mediu şi lung, o sursă de dificultăţi sociale şi de pierderi, care depăşesc investiţia cerută de formarea iniţială.

Cauze concrete: - dificultăţile materiale ale familiei, mai ales în cazul familiilor numeroase, dezorganizate, lipsite de resurse, care au probleme în a asigura îmbrăcămintea adecvată tuturor copiilor şi resimt uneori nevoia de forţă de muncă:

-dezorganizarea familiei atrage după sine dificultăţi material;

- factori precum alcoolismul, divorţul sau violenţa in familie sunt semne ce reprezintă un decizia de abandon;

- climatul familial excesiv de permisiv, sau lipsa de autoritate a părinţilor , atitudinea despotică sau, din contra, indiferentă a celor care ar trebui sa ofere un şablon comportamental perfect pentru integrarea lină în societate şi viaţă;

- modelul educațional oferit de părinți și frați;.

- intrarea pe piața muncii;

- anturajul de calitate îndoielnică care are influență în cazul elevilor cu un psihic slab, traumatizat sau care doresc să evadeze din tiparele modelului familial impus (anturajul este un factor negativ care poate să determine elevul să consume alcool, să fumeze, să lipsească de la școală, să își însușească obiecte necuvenite furând).

Factorii de natură educațională: -refuzul respectării normelor și regulilor școlare;

-motivație scazută în raport cu școala;

- greșelile cadrelor didactice (de gestionare a unor conflicte, de atitudine și relaționare, de competență sau autoritate), integrarea nesatisfăcătoare în colectivul clasei, calitatea relațiilor cu profesorii sau colegii.

Fenomenul de abandon școlar este destul de des și răspândit în cazul populației de etnie rromă, deoarece este legată de tradiții, obiceiuri respectate cu sfințenie, fără a se ține cont de privarea de educație și efectele pe care le poate avea acest lucru. Aceștia încurajează mariajul timpuriu, lucru care este regăsit și în multe din zonele rurale și împiedică continuarea educației.

Apartenența la un mediu vulnerabil social unde acasă condiții defavorabile spijinirii parcursului școlar.

Abandonul școlar precoce este problematic atât pentru individul în sine, ca entitate, cât și pentru întreaga societate din care acesta face parte.

Efectele au urmări grave nu numai pentru tinerii în cauză, cât și pentru cheltuielile de învățământ deja investite în persoanele respective cu scopul de a ajunge la o finalitate prosperă pentru toată lumea, respectiv inserarea cu succes pe piața muncii și transformarea fiecarei entități într-o parte funcțională a unei societăți coerente. Efectele pe termen lung ale abandonului școlar se reflectă, asupra dezvoltării sociale și creșterii economice. Pentru a putea avansa economic, baza stă în forța de muncă calificată, iar abandonul școlar reprezintă un eșec al integrării sociale al individului. Odată cu creștea nivelului de calificare a persoanei scade probabilitatea de a rămâne fără loc de muncă.

Bibliografie:

Clerget, Stephane, (2008), Criza adolescenței, Editura Trei, București.

Moisin, Anton, (2007), Arta educării copiilor şi adolescenţilor în familie şi în şcoală, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Tatu, Cornelia, Suport de curs: Consiliere şcolară (2009).

Învățarea prin proiecte în ciclul primar
– experiențe, provocări și rezultate din activitatea didactică –

Ungureanu Antonia
Școala Gimnazială „Florea Bogdan”, Reghin

Rezumat

Lucrarea prezintă un studiu de caz și un model de bună practică privind învățarea prin proiecte în ciclul primar. Sunt analizate contextul, scopul, obiectivele, etapele, interdisciplinaritatea, rolurile, evaluarea, dificultățile și reflecția cadrului didactic, fără inventarea unor rezultate cantitative.

Cuvinte-cheie

învățare prin proiecte; învățământ primar; bună practică; interdisciplinaritate; creativitate; cooperare; reflecție

1. Introducere

Învățarea prin proiecte oferă un cadru în care elevul poate utiliza cunoștințe din mai multe domenii pentru a răspunde unei întrebări sau pentru a realiza un produs. Cercetările de sinteză asupra învățării bazate pe proiecte evidențiază caracterul său centrat pe elev, orientat spre o problemă sau întrebare și finalizat printr-un produs sau o prezentare (Thomas, 2000). în care elevul poate utiliza cunoștințe din mai multe domenii pentru a răspunde unei întrebări sau pentru a realiza un produs. Pentru ciclul primar, această abordare este valoroasă deoarece permite îmbinarea învățării cu experiența concretă, a cooperării cu responsabilitatea individuală și a creativității cu rigoarea.

Materialul de față este construit ca studiu de caz și exemplu de bună practică. El nu pretinde că prezintă o cercetare cantitativă și nu introduce rezultate statistice care nu au fost măsurate. Propunerea poate fi adaptată și documentată de cadrul didactic în funcție de clasa, nivelul și resursele disponibile.

2. Context și justificare

Într-o clasă primară, elevii diferă prin ritm de lucru, interese, experiențe familiale, nivel de autonomie și modalități de exprimare. O activitate de proiect poate valorifica aceste diferențe prin distribuirea unor roluri și prin crearea unor produse variate.

Necesitatea proiectului pornește de la întrebarea cum poate fi mutat accentul de la reproducerea informației spre utilizarea acesteia. Elevul nu este doar receptor, ci devine participant la definirea unor sarcini, la selectarea informațiilor și la prezentarea rezultatului.

Proiectul este relevant atunci când are o finalitate inteligibilă pentru copil. Produsul nu trebuie să fie spectaculos, ci să demonstreze că elevii au folosit cunoștințe și au luat decizii.

3. Scop și obiective

Scopul propus este dezvoltarea unei experiențe de învățare interdisciplinare, active și apropiate de realitatea elevilor.

Obiectivele urmărite sunt: dezvoltarea capacității de a formula întrebări; selectarea informațiilor relevante; cooperarea și asumarea unor roluri; comunicarea orală și scrisă; utilizarea cunoștințelor matematice și lingvistice în contexte funcționale; stimularea creativității; dezvoltarea autoevaluării și a reflecției.

Obiectivele trebuie formulate într-un limbaj accesibil elevilor, pentru ca aceștia să știe ce au de învățat și de ce realizează proiectul.

4. Model de bună practică: „Comunitatea mea”

Tema propusă este comunitatea în care trăiește copilul. Întrebarea centrală poate fi: „Cum putem prezenta comunitatea noastră astfel încât un copil care nu o cunoaște să înțeleagă ce este important aici?”.

Lansarea poate porni de la o discuție despre locurile cunoscute de elevi, oamenii care contribuie la viața comunității, tradiții, instituții și probleme care merită observate. Profesorul nu oferă de la început o structură completă, ci colectează ideile și ajută clasa să le organizeze.

În etapa de documentare, elevii pot folosi informații oferite de familie, materiale ale școlii, surse locale și observații proprii. Se discută diferența dintre o informație auzită și una care poate fi verificată.

Produsul final poate fi o hartă simplă, un album, o broșură, un panou, o expoziție sau o prezentare. Alegerea produsului poate fi lăsată parțial elevilor, în limitele resurselor disponibile.

5. Etapele proiectului

Prima etapă este problematizarea. Elevii sunt invitați să formuleze întrebări și să identifice ce vor să afle. A doua etapă este planificarea: se stabilesc echipele, rolurile și pașii de lucru. A treia etapă este documentarea și selectarea informațiilor. A patra este elaborarea produsului. A cincea este prezentarea, iar ultima etapă este reflecția.

Etapizarea reduce riscul ca proiectul să devină o activitate realizată în grabă. La fiecare întâlnire, elevii pot preciza ce au finalizat, ce dificultăți au și care este următorul pas. Această rutină dezvoltă organizarea și autonomia.

6. Integrarea disciplinelor

Limba română poate contribui prin formularea întrebărilor, redactarea descrierilor, realizarea interviurilor și prezentarea orală. Matematica poate fi utilizată pentru numărare, măsurare, organizarea unor date sau realizarea unor reprezentări simple. Arte vizuale poate sprijini produsul grafic, iar educația civică poate susține discuțiile despre responsabilitate și comunitate.

Interdisciplinaritatea nu trebuie să fie artificială. Integrarea conținuturilor este eficientă atunci când disciplinele contribuie firesc la rezolvarea unei sarcini comune și la construirea unei înțelegeri mai ample (Ionescu & Radu, 2001; Cucoș, 2024). Fiecare disciplină intervine numai în măsura în care contribuie la înțelegerea problemei sau la realizarea produsului. Astfel, elevul poate observa că disciplinele nu sunt compartimente izolate, ci instrumente prin care poate înțelege lumea.

7. Rolul elevilor și al cadrului didactic

Elevii pot avea roluri precum documentare, redactare, organizare vizuală, pregătirea prezentării și verificarea produsului. Rolurile trebuie rotite atunci când este posibil, pentru ca fiecare copil să exerseze competențe diferite.

Profesorul are rol de proiectant, facilitator și observator. El stabilește limitele, oferă resurse și formulează întrebări, dar evită să preia produsul. Întrebări precum „Ce informații aveți?”, „Cum puteți verifica?” și „De ce ați ales această variantă?” îi ajută pe copii să își argumenteze deciziile. Rolul cadrului didactic ca facilitator al învățării este în acord cu perspectivele didactice moderne asupra activizării elevului (Cerghit, 2006; Ionescu & Radu, 2001)., „Cum puteți verifica?”, „De ce ați ales această variantă?” îi ajută pe copii să își argumenteze deciziile.

Într-un proiect bun, profesorul nu dispare, dar nici nu face în locul elevilor. El intervine acolo unde sprijinul este necesar și se retrage atunci când elevii pot continua autonom.

8. Evaluarea proiectului

Evaluarea poate urmări patru dimensiuni: procesul de lucru, produsul, prezentarea și reflecția individuală. O asemenea abordare este compatibilă cu evaluarea formativă, care urmărește să ofere informații utile pentru reglarea învățării și pentru progresul elevului (Cucoș, 2024).: procesul de lucru, produsul, prezentarea și reflecția individuală. Criteriile trebuie comunicate înainte de activitate și formulate într-un limbaj accesibil.

Pentru proces pot fi urmărite participarea, cooperarea și respectarea responsabilităților. Pentru produs pot fi urmărite corectitudinea și relevanța informațiilor, organizarea și creativitatea. Pentru prezentare pot fi observate claritatea, exprimarea și capacitatea de a răspunde la întrebări.

Autoevaluarea completează perspectiva profesorului. Elevul poate răspunde la întrebări precum: „Ce am făcut bine?", „Ce mi-a fost greu?", „Cum am contribuit?", „Ce aș schimba?".

9. Dificultăți și soluții

O dificultate frecventă poate fi diferența de ritm. Aceasta poate fi gestionată prin sarcini cu grade diferite de complexitate și prin sprijin între colegi. O altă dificultate este dominarea grupului de către un singur elev; rolurile clare și rotirea lor pot reduce această situație.

Timpul este o altă resursă importantă. Un proiect realist trebuie împărțit în etape și încadrat în timpul disponibil. De asemenea, nu este necesară utilizarea unor materiale costisitoare. Resursele locale, obiectele reutilizabile și informațiile colectate în familie pot fi suficiente.

Copierea informațiilor este o provocare. Profesorul poate solicita reformularea cu propriile cuvinte și explicarea orală a informațiilor. Astfel, se verifică înțelegerea, nu doar prezența textului pe produs.

10. Reflecția cadrului didactic

După proiect, cadrul didactic poate realiza o analiză structurată. Întrebările pot fi: Ce obiective au fost accesibile? Ce sarcini au generat cele mai multe idei? Unde au avut elevii nevoie de sprijin? Cum a funcționat împărțirea rolurilor? Ce aș modifica la următoarea aplicare?
Această reflecție este esențială deoarece o bună practică nu este o rețetă universală. Aceeași activitate poate produce experiențe diferite în funcție de vârsta elevilor, cultura clasei, timpul disponibil și resurse. Profesorul reflexiv adaptează, nu copiază mecanic.

11. Concluzii

Învățarea prin proiecte creează o punte între curriculum și realitatea elevului. Ea poate dezvolta simultan competențe cognitive, sociale și emoționale, cu condiția ca proiectul să fie bine planificat și să rămână centrat pe învățare.

Valoarea unei asemenea experiențe nu este dată doar de produsul final. Mai important este procesul: elevul pune întrebări, caută, selectează, cooperează, încearcă, greșește, corectează și prezintă.

În perspectiva temei simpozionului, proiectul reprezintă un exemplu de întâlnire între „suflet" și „știință": rigoarea obiectivelor se combină cu libertatea de a crea, iar relația umană susține dezvoltarea intelectuală.

Bibliografie

Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.
Cucoș, C. (2024). Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.
Ionescu, M., & Radu, I. (2001). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia.
Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă – o alternativă. București: Aramis.
Pânișoară, I.-O. (2017). Comunicarea eficientă. Iași: Polirom.

Simularea Examenului de bacalaureat național 2025

Proba E.c) ISTORIE

Filiera teoretică, profil umanist, toate specializările; Filiera vocaţională - profil artistic, toate specializările;-profil sportiv,toate specializările;-profil pedagogic, specializările: bibliotecar-documentarist, instructor-animator, instructor pentru activităţi extraşcolare,pedagog şcolar, educator-puericultor;-profil teologic,toate specializările.

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 3 ore**

SUBIECTUL.....**(30 de puncte)**

Citiţi, cu atenţie,sursele de mai jos:

A. ”Ostilităţile cu romanii reîncep cu violenţă în iarna anului 85/86, când atacului dacic îi cade victimă însuşi guvernatorul Moesiei, C. Oppius Sabinus (lordanes, Getica, 76). Împăratul Domițian vine la Dunăre; invadatorii sunt respinşi peste fluviu, iar Moesia este reorganizată, prin divizarea în două provincii. In faţa pregătirilor de război ale romanilor Duras cedează tronul Daciei lui Diurpaneus-Decebal, probabil nepotul său de frate. În fruntea armatei romane, care trece Dunărea pe un pod de vase, se afla prefectul pretoriului Cornelius Fuscus. Ţn primăvara anului 87 armatele romane suferă o înfrângere gravă, însuşi Fuscus pierind în luptă (Dio Cassius, LXVII, 6, 5; lordanes, Getica, 76-78). Probabil că după această victorie regele Diurpaneus îşi ia supranumele „Decebalus" („a onora pe cel mare, puternic"?), n anul următor se organizează o nouă expediţie împotriva dacilor, sub conducerea lui Tettius lulianus. Bătălia decisivă se dă la Tapae (Porţile de Fier ale Transilvaniei). Victoria romanilor n-a putut fi fructificată deoarece Domitian suferă înfrângeri pe alte fronturi, în final, în anul 89, se încheie o pace, cerută mai înainte de Decebal şi pe care acum o dorea şi Domitian. în urma tratativelor, unde Decebal e reprezentat de Diegis (probabil fratele său), se ajunge la un compromis: Dacia devenea regat clientelar, garantându-se astfel liniştea la frontiera Imperiului; în schimb, Decebal căpăta de la romani subsidii şi tehnicieni (Dio Cassius, LXVII, 7, 4).”

(M.Bărbulescu, D.Deletant, K.Hitchhins, S.Papacostea, P.Teodor – Istoria Românei)

B. ”Aşadar, de la Marcus Aurelius Dacia redevine o provincie consulară — rangul consularis al guvernatorului e cerut de existenţa în provincie a două legiuni — aflându-se în aceeaşi situaţie cu Moesia Inferior (după plecarea legiunii a V-a Macedonica din Dobrogea, în Moesia. Inferior rămăseseră încă două legiuni). În general legaţii consulari erau menţinuţi în fruntea Daciei doi-trei ani. Deşi conducerea Daciei nu reprezenta (precum "cea a Britanniei, Pannoniei Superior sau a Siriei) o „încununare" a carierei, totuşi, importanţa strategică a provinciei și complexitatea problemelor de aici făceau ca guvernatoratul Daciei să se acorde numai consularilor cu experienţă de guvernator într-o altă provincie.”

(M.Bărbulescu, D.Deletant, K.Hitchhins, S.Papacostea, P.Teodor – Istoria Românei)

Pornind de la aceste surse, răspundeţi la următoarele cerinţe:

1. Numiţi o funcție politico-militară din sursa B. **2 puncte**
2. Precizaţi secolul la care face referire sursa A. **2 puncte**
3. Menţionaţi câte un spațiu istoric precizat în sursa A, respectiv în sursa B. **6 puncte**
4. Scrieţi, pe foaia de examen, litera corespunzătoare sursei care menţionează războaiele dintre

daci și romani. **3 puncte**

5. Scrieţi o relaţie cauză-efect stabilită între două informaţii selectate din sursa A, precizând rolul fiecăreia dintre aceste informaţii (cauză, respectiv efect). **7 puncte**

6. Prezentaţi viziunea a doi oameni decultură din epoca medievală privind originea poporului român și a limbii române. **6 puncte**
7. Menționați o caracteristică a teoriilor privin romanitatea românilor în secolul XX. **4 puncte**

SUBIECTUL al II-lea.....**(30 de puncte)**
Citiţi, cu atenţie, sursa de mai jos:

”După ce a deţinut calitatea de ban al Severinului, în 1441, Iancu este numit voievod al Transilvaniei, iar apoi guvernator al Ungariei (1446-1453); în ultimii ani ai vieţii a deţinut titlul prestigios de căpitan general al regatului (.....). Începând cu 1441, Ioan (Iancu) obţine o serie de strălucite victorii antiotomane, an de an, până târziu. În toamna şi iarna 1443-1444, desfăşoară o campanie pe teritoriul Serbiei şi Bulgariei (ocupate de turci), înaintând până spre Sofia şi la Zlatiţa (în munţii Balcani) şi ameninţând chiar centrul Imperiului Otoman, înspăimântaţi de această „campanie lungă” şi ocupaţi pe alte fronturi, turcii ar fi dorit pacea. Pe de altă parte, şi forţele lui Iancu erau secătuite. De aceea, acesta din urmă, în înţelegere cu despotul sârb Gheorghe Brancovici (care, în urma păcii, spera recuperarea tronului Serbiei) şi, poate, în schimbul unor avantaje personale, a mai temperat din zelul „cruciat” al regelui de origine polonă Vladislav şi al legatului papal Iulian Cesarini, pregătind pacea cu turcii. Ea s-a negociat la Adrianopol şi la Szeged şi s-a semnat efectiv, se pare, în august 1444, la Oradea, pe o durată de 10 ani.

La stăruinţele papale, ale unor cercuri din Ungaria şi ale cruciaţilor occidentali, se reiau planurile de război, o dată cu plecarea flotei veneţiene spre Bosfor şi Dardanele. Iancu nu a agreat ruperea păcii, dar s-a pus în fruntea oştilor transilvănene, croate şi bosniace, luptând alături de oastea regală maghiară şi de cea a Ţării Româneşti, condusă de Vlad Dracul. Bătălia s-a dat la 10 noiembrie 1444, la Varna, unde oastea puţin numeroasă a creştinilor a fost înfrântă de armata otomană.

Ioan (Iancu) de Hunedoara a fost o mare personalitate a secolului al XV-lea, secolul eroic al rezistenţei contra turcilor. A trăit într-o lume frământată, în care ideea de Europă se manifesta prin conceptul de „Republică Creştină” şi în care identităţile etnice se subordonau încă intereselor politico-sociale şi religioase. Apărând ţările şi popoarele din centrul şi sud-estul continentului contra asalturilor otomane, el a fost în acelaşi timp un apărător al civilizaţiei europene. El şi-a pus talentele militare în serviciul unei idei superioare, a obţinut glorie personală şi, pentru ţara sa, a acumulat mari averi (circa 1.000 de posesiuni funciare, târguri, oraşe şi cetăţi), adică a îmbinat pragmatismul cu slujirea unui ideal, în spiritul largii viziuni a Renaşterii.

(Ioan Aurel Pop, Thomas Nagler – Istoria Transilvaniei, vol. I)

Pornind de la aceste surse, răspundeţi la următoarele cerinţe:

1. Numiţi domnitorul român din sursa dată. **2 puncte**
2. Precizaţi o bătălie la care face referire sursa dată. **2 puncte**
3. Menţionaţi un domnitor și o caracteristică a acestuia din sursa dată . **6 puncte**
4. Menționați din sursa dată două informații referitoare la Iancu de Hunedoara. **6 puncte**
5. Formulaţi, pe baza sursei date, un punct de vedere referitor importanța acțiunilor

militare ale lui Iancu de Hunedoara, susținându-l cu două informații selectate din sursă.

10 puncte

6. Argumentaţi, printr-un fapt istoric relevant, afirmaţia conform căreia în secolul al XIV-lea au avut loc evenimente care au contribuit la lupta de cruciadă a românilor. (Se punctează prezentarea unui fapt istoric relevant și utilizarea conectorilor care exprimă cauzalitatea şi concluzia. **4 puncte**

SUBIECTUL al III-lea.....(30 de puncte)

Elaborați în aproximativ două pagini , un eseu despre evoluţia politică spaţiul românesc în Evul Mediu, având în vedere:

- Menționarea a două autonomii din spațiul intracarpatic;
- Prezentatrea unei acțiuni care a contribuit la procesul de constituire a statului medieval românesc de la răsărit de Carpați;
- Precizarea a două asemănări și a două deosebiri dintre procesele de constituire a Țării Românești și a Moldovei;
- Formularea un punct de vedere referitor la o instituție centrală din Transilvania și susținerea acestuia printr-un argument istoric.

Notă! Se punctează şi utilizarea limbajului istoric adecvat, structurarea prezentării, evidenţierea relaţiei cauză-efect, elaborarea argumentului istoric (prezentarea unui fapt istoric relevant și utilizarea conectorilor care exprimă cauzalitatea şi concluzia), respectarea succesiunii cronologice/logice a faptelor istorice şi încadrarea eseului în limita de spaţiu precizată.

Simularea Examenului de bacalaureat național 2025
Proba E.c) ISTORIE

BAREM DE EVALUARE ŞI DE NOTARE

Filiera teoretică, profil umanist, toate specializările; Filiera vocaţională - profil artistic, toate specializările;- profil sportiv, toate specializările; -profil pedagogic, specializările: bibliotecar-documentarist, instructor-animator, instructor pentru activităţi extraşcolare, pedagog şcolar, educator-puericultor; -profil teologic, toate specializările

Se punctează orice modalitate de rezolvare corectă a cerinţelor.
Nu se acordă punctaje intermediare, altele decât cele precizate expicit în barem. Nu se acordă fracțiuni de punct.
Se acordă 10 puncte din oficiu. Nota finală se calculează prin împărţirea la zece a punctajului total acordat pentru lucrare

SUBIECTUL I (30 de puncte)
1. 2 puncte pentru răspunsul: *consul, guvernator*
Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin precizare/menţionare sau în enunţ)
2. 2 puncte pentru răspunsul: *secolul I*
Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin citat din sursă/menţionare sau enunţ)
3. **câte 3 puncte** pentru oricare din răspunsurile: sursa A: *Moesia/Tapae*/ sursa B: *Moesia Inferior, Dacia, Britania, Panonia Superior, Siria*. (**3 X 2 = 6 puncte**)
Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin citat din sursă/menţionare sau enunţ)
4. 3 puncte pentru scrierea literei A
5. 7 puncte pentru scrierea oricărei relaţii cauză–efect stabilite între două informaţii selectate din sursa A, precizând rolul fiecăreia dintre aceste informaţii (cauză, respectiv efect). Exemple: cauză: ***În primăvara anului 87 armatele romane suferă o înfrângere gravă,*** efect*:* ***însuşi Fuscus pierind în luptă*** SAU cauză: ***deoarece Domițian suferă înfrângeri pe alte fronturi*** , efect: ***Victoria romanilor n-a putut fi fructificată*** SAU cauză: ***Dacia devenea regat clientelar***, efect: ***garantându-se astfel liniştea la frontiera Imperiului,*** etc**.**
6. câte un punct pentru menţionarea oricăror două viziuni din Evul Mediu, cu privire la romanitatea românilor. Exemple –*viziunea cronicarilor maghiari (Anonymus, Simon de Keza) sau a umaniştior italieni (Antonio Bonfini, Flavio Biondo, Enea Silvio Piccolomini) sau a românilor (Nicolaus Olahus, Grigore Ureche, Miron Costin)* etc **(1x 2 = 2 puncte)**
Câte două puncte pentru prezentarea fiecărei viziuni menționate – o scurtă expunere în care sunt precizate două informaţii (**2 x 2 = 4 puncte**)
7. 4 puncte pentru menţionarea oricărei constante a teoriilor care nu susțineau romanitatea românilor, în secolele XIX- XX.
Exemplu – *invocarea argumentelor politice, teritoriale și ideologice.*
Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin precizare/menţionare sau în enunţ)

SUBIECTUL II (30 de puncte)
1. 2 puncte pentru răspunsul: *Vlad Dracul*

Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin precizare/menţionare sau în enunţ)
2. 2 puncte pentru oricare dintre răspunsurile: *Sofia, Zlatița, Varna*
Se punctează orice mod de redactare a răspunsului corect (prin precizare/menţionare sau în enunţ)
3. câte 3 puncte pentru oricare dintre răspunsurile: *românești, bosniace, croate, sârbești*
(3 x 2 = 6 puncte)
4. câte două puncte pentru menţionarea oricărei informații despre bătălia de la Varna.
Exemple : *Bătălia s-a dat la 10 noiembrie 1444* **SAU** *oastea puţin numeroasă a creştinilor a fost înfrântă de armata otomană.* **(2 x 3= 6 puncte)**
5. 4 puncte pentru formularea pe baza sursei date a unui punct de vedere referitor la politica externă a lui Iancu de Hunedoara
câte 3 puncte pentru selectarea din sursa dată, a oricăror două informaţii care susţin punctul de vedere formulat **(3x 2 = 6 puncte)**

Exemple : Iancu de Hunedoara a fost unul dintre marii cruciați ai Evului mediu, ducând lupte ofensive împotriva Imperiului Otoman. Informaţiile care susţin punctul de vedere sunt: *În toamna şi iarna 1443-1444, desfăşoară o campanie pe teritoriul Serbiei şi Bulgariei (ocupate de turci)* **ŞI** *înaintând până spre Sofia şi la Zlatița (în munţii Balcani) şi ameninţând chiar centrul Imperiului Otoman* **ŞI** *Apărând ţările şi popoarele din centrul şi sud-estul continentului contra asalturilor otomane*

Punctajul total (10 puncte) sau cel parţial (7 puncte) se acordă răspunsului care conţine atât punctul de vedere cât și informaţiile /informaţia.Nu se punctează doar punctul de vedere sau doar informaţiile/informaţia

6. 4 puncte pentru argumentarea afirmaţiei conform căreia, în secolul al XIV-lea, Țările Române s-au implicat în cruciada târzie (de exemplu – *Implicarea lui Ivanco în războiul cu turcii din anul 1388* **SAU** *Bătalia de la Kossovopolje (Câmpia Mierlei) din anul 1389* **SAU** *Lupta de la Rovine* din anul *1394/1395* **SAU** *Cruciada de la Nicopole din anul 1396*, etc) prin precizarea a două informaţii referitoare la acest fapt și prin utilizarea conectorilor care exprimă cauzalitatea deoarece, pentru că, întrucât) respectiv concluzia (așadar, având în vedere, astfel).

SUBIECTUL III (30 de puncte)

Informaţia istorică -24 de puncte distribuite astfel :

- **2 puncte** pentru menţionarea oricăror două autonomii locale din spațiul intracarpatic Exemple: *Voievodatul lui Gelu, Voievodatul lui Glad, Voievodatul lui Menumorut, Voievodatul lui Ahtum, Voievodatul lui Gyula*. **(2X2=4 puncte)**
- **2 puncte** pentru menționarea unei acțiuni care a contribuit la procesul de constituire a statului medieval românesc de la răsărit de Carpați (Exemplu: *descălecatul lui Dragoș, descălecatul lui Bogdan*)
  3 puncte pentru prezentarea acțiunii (O scurtă expunere în care sunt precizate două informaţii referitoare la constituire și se utilizează relația cauză-efect).
  1 punct pentru precizarea unei singure informaţii referitoare la procesul de constituire
- **Câte 2 puncte** pentru precizarea a două asemănări între procesele de constituire ale Țării Românești și ale Moldovei (Exemple: *Obținerea independenței față de Ungaria, aportul populației din Transilvania, existența descălecatelor, ambele au apărut în*

urma unificării autonomiilor locale). **(2X2 = 4 puncte)**

Câte 2 puncte pentru precizarea două deosebiri între procesele de constituire ale Țării Românești și ale Moldovei (Exemple: *În Moldova descălecatul este confirmat de izvoarele istorice, în timp ce în Țara Românească descălecatul se bazează doar pe tradiția istorică, Țara Românească s-a format în prima jumătate a secolului al XIV-lea iar Moldova în a doua jumătate a secolului al XIV-lea*). (**2X2=4 puncte)**

- **3 puncte** pentru formularea unui punct de vedere referitor la o instituție centrală din Transilvania (Exemplu: *Voievodatul, Congregația Generală a Stărilor, Principatul, Dieta, Consiliul Princiar, etc*)

4 puncte pentru susţinerea punctului de vedere formulat printr-un argument istoric – prezentarea oricărui fapt istoric relevant, prin precizarea a două informaţii referitoare la acest fapt și utilizarea conectorilor care exprimă cauzalitatea (deoarece, pentru că, întrucât, etc.) și concluzia (așadar, astfel, în consecinţă, etc.)

Ordonarea și exprimarea ideilor menţionate – 6 puncte distribuite astfel :

- 2 puncte pentru **utilizarea limbajului istoric** adecvat

- 1 punct pentru utilizarea parţială a limbajului istoric adecvat

- 1 punct pentru **structurarea eseului** (introducere –cuprins –concluzie)

- 2 puncte pentru **respectarea succesiunii cronologice/logice** a faptelor istorice

- **1 punct** pentru respectarea parţială a succesiunii cronologice/logice a faptelor istorice

- 1 punct pentru **respectarea limitei de spaţiu.**

DE LA POVESTE LA COLIND – CREATIVITATE, REFLECȚIE ȘI SENSIBILITATE ÎN ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ

Autor: prof. Elena Zota

Într-o lume caracterizată prin schimbare rapidă, diversitate și acces aproape nelimitat la informație, una dintre misiunile esențiale ale educației rămâne formarea capacității copilului de a gândi, de a crea, de a interpreta și, mai ales, de a da sens celor învățate.

Creativitatea nu trebuie privită exclusiv ca o aptitudine artistică și nici ca un privilegiu al elevilor considerați „talentați". Ea poate fi cultivată, provocată și valorificată în contexte educaționale diverse. Pornind de la aceste considerente, am desfășurat cu elevii de gimnaziu o activitate interdisciplinară în care literatura, muzica și creația colectivă s-au întâlnit într-o formulă mai puțin obișnuită: transformarea unor povești clasice din literatura română în colinde originale. Printre textele care au constituit punctul de plecare s-au numărat povești bine cunoscute copiilor, precum *Ursul păcălit de vulpe*, *Capra cu trei iezi* și *Sarea în bucate*.

De ce povești vechi într-o școală a prezentului? La prima vedere, universul poveștilor tradiționale și complexitatea lumii actuale par să aparțină unor realități foarte îndepărtate. Tocmai această distanță poate deveni însă un extraordinar spațiu pedagogic. Copilul contemporan trăiește într-un mediu dominat de imagine, tehnologie, viteză și mesaje scurte. Povestea clasică îi propune un alt ritm și îl așază în fața unor situații profund umane: încredere și trădare, iubire și pierdere, adevăr și aparență, responsabilitate, greșeală, iertare, familie, curaj.

În loc să solicităm exclusiv identificarea personajelor, caracterizarea acestora sau reproducerea firului narativ, putem pune elevul în situația de a se întreba: *Ce îmi spune mie această poveste? Cum aș spune-o eu? Ce aș păstra? Ce aș schimba? Ce emoție aș transforma în cuvânt și ce cuvânt aș transforma în muzică?* Din acest moment, lectura încetează să mai fie doar exercițiu școlar și devine experiență personală.

Activitatea, începută în pandemie, în mediul online, a presupus mai multe etape. Mai întâi, poveștile au fost recitite și discutate împreună cu elevii. Nu ne-am limitat la succesiunea întâmplărilor, ci am încercat să identificăm emoțiile personajelor, conflictele, momentele cu potențial simbolic și valorile pe care textele le transmit. A urmat selectarea elementelor esențiale ale fiecărei povești și transformarea lor într-un text versificat. Elevii au căutat cuvinte, rime, ritmuri și formule potrivite, au eliminat variante, au revenit asupra unor versuri și au negociat soluții. Procesul a fost cel puțin la fel de important ca produsul final.

Pentru a crea un colind inspirat din *Ursul păcălit de vulpe*, de exemplu, elevii nu puteau reproduce pur și simplu povestea. Era necesar să îi surprindă esența, să selecteze momentele relevante, să le comprime și să le reconfigureze într-un limbaj poetic care să poată fi cântat. În cazul poveștii *Capra cu trei iezi*, universul narativ a permis abordarea unor teme precum familia, ascultarea, pericolul, pierderea și consecințele alegerilor. *Sarea în bucate* a deschis o discuție despre iubire, recunoștință, aparență și adevărata valoare a lucrurilor aparent mărunte.

Prin transformarea poveștilor în colinde, elevii au fost obligați să facă ceva esențial pentru orice învățare autentică: să înțeleagă înainte de a crea. Pentru că, a crea un colind după o poveste înseamnă a realiza numeroase operații intelectuale: selectarea informației esențiale, sintetizarea, interpretarea, transpunerea dintr-un registru artistic în altul, utilizarea creativă a limbajului și adaptarea cuvintelor la ritm și melodie.

Dar activitatea nu dezvoltă doar competențe cognitive. Ea presupune cooperare, ascultarea celuilalt, acceptarea unor idei diferite, negociere și asumarea unui rezultat comun. Într-un grup de elevi, unul poate găsi rima potrivită, altul poate avea sensibilitate muzicală, altul poate surprinde cel mai bine umorul unei situații, iar un copil mai rezervat poate veni cu acel

vers care dă sens întregii creații. Astfel, activitatea creativă devine și o formă autentică de educație incluzivă, deoarece permite fiecărui elev să participe prin propriile resurse.

Întâlnirea dintre literatură și muzică are o valoare pedagogică aparte. Dacă textul spune povestea, muzica îi amplifică emoția. Transformarea poveștilor în colinde a creat o punte între două limbaje artistice și, în același timp, între două dimensiuni ale învățării: cea cognitivă și cea afectivă. Copiii nu au lucrat doar cu substantive, verbe, personaje sau momente ale acțiunii. Au lucrat cu frica iedului, viclenia vulpii, naivitatea ursului, iubirea părintească, tristețea, bucuria, greșeala și înțelegerea. Din această perspectivă, activitatea se înscrie într-o viziune umanistă asupra educației. Școala nu pregătește doar elevul care știe, ci și omul care simte, interpretează, comunică și se raportează la ceilalți.

O asemenea experiență modifică inevitabil și perspectiva profesorului asupra propriei practici. Reflecția pedagogică presupune depășirea unei întrebări tradiționale – „Ce conținut am predat?" – și înlocuirea ei cu întrebări mai relevante: Ce au înțeles elevii? Ce au simțit? Ce au creat? Cine a reușit să se exprime într-un asemenea context, deși într-o lecție obișnuită ar fi rămas în plan secund?

În timpul activității am putut observa că elevii răspund diferit atunci când primesc libertatea de a construi. Unii copii care nu se remarcă neapărat prin răspunsurile clasice la ore pot deveni extrem de activi atunci când sarcina presupune imaginație, ritm, joc verbal sau colaborare. Această constatare obligă profesorul la reflecție. Poate că uneori nu copilul are prea puține resurse, ci contextul educațional îi oferă prea puține modalități de a le arăta.

În acest sens, creativitatea elevului și reflecția profesorului sunt profund legate. Cu cât profesorul creează contexte mai variate de învățare, cu atât descoperă mai multe despre elevii săi. Iar ceea ce descoperă îl determină să își adapteze, la rândul său, practica pedagogică.

Un alt câștig al activității a fost raportarea diferită la patrimoniul cultural. Poveștile clasice și colindul aparțin unor forme culturale transmise între generații. Aducerea lor împreună nu înseamnă abandonarea tradiției, ci continuarea ei prin mijloace creative. Elevul care transformă o poveste cunoscută într-un colind nu distruge textul inițial și nici nu îl înlocuiește. Îl citește din prezent. Astfel, tradiția încetează să fie percepută ca ceva îndepărtat, păstrat exclusiv în manuale, și devine material viu, capabil să genereze creații noi.

Experiența realizării acestor colinde mi-a confirmat că activitatea creativă nu trebuie privită ca un moment suplimentar, rezervat serbărilor sau perioadelor în care „programa permite". Creativitatea poate fi o metodă de învățare. Atunci când elevul trebuie să transforme o poveste într-un colind, el citește mai atent, selectează, analizează, compară, sintetizează, formulează, reformulează și evaluează. Face toate acestea nu pentru că îi sunt solicitate separat printr-o succesiune de exerciții, ci pentru că are un scop concret: să creeze ceva care să îi reprezinte pe el și pe colegii săi.

În acest proces, greșeala capătă o altă semnificație. Un vers care nu se potrivește nu reprezintă un eșec, ci o variantă care poate fi îmbunătățită. O rimă nereușită provoacă o nouă căutare. O idee respinsă de grup poate genera alta mai bună. Copiii descoperă astfel, firesc, că un rezultat valoros se construiește prin încercare, revizuire și perseverență. Aceasta este una dintre lecțiile importante pe care școala trebuie să le ofere pentru viața într-o lume complexă și imprevizibilă.

Transformarea unor povești clasice în colinde create împreună cu elevii a fost mai mult decât o activitate literar-muzicală. A fost un exercițiu de lectură, interpretare, imaginație, colaborare și sensibilitate.

A demonstrat că interdisciplinaritatea nu înseamnă simpla alăturare a două discipline, ci crearea unui spațiu nou de învățare, în care competențele și experiențele se completează

reciproc. Mai ales, această experiență mi-a reamintit că educația relevantă nu se măsoară numai prin cantitatea de informație pe care elevul o poate reproduce. Ea se vede și în curajul lui de a avea o idee, în capacitatea de a o exprima, în disponibilitatea de a asculta ideea altuia și în bucuria de a descoperi că dintr-o poveste veche poate lua naștere ceva care nu a mai existat până atunci.

Iar atunci când, din mâinile și vocile unor copii, o poveste cunoscută de generații se întoarce către noi sub forma unui colind nou, răspunsul capătă nu doar sens pedagogic, ci și profundă dimensiune umană.

Exemplificăm, în final, un fragment din COLIND CU POVEȘTI- .....SAREA-N BUCATE: *Când la nuntă a venit/ Împăratu-a fost servit/ Cu mâncare tare dulce/ De nu putea să mănânce!- bis/ Astfel el a învățat/ Condimentul important:/ Fără sare în mâncare/ E ca ziua fără soare! -bis/ Și ca sarea în bucate/ Să-l iubiți pe-al vostru frate/ Și pe tată, și pe soră,/ Și pe mama de-o măsură! -bis/ Mulțumim c-ați ascultat/ Și colindul s-a-ncheiat!/ La anul când mai venim/ Sănătoși să vă găsim!- bis/ TOȚI: S-ajungeți multe seri frumoase/ Ca seara sfântă de Crăciun!/ Să-l preamărim pe Pruncul Sfânt/ Cu mese-alese și gând bun! –bis- piano.*

Bibliografie

Dewey, J. (2022). Experiență și educație. Traducere de Ileana Dascălu. București: Editura Universității din București.

UNESCO – International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.